

Diplôme national de master

Domaine - sciences humaines et sociales

Mention - sciences de l'information et des bibliothèques

Spécialité - cultures de l'écrit et de l'image

La reconnaissance et la légitimation de la jeune République Tchécoslovaque, vues par les manuels scolaires de l'époque

Martina GROMESOVA

Sous la direction d'Evelyne COHEN
Professeure en Histoire et Anthropologie culturelles (XXe siècle)

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Evelyne Cohen de m'avoir accompagnée dans cette épreuve en m'accordant ses conseils précieux et, surtout, pour son soutien moral.

Je dis un grand merci à Charles, qui a bien voulu discuter de mes difficultés m'aidant, à plusieurs reprises, à retrouver le fil conducteur de mon étude aussi bien que pour ses relectures attentionnées.

Un grand merci va également au personnel de la Bibliothèque Diderot de Lyon et du Musée Pédagogique à Rouen pour les renseignements fournis et pour leur patience.

J'envoie mes remerciements également à ma famille et mes amis pour leur présence et soutien sans lesquels mon travail ne serait pas réalisé.

Résumé : *Le travail présent porte sur un corpus déterminé de manuels scolaires d'histoire contemporaine des classes de philosophie et de mathématiques de la période de 1930 à 1951 et analyse les articles décrivant l'histoire d'un nouveau pays européen : la République Tchécoslovaque. Dans un premier temps, il présente le contexte de création de l'objet étudié. Dans un deuxième temps, il suit l'évolution du texte sur un plan chronologique. Dans un troisième temps, il s'interroge sur le regard français porté sur ce jeune pays et sur leurs relations officielles.*

Descripteurs : *Manuels scolaires d'histoire, Classe de mathématiques et de philosophie, Histoire de la République Tchécoslovaque, L'entre-deux-guerres,*

Abstract: *This work deals with a determinate corpus of History schoolbooks for classes of philosophy and mathematics from 1930 to 1951 and analyses the articles mentioning the history of a new European country: the Czechoslovak Republic. First, it presents the creation context of the schoolbooks. Secondly, it follows the text in a chronological way. Finally, it questions the French perception on the young country and their official relations.*

Keywords: *School books of History, Classes of mathematics and philosophy, History of the Czech republic, Interwar period*

Droits d'auteurs

Droits d'auteur réservés.

Toute reproduction sans accord exprès de l'auteur à des fins autres que strictement personnelles est prohibée.

Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 4.0 France** » disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 9 |
| LES QUESTIONS A SE POSER AVANT D'EMPLOYER LE TERME DE « MANUEL SCOLAIRE »..... | 13 |
| Avant la naissance d'un manuel scolaire, il y a les directives : les programmes officiels..... | 14 |
| <i>Les consignes concernant l'enseignement de l'histoire et l'utilisation du manuel.....</i> | <i>14</i> |
| <i>Les consignes concernant le contenu du manuel et les pratiques d'enseignement de l'histoire de l'entre-deux-guerres.....</i> | <i>17</i> |
| <i>Le délai d'intégration d'un sujet dans les programmes officiels.....</i> | <i>22</i> |
| Les auteurs des manuels scolaires : leurs parcours et motivations..... | 23 |
| <i>Auteurs des manuels scolaires d'histoire : historiens ou praticiens ?..</i> | <i>24</i> |
| <i>La présentation des auteurs des manuels étudiés.....</i> | <i>25</i> |
| <i>Comment la pensée personnelle influence-t-elle le discours enseigné : quelles évolutions ont apporté nos auteurs ?.....</i> | <i>29</i> |
| Les manuels scolaires : les produits des choix éditoriaux et des objets commerciaux..... | 31 |
| <i>Les manuels scolaires : le système des approbations officielles, la relation de garantie entre la maison d'édition et l'auteur.....</i> | <i>31</i> |
| <i>La présentation des maisons d'éditions de notre corpus.....</i> | <i>34</i> |
| <i>Le manuel scolaire en tant qu'objet commercial.....</i> | <i>37</i> |
| LES EVOLUTIONS : D'UN DISCOURS PATRIOTIQUE ET PATRIARCAL A UNE ANALYSE EXPLICATIVE D'UN CONFLIT MONDIAL..... | 41 |
| D'un discours chronologique à un discours thématique, la guerre en tant qu'objet de réflexions..... | 42 |
| <i>L'approche chronologique : angle critique.....</i> | <i>42</i> |
| <i>Approche synthétique.....</i> | <i>44</i> |
| <i>Angle politique.....</i> | <i>46</i> |
| <i>Le passage imposé de la méthode chronologique vers la méthode synthétique.....</i> | <i>47</i> |
| Un discours simplifié sur la naissance d'un nouveau pays : au croisement de l'évolution naturelle (dislocation de l'empire austro-hongrois) et d'un projet personnel ambitieux (T. G. Masaryk)..... | 49 |
| <i>La dislocation de l'empire Austro-Hongrois.....</i> | <i>50</i> |
| <i>L'Etat, une création personnelle ?.....</i> | <i>53</i> |
| <i>La justification de l'existence de ce nouvel Etat.....</i> | <i>56</i> |
| La République Tchèque, un pays de minorités : un sujet réprimé dans les manuels de la période de l'entre-deux-guerres, une réalité provoquant de sanglantes réactions..... | 59 |

| | |
|--|------------|
| <i>La terminologie et les remarques générales sur les différentes nationalités dans le pays</i> | 60 |
| <i>L'omission de la question plurilinguistique et des exigences des minorités.....</i> | 62 |
| <i>La mise en avant des minorités des Sudètes et de Teschen, à la suite des événements de 1938.....</i> | 64 |
| L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DOMAINE NECESSAIREMENT PARCELLAIRE : LA CONSTRUCTION DE CE DISCOURS LACUNAIRE | 69 |
| L'importance de l'amitié franco-tchécoslovaque : une histoire lacunaire..... | 70 |
| <i>La naissance de la République Tchécoslovaque et la Petite Entente : premiers liens entre la France et la République Tchécoslovaque.....</i> | 70 |
| <i>Les accords de Locarno</i> | 73 |
| <i>La position de la France face aux exigences d'Hitler : Une vive discussion sur les engagements.....</i> | 75 |
| Des Sudètes au Munich : Quel rôle pour la France ?..... | 77 |
| <i>Le discours de Nuremberg</i> | 78 |
| <i>Munich</i> | 80 |
| <i>Conséquences et commentaires des décisions prises à Munich.....</i> | 83 |
| La résurgence des informations et leur compréhension..... | 86 |
| <i>Un chapitre consacré à la République Tchécoslovaque ou des informations disséminées dans des chapitres thématiques ?</i> | 86 |
| <i>Les supports d'enseignement intégrés dans le corps des manuels – les sources pour l'histoire tchécoslovaque</i> | 88 |
| <i>L'identité tchécoslovaque construite par les manuels scolaires français ?.....</i> | 90 |
| CONCLUSION | 93 |
| SOURCES..... | 95 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 99 |
| ANNEXES..... | 103 |
| ILLUSTRATIONS..... | 109 |

INTRODUCTION

L'Europe de 1918 est une Europe bouleversée par le premier conflit d'ampleur mondiale. L'ancienne Europe, celle des monarchies, disparaît pour céder la place à l'Europe nouvelle. La Russie des Tsars se transforme en Russie bolchevique après la révolution de 1917, la Pologne se libère de la Russie et crée la Deuxième République de Pologne, l'empire allemand se transforme en République de Weimar et l'empire austro-hongrois disparaît en donnant naissance à plusieurs nouveaux Etats. La France saisit l'occasion de créer de nouvelles amitiés et se porte protectrice de ces nouveaux Etats-Nations qui apparaissent à la place des anciens empires.

La relation entre la France et les Etats-Nations est de nature maternelle : la France les encourage, soutient et garde des relations amicales étroites avec eux. De plus, pour la France, les Etats, qu'elle aide à se développer, deviennent des alliés importants dans la politique pacifiste que la France prévoit de cultiver et d'entretenir à la suite du choc de la Première guerre mondiale.

Parmi ces nouveaux Etats, se trouve la République Tchécoslovaque. Ce pays représente un parfait exemple de la définition française d'un Etat-Nation. Il regroupe deux nations, deux peuples de l'histoire et de langues différentes, qui ont la volonté de vivre ensemble dans un même pays.

La forte envie d'indépendance vient davantage de la part des Tchèques qui, depuis la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, s'opposent à la germanisation progressive de leur nation. Dans le spectre culturel, dès le début du XIX^{ème} siècle, apparaît un courant de l'*Eveil national* dont la création est uniquement dans la langue nationale : le tchèque. L'allemand était tellement utilisé par les Tchèques que les artistes commencent par la rédaction de dictionnaires allemands-tchèques. Sur le plan politique, deux partis sont créés : le *Parti national (Parti des Vieux Tchèques)* et le *Parti national libéral (Parti des Jeunes Tchèques)*. Ce dernier est, contrairement au premier parti traditionaliste, pour une plus grande indépendance de la nation tchèque et, après les élections de 1918, est devenu le parti majoritaire dans la nouvelle République.

Du côté slovaque, le mouvement de l'*Eveil national* naît également. Néanmoins, l'ennemi n'est pas la langue allemande mais hongroise. La langue slovaque est déterminée seulement en 1843 et dérive du patois parlé au centre de la région qui deviendra la Slovaquie.

Grâce à la création de la République commune, ces deux nations échappent aux dangers de la germanisation et de la magyarisation. La République Tchécoslovaque est un pays dont le système démocratique s'inspire du modèle français et dont les deux premiers Présidents sont de grands francophiles. La question qui s'impose alors naturellement est la suivante : comment les Français voient-ils ce pays et comment perçoivent-ils ce rôle d' « ami protecteur » ?

Pour notre étude, nous avons choisi, en tant que textes sources, des manuels scolaires d'histoire, car ce sont les textes les plus normatifs, qui touchent le plus grand public, malgré le caractère sélectif de l'enseignement secondaire. Plus exactement, nous allons nous appuyer sur un corpus de manuels scolaires d'histoire destinés pour les classes de mathématiques et de philosophie. Cette classe est la dernière avant les examens de baccalauréat et la seule dont le

programme contient l'enseignement des événements les plus récents. Il s'agit des manuels de l'enseignement secondaire, qui n'est pas obligatoire pour tous les élèves et reste donc très sélectif : destiné aux élèves qui poursuivent les études dans l'enseignement supérieur et aux futurs instituteurs de l'enseignement primaire.

Notre corpus est composé de 14 manuels publiés entre 1931 et 1951. L'idée d'origine était d'étudier les manuels parus entre 1920 et 1950 mais les premières remarques sur l'Europe d'après la Première guerre mondiale apparaissent uniquement en 1931. Pour donner un exemple précis, le manuel *Histoire contemporaine de 1815 à 1920 : classes de philosophie et des mathématiques* de Louis Deveille, publié chez J. de Gigord en 1922 et 1923, ne mentionne pas les événements de la Première guerre mondiale. Nous avons enlevé de notre corpus les rééditions parfaites pour en garder un seul exemplaire. Les rééditions les plus courantes se trouvent parmi les manuels de la collection Malet-Isaac. Les manuels utilisés proviennent des réserves du Musée Pédagogique, séparé entre deux sites : le Musée National de l'Éducation à Rouen et la Bibliothèque Diderot de Lyon.

Notre travail portera sur l'étude des articles consacrés à la Première République Tchécoslovaque (1918-1939) et aux événements qui influencent son histoire. Notre intérêt porte sur plusieurs aspects du discours tenu sur ce pays : la quantité et la qualité d'informations fournies, les omissions et la construction du contexte.

Dans la première partie, nous nous intéresserons à tous les éléments qui sont à l'origine du texte d'un manuel scolaire. Premièrement, nous interrogerons les textes officiels, les programmes et les instructions de l'Instruction Publique et du Ministère de l'Éducation, pour dresser une image du cadre imposé par l'État aux auteurs des manuels scolaires. Dans ce but, nous utiliserons les Programmes Officiels l'enseignement du second degré publiés dans leur intégralité par la Librairie Vuibert. Deuxièmement, notre intérêt se portera sur la biographie des auteurs de notre corpus pour proposer une idée de la démarche professionnelle qui mène à cette tâche difficile : la rédaction des manuels d'histoire. Les recherches partiront du *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française : de 1660 à 1960*, de la plume de Christian Amalvi, mais seront poursuivies dans plusieurs autres documents. Troisièmement, nous considérerons le manuel scolaire comme un objet de vente et détaillerons la politique éditoriale des maisons d'éditions qui sont à l'origine des manuels de notre corpus. Pour cette analyse, nous utiliserons des cahiers retraçant l'histoire de ces maisons d'éditions qu'elles-mêmes ont publiés lors d'un anniversaire important et des manuels scolaires eux-mêmes. Cette première partie devrait nous permettre de comprendre le contexte de la création d'un manuel scolaire sans regarder le texte rédigé par l'auteur.

Dans la deuxième partie, nous diviserons les manuels en deux groupes : le premier contiendra les manuels antérieurs à l'année 1938 tandis que le deuxième regroupera les manuels postérieurs. L'année 1938 est importante du point de vue historique mais également du point de vue de l'éducation nationale. Tout d'abord, nous parlerons des discussions, menées dans les cercles de l'enseignement secondaire dans les années 1930, sur la méthode d'enseignement. Nous nous appuierons sur les tables des matières des manuels étudiés pour confirmer l'idée que l'approche chronologique est remplacée par l'approche synthétique. Les témoignages de ces discussions sont présents dans certains numéros du *Bulletin de la société des professeurs de géographie et d'histoire de l'enseignement public*.

Ensuite, nous allons étudierons le discours enthousiaste à propos des nouveaux Etats-Nations dans les manuels antérieurs à la Seconde guerre mondiale pour, enfin, le comparer à un discours plus sensible à la question des minorités dans les manuels postérieurs aux événements déclenchant cette guerre. Dans cette partie, l'analyse se portera sur les textes, les cartes et les images présents dans les manuels scolaires et elle devrait nous permettre de saisir les deux grandes méthodes d'approche de l'histoire empruntées pendant la période étudiée.

Dans la troisième partie, nous étudierons la mise en contexte de l'histoire de la République Tchèque au niveau international, et, plus spécifiquement, dans le cadre de ses accords amicaux. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'intégralité des traités d'amitié ou d'assistance conclus dans la période de l'entre-deux-guerres entre ces deux pays pour souligner les silences à ce sujet dans les manuels scolaires. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur l'année 1938 qui est très importante au sujet de l'intervention internationale dans l'histoire tchèque. Nous observerons l'importance accordée aux différents éléments décisifs de cette année et à la présentation des acteurs majeurs parmi les représentants internationaux. Dans un troisième temps, nous essaierons de déterminer, dans la contextualisation des articles consacrés à la République Tchèque, dans quels univers ce pays est rangé par les auteurs et quelle image en découle pour le lecteur. Cette partie se concentrera à la fin de la période étudié et sur l'enchaînement des informations. Elle devrait nous permettre de construire une image précise que les manuels d'histoire donnaient à la Première République Tchèque.

LES QUESTIONS A SE POSER AVANT D'EMPLOYER LE TERME DE « MANUEL SCOLAIRE »

« Manuel scolaire » : un terme maintes fois employé mais peu problématisé. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? Quels sont ses utilisations, ses auteurs et son public, ses manques ? Avant d'analyser le contenu d'un manuel, il faut déterminer ce qui relève du paratexte, les conditions de sa création.

Un manuel scolaire est un objet connu d'une manière presque intime, à travers lequel le savoir est transmis. Sur le plan terminologique, le « manuel » est un « livre de format maniable qui contient l'essentiel d'une discipline »¹. Je reprends « qui contient l'essentiel d'une discipline », c'est-à-dire un résumé ou un extrait d'une plus grande entité. Ensuite, l'adjectif « scolaire » renvoie au corps qui fait ce choix d'éléments de base, destinés à être retenus. Le manuel scolaire est appelé ainsi non seulement parce qu'il est utilisé à l'école, mais aussi parce que l'école est à l'origine de sa création, ou, plus exactement, le Ministère de l'Instruction Publique ou le Ministère de l'Education Nationale.

Un manuel scolaire est donc un discours reposant sur les événements historiques, dont la longueur est limitée. Comme tout autre discours, il répond aux normes (grammaticales, rhétoriques ou historiographiques) propres à l'époque de son écriture. Il est donc maniable et évolue dans le temps, comme la société qui le crée et le consomme.

Pour nous rapprocher de notre objet d'étude, nous allons nous concentrer sur les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire. Les textes scolaires sont des discours très contrôlés, d'autant plus pour ce qui est de l'éducation de l'histoire où les enjeux politiques sont palpables.

Premièrement, il est obligatoirement conforme aux programmes officiels publiés par les agents du ministère de l'Instruction Publique, qui devient, en 1932, le ministère de l'Education nationale. Patricia Legris présente le cadre des programmes scolaires d'histoire de l'enseignement secondaire ainsi :

« Les programmes scolaires se présentent, en France, sous la forme d'arrêtés ministériels qui peuvent être complétés par des circulaires. Ces textes, signés par le ministre de l'éducation nationale ou, par délégation, par un haut fonctionnaire, paraissent ensuite au Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN). Ils sont impératifs et s'imposent à l'ensemble du système éducatif. On peut les considérer comme des éléments de l'action publique éducative, dans la mesure où ils constituent une matérialisation des choix gouvernementaux. En cela, ils ne sont politiquement pas neutres et sont influencés par les agents qui les produisent. »²

Deuxièmement, les auteurs des manuels sont souvent choisis parmi les enseignants des meilleurs établissements de la France ou parmi les inspecteurs de l'Education nationale. Ces derniers ont davantage une vision globale des pratiques de l'enseignement et communiquent directement avec les auteurs des directives.

¹Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. [en ligne] <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/manuel>

²DE COCK, Laurence ; PICARD Emmanuelle : *La fabrique des savoirs de l'Histoire*, Marseille, Agone, 2009.

³DE COCK, Laurence ; PICARD Emmanuelle : *La fabrique des savoirs de l'Histoire*, Marseille, Agone, 2009.

Troisièmement, ces textes subissent un processus d'approbation qui se fait à travers les instances officielles du Ministère de l'Instruction Publique, les maisons d'édition scolaire et par le choix d'utilisation des établissements et des enseignants.

AVANT LA NAISSANCE D'UN MANUEL SCOLAIRE, IL Y A LES DIRECTIVES : LES PROGRAMMES OFFICIELS

Les programmes officiels constituent un cadre donné aux manuels d'histoire. Ce chapitre est entièrement consacré aux textes officiels qui définissent presque tous les aspects de l'enseignement d'histoire et de l'existence d'un manuel. Nous allons d'abord parler de la nature de l'enseignement de l'histoire pour définir ses buts et difficultés, aussi bien que des consignes d'utilisation d'un manuel, pour comprendre quel service ce dernier devait rendre aux enseignants. Ensuite, nous allons procéder à l'analyse des contenus imposés aux manuels scolaire et le niveau de liberté laissé à leurs auteurs. Enfin, nous allons nous interroger sur les délais d'entrée d'un sujet d'actualité dans les programmes scolaires.

Les consignes concernant l'enseignement de l'histoire et l'utilisation du manuel

Enseignement d'histoire : méthodes et supports

Le programme officiel de 1925 propose quelques conseils concernant l'enseignement de toutes les matières dans la globalité. Nous allons nous limiter ici à l'enseignement de l'histoire.

Le chapitre *Pourquoi on enseigne l'histoire*³ présente les rôles, intellectuel et moral, que l'histoire joue dans l'enseignement. Le rôle intellectuel concerne surtout l'exercice de la mémoire et d'analyse. Le rôle moral, disent les Instructions, est de « *chercher la vérité et la dire sans réticence,* » aussi bien que « *faire aimer la tolérance pour éviter le danger des divisions religieuses et politiques.* » Ces deux buts de l'histoire doivent se réunir pour éveiller, chez les écoliers *le respect et la conscience d'autrui*. En prolongement de ces motivations de l'éducation morale, on invite les professeurs à « *fortifier le naturel amour du pays natal* » des écoliers tout en tenant compte du fait que la France, à l'origine un pays de nombreuses « *racés* » et ayant subi de nombreuses influences et conflits, reste un pays amateur de l'humanité. De surcroît, l'idée que « *le Français a un devoir d'agir pour rendre à tous les peuples la justice qui leur est due* » complète le rôle moral de l'enseignement de l'histoire. Dans cette philosophie d'enseignement d'histoire, aussi bien que dans le vocabulaire utilisé resurgit la volonté d'élever des bons citoyens et des bons Français.

A côté de cet esprit général sont exposées les conditions réelles de l'enseignement de l'histoire⁴. Il s'agit, de nouveau, de quelques conseils sur l'enseignement d'histoire pour éviter d'accabler l'écolier. Les quatre conditions d'un enseignement efficace sont les suivantes :

³ *Horaires, Programmes, Instructions*. Librairie Armand Colin, Paris, 1925. p. 177-178

⁴ Conditions de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires. In *Horaires, programmes, Instructions*. Librairie Armand Colin, Paris, 1925. p. 178-179

- répartition sur le nombre suffisant d'années,
- adaptation à la force intellectuelle d'élève,
- sélection sévère dans la quantité des faits et des personnages,
- démonstration et en même temps image de la vie humaine, il doit être logique et pittoresque.

Nous nous sommes particulièrement intéressés au troisième point : la sélection dans la quantité des faits et personnages. La formulation exacte dans le chapitre *Instructions* est :

« Le professeur fera une sélection sévère dans la quantité des faits et des personnages. Dire tout ce qu'on sait est ce qu'il y a de plus aisé au monde ; la difficulté, c'est de choisir. »

Les programmes proposent alors uniquement un certain cadre, sous forme de thématiques, dans lequel le professeur choisit selon sa bonne volonté ce qu'il va transmettre aux élèves. Cette démarche de choix est confirmée dans le point numéro deux, où l'on dit qu'il faut adapter l'enseignement au niveau intellectuel du groupe d'élèves, individuellement pour chaque groupe. Cette méthode, conseillée en 1925, démontre la position primordiale de l'enseignant. Néanmoins, dans les règles essentielles d'enseignement de l'histoire, on avertit les enseignants qu'il est impératif de voir tous les sujets du programme de l'année.

Les supports utilisés dans les cours comme le manuel scolaire, les cartes murales ou le cahier d'élève servent d'adjuvant au professeur. Ils sont mentionnés dans le chapitre *Principes et procédés pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*⁵. Le premier procédé proposé est celui de « l'enseignement fondé sur le manuel ». Malgré ce titre déroutant, le manuel est toujours mis à la deuxième place étant nommé *d'auxiliaire du professeur qui doit toujours surveiller l'utilisation qui est faite de ce dernier*. Le rôle du professeur est de donner envie à l'élève de lire son manuel tout en lui proposant les clés de la lecture. On invite aussi le professeur à ne pas remplacer le cours par une lecture de manuel. L'impression finale de ces consignes est telle que le manuel scolaire servira davantage au professeur qu'aux élèves. Il s'agit d'un outil, d'un fil conducteur, pour unifier l'enseignement dans toute la France, sans qu'on pense vraiment mettre le livre dans les mains des élèves curieux pour qu'ils le lisent.

La deuxième méthode proposée, *l'étude analytique du sujet*, mentionne les cartes et autres documents témoins de la matière enseignée. Ils sont destinés à stimuler l'imagination de l'enfant et *l'amener progressivement à établir lui-même les points essentiels du sujet étudié*. Contrairement aux manuels scolaires, où l'utilisation devait être surveillée, ces documents secondaires sont censés parler d'eux-mêmes.

Cette vision des illustrations est très étonnante, car l'image n'est pas seulement un témoin, mais peut être également un moyen de transmettre un message. Nous allons le voir dans l'analyse des images présentes dans les manuels scolaires dans la deuxième partie.

Le cahier en lui-même ne suscite pas trop d'attention car on en détient peu de traces et qu'il est fortement personnel. Pourtant, la méthode qui le mentionne, *l'exposé magistral*, découvre des détails sur le déroulement des cours.

⁵Principes et procédés pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie. In Horaires, programmes, Instructions. Librairie Armand Colin, Paris, 1925. p. 189-190

Les questions à se poser avant d'employer le terme de « manuel scolaire »

« Ce procédé commode, jadis presque le seul employé dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, a l'avantage, si le professeur a su construire sa leçon et parle bien, de donner aux élèves un exemple de composition ordonnée, en même temps que de leur présenter le sujet avec ce relief particulier qu'une parole chaude et colorée lui communique. »⁶

L'exposé magistral est, non seulement soutenu par la tradition pédagogique dont la force est très importante dans l'enseignement, mais permet aussi aux élèves d'adopter une certaine démarche dans la réflexion, une technique pour structurer leur pensée.

Le manuel scolaire est ainsi un support parmi ceux qui sont à la disposition des professeurs. Sa place n'est pas, ou ne devrait pas, être primordiale. Néanmoins, la période étudiée est une période de chaos et la place du manuel scolaire change également.

L'évolution de l'importance d'un manuel scolaire dans l'enseignement de l'histoire : détachement progressif du livre scolaire

Nous avons mentionné, plus haut, une de possible méthodes d'enseignement qui se sert de manuel scolaire comme support. Les instructions générales de 1925 mettent l'accent sur son rôle secondaire dans le déroulement du cours. La première place est consacrée à la réflexion accompagnée par l'enseignant. Cette incitation est probablement issue d'une habitude d'utilisation abusive des manuels scolaires dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, comme en témoigne le *Circulaire de 26 septembre 1922* :

« Les instructions jointes aux programmes de 1922 ont formellement interdit le cours dicté. Or, certains professeurs ne s'y conforment plus, puisque les familles se plaignent que, dans de nombreuses classes, les élèves passent la plus grande partie d'un temps précieux à prendre mécaniquement, sous la dictée, des centaines de pages dont la substance se retrouve dans les manuels qui sont à leur disposition. »⁷

Le sujet apparaît également dans deux numéros du *Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*. En premier lieu, l'article *Comment enseigner l'histoire*⁸, dans le numéro d'avril 1925, où l'auteur, André Lanier, du lycée Louis-le-Grand, s'oppose à la dictée et invite à veiller sur la participation active des élèves dans les cours d'histoire. Deuxième remarque est faite dans l'article *Les exercices pratiques en 3^{ème}*⁹ qui paraît également dans ce bulletin. Celui-ci pose la question de la dictée par rapport au coût élevé des livres d'histoire et, alors, le souci de manque de ces livres. L'auteur de l'article, Albert Troux, ne condamne pas la dictée, à condition qu'elle ne dépasse pas dix minutes.

Cette volonté d'éviter la répétition du texte vise à favoriser la réflexion et la compréhension approfondie d'un sujet. Elle vient du corps enseignant lui-même. Néanmoins, le détachement se fait davantage en lien avec les événements extérieurs : l'arrivée de la Seconde Guerre mondiale. Celle-ci marque une prise de

⁶Horaires, programmes, Instructions. Librairie Armand Colin, Paris, 1925. p. 190

⁷Circulaire du 26 septembre 1922, in Horaires et programmes officiels de l'enseignement secondaire des garçons et de jeunes filles. Librairie Vuibert, Paris, 1939. p. 143

⁸*Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*. 1925/04. P. 16 [en ligne] <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5527031g/f14.image.r=dicter%20le%20texte%20des%20manuel.langFR>

⁹*Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*. 1927/01. P. 22 [en ligne] <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5527039s/f21.image.r=dicter%20le%20texte%20des%20manuel.langFR>

distance supérieure. Etant donné que les conditions physiques s'empirent, les enfants sont obligés de quitter leurs maisons sans leurs manuels. La réimpression des manuels se fait rare, surtout à cause de la pénurie du papier. Les professeurs en sont avertis dans le *Circulaire de 16 novembre 1939* :

« Livres de classe – les professeurs sont invités à ne pas exiger avec trop de rigueur que tous les élèves d'une même classe aient en mains les mêmes manuels. Il sera bon, dans la mesure compatible avec les commodités de l'enseignement, de permettre aux élèves évacués d'utiliser les livres scolaires qu'ils employaient avant leur évacuation. »¹⁰

Le début des années 1950 marque une renaissance du manuel scolaire. Plusieurs nouvelles éditions, mais aussi des rééditions, sont richement accompagnées des illustrations photographiques. A ce moment-là, le manuel scolaire regagne une place importante dans l'enseignement, surtout en vertu de ces témoignages photographiques.

Pour conclure, dans l'idéal, le manuel scolaire ne se trouvait pas au centre du déroulement de cours. Il représentait un accessoire servant à approfondir la connaissance. Malgré cette utilisation idéale, nous remarquons les cas d'utilisation abusive de celui-ci, en le recopiant dans le carnet de notes. Nous sommes alors face à deux utilisations opposées. Il est aussi à supposer que les deux se rencontraient dans les établissements, à savoir recopier des parties ou faire un résumé accompagné de l'exposé de professeur. Cependant, nous n'avons aucun témoignage concret et ne pouvons, donc, que l'imaginer.

Les consignes concernant le contenu du manuel et les pratiques d'enseignement de l'histoire de l'entre-deux-guerres

Les horaires

Avant d'accéder à l'analyse des textes des programmes scolaires, nous tenons à présenter un résumé des tableaux, précédant souvent les textes officiels, esquissant les horaires hebdomadaires de chaque classe. Ce résumé nous permettra d'estimer le temps consacré à l'étude de chaque groupe d'événements historiques.

Le recueil officiel du Ministère de l'Instruction Publique, publié sous le titre *Horaires, programmes, instructions*¹¹ informe sur les normes établies par l'Etat. Concernant les horaires, l'histoire occupe 2 heures dans le planning hebdomadaire de tous les élèves de l'enseignement secondaire. La section B ajoute à ces cours communs une heure d'exercices pratiques pour les classes de sixième et cinquième. A partir de la classe de quatrième, les deux sections, A et B¹², ont le même nombre d'heures d'exercice pratique : une heure pour les classes de quatrième et une demi-heure pour le reste. Il est important de dire, que pour la section B, ces exercices pratiques ont été obligatoires tandis que pour la section A ils demeurent facultatifs. Les classes de philosophie et des mathématiques suivent un programme d'histoire identique.

¹⁰ *Organisation générale des études, in Circulaire du 16 novembre 1939 : Instruction sur l'organisation des études du second degré pendant la période des hostilités*, publié dans *Horaires et programmes officiels de l'enseignement secondaire des garçons et de jeunes filles*. Librairie Vuibert, Paris, 1939. p. 3 Tu changes de style de note de bas de page

¹¹ *Horaires, programmes, Instructions*. Librairie Armand Colin, Paris, 1925. 352 p.

¹² Sections littéraires classique et moderne de l'enseignement secondaire

Les questions à se poser avant d'employer le terme de « manuel scolaire »

Il est à noter que le nombre d'heures consacrées à l'histoire reste le même pendant tout l'enseignement secondaire, malgré le fait que le nombre d'heures au total évolue de 20 (en sixième) à 24,5 (moyenne pour toutes les sections de la classe de première et de même pour les classes de philosophie et des mathématiques).

Sur la période étudiée, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire ne varie pas, même pendant la période de la guerre, où, malgré une restriction d'heures d'enseignement effectuée pour des raisons de manque de personnel, l'histoire garde toujours ses 2 heures hebdomadaires.¹³

Le programme de 1925 comporte 24 points thématiques/chapitres. A cette époque, l'année scolaire compte à peu près 36 semaines (les vacances établies à deux semaines à Noël, une semaine à Pâques et entre 10 et 11 semaines en été : de 14 juillet au 1 octobre¹⁴). Ce rythme est gardé jusqu'à l'an 1938 où on ajoute encore deux semaines de vacances.¹⁵ Ensuite, la quantité de jours de congé reste la même jusqu'à la régulation de 1959, où les vacances d'été sont fixées à deux mois. Cette précision nous intéresse pour déterminer approximativement le nombre d'heures consacrées à chaque point thématique. Le compte nous amène à 3 heures par thème. Ce résultat est très intéressant pour pouvoir comparer l'amplitude du sujet et le temps lui consacré pour, ensuite, essayer d'imaginer la profondeur de sa compréhension chez les élèves.

Les cours « magistraux » sont communs pour toutes les sections, c'est-à-dire que les manuels scolaires sont aussi les mêmes. Malheureusement, nous ne connaissons pas le déroulement des exercices pratiques d'histoire.

Les cadres thématiques

Comme nous l'avons mentionné, les programmes officiels imposent les thématiques à aborder au cours de l'année. L'étude de celles-ci permet de suivre l'évolution de la perception des événements de la part des instances officielles (Instruction Publique ou Education Nationale).

Ces premiers programmes intégrant la période d'après-guerre conçoivent cette période d'un point de vue très euro-centré. Seules les questions russe et turque constituent une exception à cette centralisation. L'Europe se préoccupe d'elle-même, blessée par la Grande guerre, sans porter un regard plus large autour d'elle. En témoignent les points thématiques concernant la période étudiée, choisie du programme officiel de 1925 :

La guerre de 1914 à 1918. - Les belligérants ; les principaux théâtres d'opérations et les principales phases ; les transformations de l'armement et de la tactique. La révolution russe de 1917. L'intervention des Etats-Unis. Les traités et les remaniements territoriaux. La Société des nations.

Les premières conséquences de la guerre. - La reconstruction de la Pologne. Les nouveaux Etats de l'Europe centrale. La nouvelle organisation de l'Allemagne. La question russe. La question turque. Le bouleversement économique et social.

¹³Vérification faite dans les Programmes officiels des années 1938, 1939, 1942, 1946 et 1948

¹⁴Gerbod Paul. Les rythmesscolaires en France : permanences, résistances et inflexions. In: *Bibliothèque de l'école des chartes*. 1999, tome 157, livraison 2. pp. 447-477. url : [/web/revues/home/prescript/article/bec_0373-6237_1999_num_157_2_450987](http://web/revues/home/prescript/article/bec_0373-6237_1999_num_157_2_450987)

Consulté le 14 mars 2015

¹⁵Idem.

Entre les programmes de 1925 et ceux de 1939, nous ne trouvons aucune évolution : le nombre et la formulation des thèmes restent les mêmes. Par contre, dans les *Nouveaux programmes de l'enseignement secondaire classique et moderne* de 1941, nous trouvons déjà des ajouts par rapport aux années précédant la guerre, au sein de 25 à 26 groupes thématiques.

Il est à souligner que, dans les programmes de 1925 et 1939, *Les traités et les remaniements territoriaux* et *la Société des Nations* sont inclus dans le groupe intitulé *La guerre de 1914 à 1918*. Les programmes de 1941, au contraire, consacrent un groupe thématique uniquement aux traités de l'après-guerre et à la nouvelle organisation de l'Europe. De plus, le regard reste fixé sur l'Europe, mais comprend davantage l'Europe centrale et l'Europe de l'est.

Nous nous permettons alors d'enlever le chapitre *La guerre de 1914-1918* de notre étude, car il ne contient plus que des événements guerriers, extérieurs à l'objet d'étude.

Voici l'extrait de groupes thématiques tiré des programmes officiels de 1941 :

Les traités de paix. Traité de Versailles et traités complémentaires ; l'Europe nouvelle ; les minorités nationales ; la Société des nations.

Les conséquences matérielles et morales de la guerre jusqu'en 1936. L'évolution de l'Union des républiques socialistes soviétiques : le bolchevisme ;

Les conséquences matérielles et morales de la guerre jusqu'en 1936. L'évolution de l'Union des républiques socialistes soviétiques : le bolchevisme ; de l'Italie : le fascisme ; de l'Allemagne : la République de Weimar et l'avènement du national-socialisme ; de l'Espagne : dictature et révolution ; de l'Angleterre ; de la France.

Les problèmes internationaux. L'exécution du Traité de Versailles ; la question des réparations. La délimitation de la Pologne ; la question d'Autriche ; les peuples danubiens et balkaniques. La politique de Locarno. Le réveil de la

Nous voyons apparaître les problématiques qui n'attiraient aucune attention avant le début de la Seconde Guerre mondiale, comme la question des minorités dans les pays européens ou la question des réparations. Pourtant, la question des minorités se faisait ressentir dans toute l'Europe dès la première moitié des années 1920.

Les questions à se poser avant d'employer le terme de « manuel scolaire »

Un nouveau changement apparaît dans les programmes officiels de l'année 1946. La Grande Guerre est de nouveau traitée dans un seul groupe thématique, pour céder la place à l'histoire mondiale. Cette nécessité d'ouverture vers le monde découle de l'interaction générale de plus en plus prononcée, surtout au niveau économique, de la France avec le monde, notamment par le biais de son Empire. La crise économique est dorénavant liée au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. En voici l'extrait :

La guerre de 1914-1918. – Les causes immédiates. - Les principales phases. - Les traités de paix. - La Société des Nations.

Les nouveaux aspects de l'Europe : la révolution de 1917 et la création de l'U.R.S.S. Son évolution. - La révolution allemande de 1918. - Les dictatures : l'Italie fasciste, le national-socialisme en Allemagne, les crises ibériques. - Les Etats démocratiques et leurs difficultés.

Les problèmes internationaux. L'exécution du Traité de Versailles ; la question des réparations. La délimitation de la Pologne ; la question d'Autriche ; les peuples danubiens et balkaniques. La politique de Locarno. Le réveil de la Turquie. L'expansion japonaise en Extrême-Orient. La crise économique de 1929 ; le réarmement de l'Allemagne. La faillite de la sécurité collective.

La crise économique mondiale et ses conséquences : la politique d'autarcie. - Les préludes de la guerre : les premières agressions : Chine, Ethiopie, Espagne, Autriche, Tchécoslovaquie, Albanie. La tension germano-polonaise et le déclenchement de la guerre de 1939.¹

Pour conclure, nous pouvons regarder l'évolution de ce discours officiel qui part d'une énumération des événements passés vers un discours mentionnant les éléments qui peuvent expliquer les événements à venir entre les années 1939 et 1945, c'est-à-dire, d'un chemin tracé à suivre vers une base d'éléments facilitant la compréhension.

L'enseignement de l'histoire moderne

A côté des groupes thématiques, nous trouvons également des conseils accordés aux enseignants dans la partie *Instructions* des textes officiels. Quant au cas précis des classes de mathématiques et de philosophie, le professeur est censé accorder :

« [...] à l'étude de la politique internationale depuis 1871 jusqu'à nos jours une place importante. Dans un récit largement traité, le professeur s'attachera à mettre en lumière la rivalité des puissances, le jeu des alliances et des ententes, les aspirations allemandes à l'hégémonie, les tentatives faites pour assurer un équilibre de plus en plus stable, les causes profondes de la guerre de 1914. Il ne racontera pas le détail des opérations militaires. Il marquera les phases essentielles, les péripéties du grand drame. Il insistera sur les conséquences territoriales, politiques, économiques, sociales et morales de la guerre. »¹⁶

L'insistance sur les causes et les conséquences politiques va dans le sens de la dédramatisation du conflit au niveau humain, pour apaiser les esprits et souligner l'effort de pacification de l'Europe. De plus, les conséquences de la

¹⁶*Horaires, programmes, Instructions*. Librairie Armand Colin, Paris, 1925. p. 202

guerre sont synonymes de l'Europe nouvelle, l'Europe des Etats-nations libérés de la suprématie de l'ancien empire austro-hongrois. Cette Europe rejoint les idéaux français, car la France devient l'exemple suivi par de nombreux pays de l'Europe centrale et orientale. Selon la citation de Françoise Lantheaume, cette forme d'enseignement correspond à la forme scolaire du « *Roman national* », où *les hauts faits et les échecs édifiants d'ancêtres sélectionnés représentaient le noyau dur d'une histoire patrimoniale essentiellement politique, militaire et franco-centrée*.¹⁷

Dans ce même texte, nous trouvons une déclaration de l'histoire française incorruptible et basé sur la vérité objective.

« Dans la paix comme dans la guerre, la France n'est pas un pays qui sollicite l'histoire. Aujourd'hui, comme hier, l'enseignement historique se doit de rester fidèle à ce haut idéal de droiture et de probité scrupuleuse qui le maintient dans la tradition française et le préserve de toute contagion d'idolâtrie. »

Selon l'esprit nationaliste de l'enseignement d'histoire de l'époque, *la tradition française* repose sur le haut idéal de droiture et de probité scrupuleuse. Les vertus de la nation française sont appelées pour protéger l'enseignement d'histoire de tout mésinterprétation.

Cette méthode de grand discours établi est bouleversée par les programmes de 1937-1938. Ceux-ci introduisent une nouvelle méthode, la « méthode active ». Elle doit cultiver l'esprit libéral de l'élève et l'amener à exercer son intelligence. Elle consiste à poser des problèmes et habituer l'élève à s'interroger lui-même sur l'origine et les solutions.¹⁸ Néanmoins, ces changements n'ont pas le temps d'être intégrés davantage alors que la France entre en guerre.

Les événements guerriers mettent l'Ecole dans une situation difficile : les horaires réduits, le manque d'équipement et du personnel enseignant sont autant de contraintes nouvelles. Les *Instructions* invitent les enseignants à s'adapter à cette situation, comme le montrent deux extraits du Circulaire du 16 novembre 1939 :

Dans certains cas, il lui faudra s'accommoder d'horaires réduits. Qu'il se garde de résoudre cette difficulté, - soit par une simple accélération de rythme, tendant à effectuer en 1 h ou en 1 h et 1/2 le parcours qu'il accomplissait normalement en 2 h, - soit par la suppression des exercices de contrôle et de l'interrogation au bénéfice exclusif du cours magistral, procédés également condamnables. [...]

La réduction des horaires va souvent de pair avec l'alternance des équipes par demi-journées. L'enseignement historique et géographique peut aisément s'adapter à ce régime en donnant une part plus grande au travail personnel de l'élève. Pour l'histoire, on pourra prescrire de véritables préparations, sous forme de lecture, analyse et commentaire de documents – commentaire au besoin orienté par quelques questions très simples. [...]¹⁹

Les circonstances exceptionnelles de la guerre arrêtent, pour un certain temps les débats concernant la manière dont l'histoire devait être enseignée. Au centre de l'intérêt commun se trouve le maintien de l'enseignement malgré les difficultés

¹⁷DE COCK-PIERREPONT Laurence, PICARD Emmanuelle : *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille, Agone, 2009. p. 111

¹⁸Horaires et programmes du second degré 1937-1938. P. 3-5

¹⁹Circulaire du 16 novembre 1939 : Instruction sur l'organisation des études du second degré pendant la période des hostilités, in Horaires et programmes officiels de l'enseignement secondaire des garçons et de jeunes filles. Librairie Vuibert, Paris, 1939. p. 5

matérielles. Les textes officiels font l'effort de guider les enseignants dans la gestion des cours, en dépit de la réflexion sur le fond enseigné.

Pour conclure, la période étudiée représente dans le milieu de l'enseignement de l'histoire et de la rédaction des manuels un moment de grands changements. D'un côté, les causes et conséquences de la Première Guerre mondiale demandent de redéfinir le discours historique tenu par les instances officielles. D'un autre côté, au moment du changement de méthode d'enseignement, une nouvelle guerre perturbe cette évolution pour, ensuite, poser de nouvelles questions liées à l'enseignement d'histoire.

Le délai d'intégration d'un sujet dans les programmes officiels

Sur la période de 33 ans qui fait l'objet de notre étude (1918-1951), le texte décrivant les groupes thématiques de l'histoire contemporaine a vécu trois évolutions.

Tout d'abord, le premier programme qui traite des conséquences de la guerre date de 1924-1925. Dans notre recherche, nous avons découvert une absence de programmes durant 10 ans. Les programmes précédant ceux de 1924-1925 sont publiés en 1914 pour l'année 1915.

Le sujet de la Première Guerre mondiale entre donc dans les programmes officiels 7 ans après la fin de conflit. Quant au sujet de la naissance de la République Tchécoslovaque, le délai diminue, car malgré le fait que le pays fait déjà objet des Traités de Versailles, les premières élections présidentielles ont lieu seulement en 1920. L'Etat est alors encore en construction et, au niveau des études historiques, n'éveillait pas encore grand intérêt. En revanche, la redéfinition des frontières de l'Europe centrale et orientale, en tant que sujet global, suscitait plus d'intérêt du point de vue historique puisqu'elle permet de faire des renvois aux racines de nouveaux Etats-Nations. Ces renvois peuvent servir d'exemple d'actualité de l'étude historique et sa place dans la politique contemporaine.

Le sujet des *Conséquences de la guerre* est évidemment accroché au sujet de la *Guerre 1914-1918*, nous pouvons donc dire que ce premier sujet, dont l'importance est majeure, met 7 ans à entrer dans les programmes officiels.

Le deuxième changement de programmes arrive en 1941 et introduit les événements européens jusqu'en 1936 et internationaux jusqu'au début des années 1930. Les programmes gardent une période de cinq ans d'écart pour laisser entrer les événements.

Quant aux premières agressions allemandes (années 1938-1939) et déclenchement de la guerre (1939), elles apparaissent dans les textes officiels de 1946. En dépassant le cadre de notre étude, nous nous sommes interrogés par rapport au délai concernant la Seconde Guerre mondiale. En tenant compte des découvertes choquantes d'après-guerre et du traumatisme lié à la collaboration, le délai de 15 ans (ce conflit est traité pour la première fois dans les programmes de 1961) paraît moins surprenant.

Par rapport à la période étudiée, nous pouvons dire qu'un sujet met entre cinq et sept ans pour être inclus dans les programmes officiels. Il nous a paru surprenant qu'un événement aussi traumatisant que la Première Guerre mondiale ait été intégrée à la même vitesse que les autres événements, tandis que la Seconde Guerre mondiale a mis deux fois plus de temps. Néanmoins, en reprenant l'idée de

la partie précédente, où nous remarquons que le discours porté sur la guerre dans les programmes de 1925 banalise le niveau humain du conflit pour le traiter de point de vue essentiellement politique et accessoirement militaire, nous pouvons voir cette intégration rapide comme une forme de rétablissement de la force et de la fierté de la nation française. De plus, la France en tant que pays vainqueur, malgré les pertes, portait un regard positif sur les événements. Ce passage rapide aux programmes accompagne le ton positif du discours tenu en la matière.

Pour conclure, le délai de passage d'un sujet d'actualité dans les programmes scolaires peut être aussi significatif que le discours qui s'y adjoint. Des longs silences sont souvent signe de traumatisme ou de refus de responsabilité. Cependant, pour pouvoir donner des éléments de réflexion aux élèves, un délai de plusieurs années reste nécessaire.

Dans cette première sous-partie, nous avons essayé de montrer l'encadrement de l'enseignement de l'histoire moderne et le texte des manuels par les textes officiels des ministères de l'Instruction Publique ou de l'Education Nationale.

Nous avons d'abord traité de la place d'un manuel dans l'enseignement d'histoire : des utilisations abusives, mais aussi l'idéal d'utilisation proposé. Ensuite, nous avons suivi des évolutions de texte encadrant les thématiques imposées pour les manuels scolaires. Enfin, nous avons réfléchi sur les délais qui séparent le moment de déroulement d'un événement et son implantation dans un manuel d'histoire.

Malgré le fait que les instructions générales sur l'enseignement peuvent paraître éloignées de la thématique des manuels, il faut savoir qu'elles étaient destinées aux professeurs d'histoire, alors avait de l'impact immédiat sur le contenu des manuels, car un auteur de manuel scolaire vient toujours du corps enseignant.

LES AUTEURS DES MANUELS SCOLAIRES : LEURS PARCOURS ET MOTIVATIONS

Le premier composant d'un manuel est donc le cadre réglementaire qui est communiqué par les programmes officiels. Le deuxième composant, non moins important, est l'auteur. Les personnes dont le nom figure sur les pages de titre sont rarement des noms de grands historiens réputés. Nous nous demandons, comme de nombreux historiens de l'éducation à l'instar de Christian Amalvi, qui sont ces auteurs des manuels scolaires ? Quel est leur lien avec l'Education nationale ? Quelle est leur expérience dans l'enseignement ? Ont-ils besoin d'une approbation pour pouvoir rédiger ces livres scolaires ?

Christian Amalvi est l'auteur de recherches qui ont donné naissance à un outil très important pour l'étude des auteurs : *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française : de 1660 à 1960*. Nous nous sommes servis également des bibliographies personnelles de ces auteurs. Celles-ci permettent de cerner les points de préoccupation chez certains auteurs. La troisième sorte d'informations que nous avons cherchées sont celles concernant les établissements et organisations dans lesquels les auteurs se sont engagés.

D'abord, nous allons analyser la démarche professionnelle qu'il fallait emprunter pour devenir auteur de manuels scolaires. Ensuite, nous allons présenter les auteurs des manuels faisant partie de notre corpus. Enfin, nous allons nous attarder sur les auteurs qui avaient une véritable envie de changer l'enseignement d'histoire et sur leurs idéaux.

Auteurs des manuels scolaires d'histoire : historiens ou praticiens ?

En étudiant un texte qui parle de l'histoire d'un ou de plusieurs pays, nous avons tout naturellement envie de considérer ce texte comme un texte historique, une étude critique du déroulement des événements. Mais les textes des manuels scolaires, sont avant tout pédagogiques simplifiés. C'est un discours porté sur l'histoire. Les auteurs, sont-ils alors historiens, vulgarisateurs ou pédagogues ? Nous pouvons dire qu'ils mêlent les trois éléments.

Premièrement, l'aspect pédagogique joue un rôle très important dans la construction du discours historique destiné à l'apprentissage. La prise en compte de l'âge et du niveau des élèves permet de construire un discours adapté et compréhensible. Deuxièmement, l'auteur d'un manuel scolaire est un historien. Il doit connaître le niveau des recherches du sujet traité, aussi bien que les possibles controverses qui en dévoilent, pour avoir un regard le plus large possible. Cette vision large lui permet de le résumer et partiellement simplifier pour le rendre accessible aux élèves. La vulgarisation et l'encadrement dans la cohérence du discours général constituent donc la troisième tâche d'un auteur du manuel scolaire.

Pourtant, un discours historique dans l'enseignement est surtout un discours cohérent et contextualisé. Or, la question de la cohérence surgit dans les années 1930, au moment où la cohérence chronologique est remplacée par la cohérence synthétique. L'auteur est alors davantage un pédagogue et vulgarisateur qu'un historien. De plus, nous pouvons accorder à l'auteur des manuels d'histoire encore un devoir, celui de transmettre une réflexion morale. Cette dernière, appliquée aux événements historiques, permet d'aborder le jugement des actes du point de vue de la morale, cette dernière étant difficile à intégrer dans les programmes de l'enseignement laïc.

Avant de se poser d'autres questions, nous allons regarder le déroulement des études d'un professeur d'histoire. Les jeunes étudiants, qui préparaient le diplôme de professeur d'histoire, commençaient à enseigner, vers l'âge de 17-18 ans dans l'enseignement secondaire. Cela leur permettait de financer les études aussi bien que d'engranger des premières expériences pédagogiques. Une fois les examens d'agrégation réussis, ils deviennent professeurs au lycée. Nous verrons dans le chapitre suivant que les auteurs de manuels scolaires sont enseignants dans les grands lycées parisiens, de tradition napoléonienne, alors des établissements de grande renommée. Parfois, à cette carrière d'enseignant s'ajoute celle d'inspecteur général, agent de l'Instruction publique ou de l'Education nationale.²⁰

Les auteurs des manuels scolaires sont alors des gens avec une grande expérience pédagogique. Soit professeurs soit inspecteurs, ils voient des élèves lire les textes des manuels, se poser des questions, essayer de comprendre et apprendre.

²⁰ BORNE Dominique : *Enseigner la vérité à l'école ? quels enjeux ?* Paris, Armand Colin, 2007. P. 74-77

Ils rencontrent les difficultés de compréhension potentielles des élèves au quotidien. Ce sont donc ces enseignants qui ont le plus d'expérience pour construire un discours compréhensible pour les jeunes élèves. Cette expérience pédagogique devient encore plus importante avec la volonté de promulguer une méthode critique de l'enseignement. Cette dernière doit entraîner l'élève à se poser des « bonnes » questions pour évaluer correctement l'événement.

Cependant, étant donné qu'il s'agit des enseignants des établissements prestigieux, il convient de se demander si ces manuels sont bien adaptés aux élèves de la province. Nous nous demandons quels sont les écarts possibles entre collèges urbains et collèges ruraux.

D'un côté, nous savons que jusqu'aux années 1960, les vacances d'été étaient très longues (jusqu'à trois mois) car les élèves de la campagne s'absentaient souvent pendant la période des travaux agricoles. Nous ne disposons pas de statistiques exactes de ces absences. Nous pouvons supposer uniquement que les élèves de la campagne s'absentaient des cours en cas de nécessité familiale ou autre, plus souvent que les élèves des écoles parisiennes renommées, où le financement de leurs études a été assuré (par les parents ou les bourses).

D'un autre côté, la gestion des collèges et des lycées n'est pas la même. Les lycées sont financés directement par l'Etat alors que les collèges sont à la charge de la commune. Le coût d'un collège représente à peu près un cinquième du budget annuel de la commune. Les collèges ont alors un niveau moins élevé que les lycées. Pour ces raisons budgétaires, le personnel embauché est alors moins nombreux et moins spécialisé.²¹

Pour conclure, un auteur de manuel scolaire doit équilibrer ses connaissances d'historien avec ses capacités de pédagogue et vulgarisateur. Ces trois éléments sont indispensables pour chaque professeur d'histoire et encore plus pour un auteur de texte d'enseignement, qui représente un exemple à suivre et reproduire dans les cours. Pourtant, il ne faut pas oublier que les publics de l'enseignement secondaire peuvent varier, malgré le caractère généralement sélectif de ce dernier et que ce discours exemplaire peut être mal adapté à certains publics.

Dans la partie suivante, nous allons examiner les exemples précis des auteurs de notre corpus pour répondre aux questions suivantes : A quel point les auteurs connaissent-ils leur lectorat dans sa globalité ? Quelle histoire et expérience pédagogique ont-ils ? Nous allons également suivre l'avancement de leur carrière et leur niveau d'expérience. Enfin, nous allons présenter les établissements dans lesquels ils enseignent pour appréhender leur nature.

La présentation des auteurs des manuels étudiés

Le premier auteur à présenter est Charles-Eugène Aimond, un ecclésiastique, passionné par l'histoire. Il passe d'abord son baccalauréat et enseigne dans les classes de troisième au petit séminaire de Glorieux. Ensuite, il songe à poursuivre ses études et part à Paris. Il devient étudiant à l'Institut Catholique de Paris et s'inscrit en tant qu'auditeur libre à l'Ecole des Chartes. Il obtient enfin sa licence à la Sorbonne seulement une année après son inscription. Quelques années plus tard, il devient Docteur ès lettres à l'Université de Nancy.

²¹ PROST Antoine ; actes de conférence par Laurence FRITCH-ORY : *Une Histoire Des Collèges, Du XIXe Siècle À Nos Jours*. [en ligne] <http://www.clionautes.org/spip.php?article1642#.VZavwPntmko>

Il est professeur à l'école Saint Louis de Bar-le-Duc dès sa création en 1907 et y reste jusqu'à ses 66 ans. Pendant un certain temps, il est chargé de la fonction de supérieur du Lycée Saint Louis, mais cela l'éloigne de la recherche historique qui est son activité préférée. Il demande alors d'être déchargé et retourne vers l'enseignement.²²

Il travaille avec Jean Guiraud sur la rédaction de son *Nouveau Cours d'histoire* publié, en 1920, par la maison catholique Jean de Gigord.²³ Jean Guiraud, militant d'Action catholique, universitaire et journaliste de métier, est très impliqué dans le débat sur la laïcisation de l'école. Il se prononce « enfin et surtout contre l'école laïque et ses « Hussards noirs », dénonçant dans un volumineux et fielleux pamphlet en quatre tomes *Histoire partielle, histoire vraie, ses « mensonges » et ses « calomnies »*[...] »²⁴

Le lycée Saint Louis de Bar-le-Duc est un établissement privé, fondé en 1907 à mi-chemin entre Reims et Metz. Il appartient à la longue tradition de l'enseignement catholique à Bar-le-Duc, qui commence en XVI^{ème} siècle. Il s'agit d'un lycée réservé aux garçons. Etant donnée sa localisation, il accueille les soldats en repos pendant la Première Guerre mondiale et devient un hôpital pendant la Seconde Guerre mondiale. Avec le collège La-Croix, l'école Bradfer et l'école St Jean-Baptiste, il appartient à un groupe d'enseignement catholique. Le collège accepte la mixité seulement en 1977. La direction du groupe scolaire est remise entre les mains d'un laïc en 1991. A partir de 2006, le groupe accepte le nom de « Ensemble scolaire Jean Paul II ».²⁵

Charles-Eugène Aimond est un enseignant et passionné d'histoire qui reste, pendant toute sa vie attaché à l'école privée de Bar-le-Duc. Les élèves de cette école viennent des milieux sociaux différents. Pourtant, il s'agit d'un lycée, qui, comme nous l'avons mentionné, représente un établissement d'excellence en matière d'enseignement scolaire.

La deuxième collection sort de la plume de Jacques Ancel et Henri Calvet. Ils rédigent ensemble le *Cours d'histoire* (Classes de philosophie et mathématiques) sous la direction d'Arthur Huby. Jacques Ancel est agrégé d'histoire et de géographie, professeur à l'*Institut des hautes études internationales* et examinateur au concours d'entrée à l'Ecole militaire de Saint-Cyr.²⁶ Il est grand connaisseur de l'Europe centrale et, surtout, orientale. Sa réputation de géopoliticien, de géographe et de penseur « des frontières » est majeure. Il est même considéré comme un des précurseurs de la géopolitique.

L'institut des hautes études internationales, situé dans le 5^{ème} arrondissement à Paris, a été fondé en 1921. Il est créé dans l'idée de promouvoir le droit international, suivant la philosophie positiviste contemporaine de la Première Guerre mondiale. Allié aussi bien de la Société des Nations que de la Cour permanente de justice internationale, il devait servir pour les buts de la

²² GODARD Michel : notice dans *Musica et Memoria*. [en ligne] <http://www.musimem.com/aimond.htm>

²³ AMALVI Christian : Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française : de 1660 à 1960. Paris, La Boutique de l'Histoire, 2001. p. 13-14

²⁴ *Idem*. P. 137

²⁵ Site de l'Ensemble scolaire Jean Paul II. [en ligne] <http://jpil.fr/fichiers/historiquejpil.pdf>

²⁶ AMALVI Christian : Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française : de 1660 à 1960. Paris, La Boutique de l'Histoire, 2001. P. 16

pacification. Il s'agit de plus ancien institut attaché à l'Université Panthéon-Assas. La seule coupure de son fonctionnement est la période de la Seconde Guerre mondiale.

Henri Calvet, quant à lui, est agrégé d'histoire et professeur au lycée Janson-de-Sailly.²⁷ Il devient président de la *Société d'Histoire moderne* et occupe également le poste d'inspecteur général. Henri Calvet publie surtout des études que l'histoire de la Terreur en France. Il traite néanmoins autant des thèmes révolutionnaires que de la presse contemporaine.

Quant au lycée Janson-de-Sailly, il s'agit d'un lycée prestigieux situé dans le 16^{ème} arrondissement de Paris. Sa construction a été entamée en 1884, financée par l'héritage du riche avocat qui a donné son nom au lycée. Pendant la Première Guerre mondiale, le lycée est transformé en hôpital. Alors que pendant le deuxième conflit mondial, il devient le nid de quelques forces de résistance. Ce lycée pour les garçons s'ouvre, dans les années soixante, aux filles.

Le volume concernant l'histoire contemporaine était signé Jacques Ancel en premier lieu. Nous pouvons voir qu'il s'agit d'un professeur universitaire, et aussi d'un historien. Nous n'avons aucune trace de son expérience d'enseignement dans le secondaire. Nous pouvons donc supposer que pour traiter de la situation actuelle, l'éditeur a préféré un spécialiste à un enseignant expérimenté étant donné la complexité du sujet traité.

Pierre Hallynck est agrégé d'histoire et professeur au lycée Saint-Louis à Paris. Avec Maurice Brunet, il publie, chez Masson, en 1934 et 1935, un *Nouveau cours d'histoire pour l'enseignement primaire...*²⁸

Le lycée Saint-Louis, situé dans le Quartier Latin à Paris a été créé en 1820, mais les origines de cette école datent de 1280. Dès sa création, il s'agit d'un des lycées les plus prestigieux de Paris. A partir de 1843, il affirme sa vocation scientifique. En 1886, il ouvre des classes préparatoires pour les écoles comme Polytechnique, et l'Ecole militaire de Saint-Cyr notamment. La première moitié du XX^{ème} siècle est sous le signe de la suppression progressive des classes de secondaire : la disparition entière date de 1969.

Nous savons donc que Pierre Hallynck appartenait au corps enseignant d'un lycée napoléonien, dont la tradition est d'une grande richesse. Nous savons également qu'il s'agit d'un des trois meilleurs lycées de Paris. (tu en conclus quoi ?)

Jules Isaac a été l'élève de l'Ecole normale supérieure de la rue Ulm, agrégé d'histoire en 1902. Il a travaillé en tant que professeur aux lycées de Nice, de Sens, de Saint-Etienne, de Lyon, puis au lycée de Saint-Louis à Paris. Il devient inspecteur général de l'Instruction publique en 1936, mais il est mis à la retraite d'office en vertu des lois raciales de Vichy.

Il a été un grand admirateur et compagnon de Charles Péguy, on peut dire que l'œuvre de Jules Isaac est placée sous le signe du combat pour la vérité. Il

²⁷Idem. P. 57

²⁸Idem. P. 139

commence à le livrer précisément aux côtés de Péguy, pendant l'affaire Dreyfus. Il le prolonge, au lendemain de la Première Guerre mondiale, en dénonçant dans une étude critique, 1914. *Un débat historique. Le problème des origines de la guerre*, les mensonges officiels et le « *bourrage de crâne* » diffusés des deux côtés du Rhin avec la même intention de garder le moral du peuple.

En 1923, la réforme des programmes du second degré impose, en effet, une refonte complète du cours de Malet. Isaac s'en charge en restant fidèle à la méthode de l'illustration documentaire expérimentée par Malet, qu'il va encore développer et enrichir.

Le cours Malet-Isaac a probablement contribué, entre 1923 et 1963, non seulement à l'éducation historique, mais surtout, et c'est ce qui est le plus important, à la formation civique, à l'éducation citoyenne de plusieurs générations d'adolescents, en proposant notamment à ses jeunes lecteurs des jugements contradictoires sur de graves questions controversées.²⁹

Jules Isaac est un personnage important du monde de l'enseignement. Il a également enseigné au lycée Saint-Louis à Paris. Il suit la ligne des auteurs de manuels d'histoire engagés, tels qu'Albert Malet ou Charles Péguy, pour enseigner l'histoire de manière à ce que l'élève puisse exercer son esprit critique et évaluer tout seul les événements.

Le *Nouveau cours d'histoire* de 1948, publié chez Armand Colin est un ouvrage né de la collaboration des auteurs Philippe Wolff et Charles Morazé. Leur travail commun s'échelonne entre 1948 à 1955. Philippe Wolff est agrégé d'histoire, professeur d'histoire au lycée de Rennes, puis à celui de Toulouse, et enfin professeur d'histoire médiévale à la faculté des lettres de l'Université de Toulouse.³⁰ On peut donc supposer que Philippe Wolff s'occupait davantage des cours médiévaux que de l'histoire contemporaine.

Cette dernière était plutôt parmi les compétences de Charles Morazé qui obtient le diplôme d'agrégation en histoire contemporaine. Il commence à enseigner au lycée Faidherbe à Lille. Il s'implique dans la Fondation Thiers, Centre des recherches humanistes. Ensuite, il devient directeur d'études à l'*Ecole pratique des hautes études*. En collaboration avec F. Henry, il est auteur d'une *Petite histoire du travail et de la civilisation destinée au cours de fin d'études primaires, conforme aux programmes du 23 mars 1938*, Hachette, 1939.³¹

L'Ecole pratique des hautes études a été créée par décret impérial du 31 juillet 1868 à l'initiative de Victor Duruy, alors ministre de l'Instruction publique de l'empereur Napoléon III.³² Cet établissement avait pour but de promouvoir la formation par la recherche. A l'origine, quatre branches ont été établies : Mathématiques, Physique et chimie, sciences naturelles et physiologie, sciences historiques et philologiques. Cette école était une tentative de rattraper le retard concernant la polyvalence dans la recherche par rapport aux universités allemandes.

²⁹Idem. P. 149-151

³⁰Idem. P.279

³¹Idem. P. 208

³² Site officiel de l'EPHE. [en ligne] <http://www.ephe.fr/ecole/une-longue-histoire.html>

Le manuel des auteurs Morazé et Wolff appartient à la nouvelle génération des manuels scolaires. Le texte y est réduit, contrairement aux témoignages documentaires et iconographiques qui se font très nombreux. Ce manuel joue sur l'imagination et la mise en contexte historique de l'élève. Sa philosophie prolonge celle de l'École pratique des hautes études car elle invite l'élève à aller chercher, lui-même, plus de sources pour évaluer l'événement.

Pour conclure, les auteurs des manuels scolaires sont des enseignants avec une grande expérience et qui ont obtenu la confiance des grands établissements d'enseignement. La production des savoirs se fait alors majoritairement à Paris, à l'exception des manuels confessionnels dont les auteurs font partie des couvents de France. Le nom de ces établissements représente dans le parcours professionnel des enseignants une garantie de haute qualité.

Nous avons démontré également que les auteurs sont de très bons historiens dévoués aussi bien à la recherche qu'à la vulgarisation et enseignement. Cette double vocation et un niveau intellectuel très élevé les engagent à une réflexion introspective de l'enseignement de l'histoire. Cette réflexion aboutit à des innovations dans les manuels correspondant à l'idéologie personnelle de chaque auteur.

Comment la pensée personnelle influence-t-elle le discours enseigné : quelles évolutions ont apporté nos auteurs ?

Nous avons évoqué, dans le chapitre précédent, les innovations introduites par certains auteurs de notre corpus. Chaque innovation crée une rupture, une opposition entre l'ancien et le nouveau. Dans ce chapitre, nous allons présenter ces innovations et expliquer quelles ruptures elles entraînent.

Des oppositions dans la perception de l'enseignement de l'histoire de la période étudiée sont multiples. Au fur et à mesure de l'analyse de ces oppositions, nous nous rendons compte qu'elles sont toutes liées les unes aux autres. Les trois catégories que nous avons constituées sont alors uniquement indicatives et qu'il faut toujours penser à leurs points de distinctions flous.

La distinction la plus classique de l'époque étudiée est celle qui a été héritée de la séparation de l'école confessionnelle et celle laïque. Néanmoins, malgré le fait que dans notre corpus figure Charles-Eugène Aimond, issu de l'enseignement confessionnel, nous ne pouvons pas analyser l'importance de cette influence car le sujet étudié ne s'y prête pas. Le seul indice permettant de voir transparaître la religion de l'auteur et la destination visée du manuel scolaire dans les établissements confessionnels est le dernier chapitre intitulé *L'Eglise Catholique depuis le milieu du XIX^{ème} siècle*. L'auteur sépare avec une grande attention les faits historiques et politiques de ceux concernant l'Eglise.

La deuxième opposition idéologique, notamment pendant l'entre-deux-guerres, confronte les discours de propagande et l'enseignement de la vérité. Comme nous l'avons mentionné plus haut, elle est étroitement liée à la première distinction, car le laïque a été considéré comme synonyme de scientifiquement

prouvé, alors vrai.³³ Dans ce cas, l'histoire sainte pourrait être considérée en tant qu'une sorte de propagande.

Néanmoins, nous allons parler d'une autre propagande, la propagande politique. Le combat pour la vérité dans les manuels d'histoire est notamment mené par Jules Isaac, profondément engagé contre l'antisémitisme. Il est devenu membre actif de l'organisation *L'Amitié judéo-chrétienne* et il a publié à ce sujet des études comme : *Jésus et Israël* (1948), *Genèse de l'antisémitisme, essai historique* (1956), *L'antisémitisme a-t-il des racines chrétiennes ?* (1960), *Du Redressement nécessaire de l'enseignement chrétien concernant Israël* (1960).

Il s'est par ailleurs lancé, en 1923, dans un projet ambitieux, l'actualisation des manuels de grand succès rédigés au début du XX^{ème} siècle par Albert Malet. Contrairement à Albert Malet, qui propose avant tout une histoire militaire, aux forts accents patriotiques, Jules Isaac développe un discours international en insistant sur les documents témoins (extraits des accords, photographies, cartes).

Le deuxième grand chantier de Jules Isaac quant à la transmission de la vérité est l'enseignement des événements de la Première Guerre mondiale. A ce sujet, il publie *l'Histoire de la grande guerre : 1914-1920* et *Un débat historique : le problème des origines de la guerre*.

Cette volonté d'enseigner la vérité épurée de tout commentaire ou de toute manipulation s'oppose à l'ancienne tradition de l'enseignement du « Roman national ». L'histoire du « Roman national » mettait en valeur les grandes personnalités pour réveiller l'esprit patriotique des élèves. Cette façon de raconter l'histoire appelait également à ses côtés l'histoire des héros nationaux ou des grands hommes.

La troisième opposition concerne la méthode d'enseignement. L'histoire du « roman national » est étroitement liée à une méthode d'enseignement de l'histoire : l'apprentissage par répétition.

Dans la première partie, nous avons vu, dans les extraits des programmes officiels ou du *Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, que cette méthode a été largement rependue au début du siècle. Néanmoins, dans les années 1930, la communauté des enseignants discute de cette méthode basée sur la transcription du texte des manuels et sur l'écoute des cours magistraux. Ce débat tourne également autour de la question de l'enseignement traditionnel, qui est chronologique et une approche nouvelle, synthétique. L'approche thématique, promulguée par les programmes officiels de 1938, est censée favoriser la réflexion et la compréhension des causes et conséquences des événements. Ainsi naît l'idée de la méthode de l'enseignement critique qui est censée fournir aux élèves les éléments clés pour saisir le sujet et entamer une réflexion argumentée avec des points de vue divers.

C'est dans cette direction que s'inscrivent les manuels de Charles Morazé et Philippe Wolff. L'abandon des extraits des divers textes-témoins et des photographies (des événements, mais aussi des endroits dont parlait le texte), développe la capacité de contextualisation des élèves. Le manuel devient véritablement un outil accessoire, il devient l'endroit des témoignages

³³BORNE Dominique : Enseigner la vérité à l'école ? Quelsenjeux. P. 51-56

authentiques. Charles Morazé était une personne impliquée dans la promotion de la recherche et ce but se traduit dans ses manuels.

En conclusion, la période étudiée est marquée par deux éléments de rupture et une divergence entretenue depuis longtemps. Cette dernière concerne la confession ou l'absence de caractère confessionnel des manuels. D'autre part, les deux ruptures mentionnées, toutes les deux étroitement liées au contexte d'après la Première Guerre mondiale, portent sur le discours historique et sur la propagande. Elles introduisent dans l'enseignement de l'histoire un esprit critique soutenu par un discours plus journalistique, par le biais des documents de témoignage. Le changement de style de rédaction de ces textes est lié également à l'évolution des outils photographiques et leur portabilité. Néanmoins, cette évolution n'est pas due uniquement aux auteurs, mais aussi à la politique des maisons d'édition qui les publiaient.

Dans le chapitre suivant, nous allons étudier les vocations des maisons d'éditions de notre corpus, leurs relations avec les auteurs et les approbations et conseils dans le *Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de la géographie de l'enseignement public*.

LES MANUELS SCOLAIRES : LES PRODUITS DES CHOIX EDITORIAUX ET DES OBJETS COMMERCIAUX

Nous avons déjà parlé de deux éléments qui sont à l'origine d'un discours historique transmis aux élèves via les manuels scolaires : les programmes officiels et les auteurs. Néanmoins, ces manuels sont des livres, des objets commerciaux destinés à être vendus. La commercialisation d'un tel objet est le domaine des maisons d'édition.

Dans ce chapitre, nous allons nous demander comment le manuel scolaire est examiné avant ou après sa mise en vente par les instances officielles. Ensuite, nous analyserons les évolutions des différentes maisons d'édition pendant la période étudiée pour comprendre leurs stratégies. Nous allons également essayer de déterminer dans quelle mesure ce des maisons d'édition spécialisées dans l'enseignement ou non. Enfin nous allons étudier les choix typographiques de ces maisons d'éditions pour en extraire une définition du manuel-objet valable pour la période, ou souligner *a contrario* les évolutions visibles.

Les sous-parties de ce chapitre sont de natures très diverses, pourtant, elles sont toutes liées à l'édition. Idéalement, à la fin de ce chapitre devrait se trouver une carte d'utilisation des différents manuels scolaires pour analyser les préférences dans les différentes régions. Néanmoins, nous allons être obligés de le laisser ce travail étant très preneur à d'autres chercheurs.

Les manuels scolaires : le système des approbations officielles, la relation de garantie entre la maison d'édition et l'auteur

Tout d'abord, nous nous demandons si les manuels scolaires, une fois rédigés, devaient passer par un système de confirmation, qui *aboutissait in fine* une approbation officielle. L'évolution du système des approbations est longue et

compliquée, fluctuante en fonction des changements de régimes au cours du XIX^{ème} siècle. Nous allons donc nous concentrer uniquement sur les changements valables pendant la période étudiée.

Pour assurer la plus grande liberté possible aux enseignants, le système des listes des manuels convenables (approbations), qui est utilisé au début du XIX^{ème} siècle, est abandonné. Il est remplacé par un système de veto, qui laisse le libre choix aux enseignants, tout en gardant la possibilité d'interdire les ouvrages dérogeant à la morale et à la bonne éducation. Après plusieurs changements, le droit de veto est de nouveau adopté le 11 janvier 1865, pour l'enseignement primaire et secondaire. Néanmoins, l'édition scolaire traverse une période de grande production à ce moment et le marché est submergé de divers livres. Les ouvrages très médiocres échappent donc au système de veto, car ne sont pas jugés dangereux. Les enseignants éprouvent donc des difficultés à effectuer leur choix.

Après avoir instauré le système des réunions d'enseignants au niveau des communes pour l'enseignement primaire (1876), le même système est créé pour le secondaire le 13 octobre 1881. Lors de ces réunions, les enseignants choisissent ensemble les manuels qu'ils trouvent convenables. Ensuite, les listes indicatives sont distribuées au niveau départemental. Ce système aide ainsi les enseignants dans leurs choix tout en leur laissant une marge de liberté. Néanmoins, les enseignants devenaient, parfois, victimes de cette liberté : les courtiers des librairies devenaient plus insistants auprès d'eux et les parents avaient tendance à juger le professeur en fonction du manuel choisi. Ce système a vécu deux grands conflits, les « guerres de manuels scolaires », mais uniquement au niveau de l'enseignement primaire. Dans l'enseignement secondaire, ce système demeure sans changement jusqu'en 1939. L'arrêté de 24 juillet 1939 établit quatre conseils d'enseignement : pour les disciplines littéraires, scientifiques, l'histoire et la géographie et les langues vivantes.³⁴

A partir de 1^{er} juillet 1940 la situation change. Tout éditeur est obligé de déposer un exemplaire de chaque livre destiné à être diffusé dans le Bureau de presse de l'Autorité militaire allemande. Ce même mois, dans la *Bibliographie de la France*, commencent à apparaître les listes des ouvrages suspendus. Le 28 septembre 1940, le Syndicat des éditeurs s'est engagé, sous la pression allemande, à contrôler et à imposer une forme d'autocontrôle aux éditeurs quant aux ouvrages offensant la réputation des gouvernements français et allemand. Ces contrôles ont donné naissance à la première liste Otto (première liste d'ouvrages interdits pour leur caractère antiallemand). La situation reste floue jusqu'à la rentrée 1941-1942. Le gouvernement français est mal informé. Il existe donc deux listes d'ouvrages interdits, qui ne sont pas identiques. A la rentrée scolaire, la situation devient plus claire, la zone dite libre doit se conformer à la liste du gouvernement de Vichy et la zone occupée aux restrictions des autorités allemandes. Néanmoins, la période de la Seconde Guerre mondiale est ponctuée de nouvelles circulaires, de nouvelles listes d'ouvrages interdits et de l'abrogation de ces listes. Pour étudier la problématique en détail, l'article d'Alain Choppin *Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II, De 1940 à nos jours* nous aidera. La liberté d'édition était donc minimale pendant toute la période de la guerre.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'édition scolaire n'est plus soumise à aucun contrôle, seul le système du droit de veto est maintenu. Toutes les décisions

³⁴CHOPPIN Alain. Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I, De la Révolution à 1939. In: Histoire de l'éducation, N. 29, 1986. pp. 21-58.

reposent sur les épaules des auteurs, éditeurs et enseignants.³⁵ Les commissions d'enseignement ne sont pas rétablies. Les enseignants individuellement deviennent les seuls responsables du choix de manuels utilisés.

Pour résumer, la période étudiée peut être divisée en trois étapes après le droit de veto de l'Instruction publique et des commissions d'enseignement, la période de la Seconde guerre mondiale est celle de la censure et de la propagande allemande, quand la troisième est celle d'une liberté absolue. La première et la troisième étape sont celle de la concurrence libre pour les éditeurs. Elle augmente en effet à partir de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Etant donné que les manuels sont tous à disposition aux enseignants qui, eux choisissent, la qualité et la cohérence avec le discours politique national deviennent importants. Pour cela, il faut vendre les manuels des auteurs renommés, spécialistes dans le domaine.

Tout comme les auteurs aujourd'hui, pendant l'époque étudiée, les auteurs travaillaient pour une seule maison d'édition. Dans les matériaux, nous pouvons souvent rencontrer les termes comme la « maison d'édition et ses auteurs ». Comment se faisait le choix entre les auteurs ? Quelle était la relation des maisons d'édition et leurs auteurs ? Malheureusement, nous avons trouvé très peu de documents qui pourraient nous aider. Pourtant, nous allons réfléchir sur le peu de choses découvertes.

Deuxième question que nous nous posons concerne la collaboration des auteurs et des maisons d'édition. Est-ce que ce sont les auteurs qui envoient un projet à la maison d'édition ou c'est bien cette dernière qui choisit ses auteurs ? Le premier exemple dont nous disposons est celui de Jules Isaac. Dans le *répertoire des auteurs de manuels scolaires...* de Christian Amalvi nous apprenons que Jules Isaac « accepte » cette tâche difficile qui est l'actualisation du manuel d'Albert Malet. Nous apprenons aussi que cette collection de manuels a été sous la direction d'Ernest Lavissee qui, lui-même, a demandé à Jules Isaac de travailler dessus. Nous pouvons en déduire que l'énorme succès des livres d'Ernest Lavissee lui a prêté un statut privilégié dans la maison Hachette. Cette introduction par les auteurs de confiance se fait également dans le cas de Charles Aimond qui rédige certaines parties du *Cours d'histoire* de Jean Guiraud, directeur de la collection.

Selon Dominique Borne, historien d'éducation, les maisons d'édition choisissaient leurs auteurs parmi les enseignants des établissements réputés, dont le nom était connu dans le milieu des enseignants, car il s'agissait d'une garantie de qualité et d'une publicité. A l'inverse, la maison d'édition spécialisée dans l'éducation prêtait sa réputation à l'auteur pour garantir le succès du manuel. De plus, les auteurs des manuels scolaires sont souvent des historiens qui publient déjà des ouvrages portant sur leurs recherches ou de livres historiographiques. Cette expérience préliminaire représente une nouvelle garantie de succès pour la maison d'édition. Néanmoins, nous ne pouvons ni confirmer ni dénier une potentielle initiative de la part des enseignants pour rédiger les manuels scolaires.

Quant à la publicité possible, nous avons cherché dans le Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public et dans la Revue d'histoire de la guerre mondiale (publiée entre 1923 et 1939), mais nous n'avons pas trouvé de recommandations concernant les manuels. Au contraire, nous pouvons trouver de nombreuses recommandations de la lecture

³⁵CHOPPIN Alain. Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II, De 1940 à nos jours. In: Histoire de l'éducation, N. 34, 1987. pp. 3-36.

supplémentaire recommandée et aux enseignants et aux élèves qui préparent leur baccalauréat.

Pour conclure, le marché des manuels scolaires est, hors périodes exceptionnelles, comme celle de la guerre, un marché libre, nullement limité de la part de l'Etat. En conséquent, la réputation de la maison d'édition et sa spécialisation jouent un rôle important, ainsi que le nom de l'auteur. La collaboration d'une maison d'édition avec un auteur était habituellement de très longue durée, voire *ad vitam*. Contrairement à nos attentes, nous n'avons pas trouvé de recommandations dans les revues spécialisées dans l'éducation.

La présentation des maisons d'éditions de notre corpus

Dans ce chapitre, nous allons présenter les maisons d'édition qui ont publié les manuels se trouvant dans notre corpus. Nous allons rapidement présenter les origines de ces établissements pour nous concentrer, ensuite, sur les changements durant la période étudiée.

Hachette

La maison d'édition, fondée par Louis Hachette en 1826, est celle de la collection réputée du *Cours d'histoire* de Malet-Isaac. Alors que la Première guerre mondiale représente pour la Maison Hachette et Cie une période très difficile, la période de l'entre-deux-guerres est sous le signe d'une croissance continue de son chiffre d'affaires : il triple entre 1920 et 1939.³⁶ Ce succès de la maison est visible également par le nombre de rééditions de ses livres d'histoire. L'*Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle, classes de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales* de 1929 est réédité tous les ans jusqu'en 1933. Il en vade même pour la version renouvelée de 1939, qui intègre les changements de programmes officiels de 1938 : elle réapparaît chaque année jusqu'en 1942.

L'édition scolaire, elle aussi, a profité de l'amélioration d'équipement technologique de la maison d'édition. En 1921, les imprimantes rotatives de la compagnie VOMAG sont acquises, ce qui permet de baisser les prix des livres.

La Seconde guerre mondiale apporte à nouveau des difficultés. Le bâtiment de la maison, qui se trouve sur le Boulevard Saint-Germain, est occupé par les allemands. Néanmoins, suite aux événements du conflit précédent, la maison a préparé un plan prévoyant un cas pareil. Le fonctionnement est alors assuré par les bâtiments à Clermont-Ferrand, Lyon, Toulouse et autres villes de la province. Les dernières années de la guerre furent encore plus difficiles, la maison d'édition étant punie pour ces nombreuses tentatives de la direction de ralentir la propagande et de continuer à distribuer les livres français.³⁷

Masson

Cette maison d'édition, créée en 1804 par Nicolas Crochard, est reprise par Victor Masson en 1836. Ce dernier a appris le métier chez Louis Hachette. La maison *Fortin & Crochard* devient la *librairie Fortin, Masson et Cie* pour

³⁶MISTLER Jean : *La librairie Hachette de 1826 à nos jours*. Paris, Hachette, 1964. p. 352

³⁷ *Idem*. P. 374

finalement, en 1846, devenir la *librairie Victor Masson*. La spécialité de cette maison d'édition est la littérature scientifique et médicale.

En 1896, la compagnie change de nom pour devenir Masson et Cie sous la direction de Pierre-Victor Masson et ensuite, en 1928, de son fils Georges Masson. Pendant la Première guerre mondiale, la *Presse médicale* est un grand succès de librairie. Cette revue spécialisée relie les médecins avec le milieu scientifique pour les tenir informés des évolutions dans le domaine. La période de l'entre-deux-guerres permet à la maison d'édition de continuer dans la propagation des savoirs scientifiques, cette fois dans le monde entier (surtout en Amérique de Sud).

La Seconde guerre mondiale marquera également la production de la maison Masson. Un Allemand est intégré dans la direction pour profiter des ressources de la maison à des fins de propagande. L'équipe de Masson cache le papier pour échapper à ce devoir. Les années de la guerre sont marquées par un manque de papier permanent. C'est seulement en 1946-1947 que la production fleurit de nouveau.

Pendant toute la période étudiée, la maison Masson se spécialise dans la publication des ouvrages scientifiques. Néanmoins, les manuels représentent le deuxième article le plus important de l'édition. Dans les années 1947-1954, 800 titres traitant de la médecine et des sciences sont publiés, pour 215 manuels et livres scolaires destinés à l'enseignement secondaire et supérieur.

Les deux ouvrages de la presse de cette compagnie qui se trouvent dans notre corpus sont publiés en 1946 et 1950. Le deuxième n'est qu'une réédition du titre *L'Epoque contemporaine* de la plume de P. Hallynck.

Armand Colin

Le premier livre sous le nom d'A. Colin paraît en 1870. La maison d'édition se veut, dès ses débuts, une maison d'édition des livres scolaires. Le premier manuel sortant de ses presses est un manuel d'histoire religieuse, la même année. L'année suivante s'ajoutent un livre de grammaire, un livre d'arithmétique et un cahier d'écriture. Les premières années sont consacrées aux livres pour l'école primaire, mais dès 1874, tout l'équipement scolaire y est disponible.

Armand Colin a participé à la laïcisation de l'école, s'affiche clairement républicain et choisit les auteurs parmi les grands universitaires. De plus, l'idéologie de la maison est telle que l'éducation d'un homme ne s'arrête pas à la fin de la scolarisation et qu'elle ne s'arrête réellement jamais. Cela ouvre le champ de production littéraire aux livres pour le public adulte ayant soif de savoir.

Le succès de la maison est garanti, justement, par ce choix attentif de ses auteurs. Dans la thèse de Caroline Duroselle *La librairie Armand Colin : (1870-1939)*, l'auteur parle du prêt mutuel du nom prestigieux entre les auteurs universitaires et la maison d'édition.³⁸

Sous la direction de Max Leclerc (1900-1932), la maison s'éloigne de l'édition scolaire pour davantage travailler sur les ouvrages de vulgarisation. Pourtant, les manuels scolaires sont toujours produits pour financer ces nouveaux projets. Une collection de biographies commence à paraître en 1911 pour contrer l'histoire patriotique omniprésente à l'époque.

³⁸DUROSELLE Caroline : *La librairie Armand Colin : (1870-1939)*. Paris, Université Paris OuestNanterre La Défense, 1991. p. 60

Les questions à se poser avant d'employer le terme de « manuel scolaire »

A partir de 1914, la maison traverse plusieurs crises. Les quatre années de la guerre sont difficiles, et la crise de 1932 à 1939, affecte la maison d'édition. Nous n'avons pas trouvé de sources parlant de la maison d'édition pendant la Seconde Guerre mondiale.

Delagrave

Charles Delagrave devint propriétaire d'un fond d'édition en 1865. L'orientation de cette nouvelle maison d'édition est, pratiquement dès le début, tournée vers l'étude de l'histoire, des sciences naturelles, des mathématiques et d'autres matières. Elle se met, assez rapidement, à produire des fournitures scolaires comme les cahiers, mais aussi tout équipement nécessaire pour les expériences de physique et de chimie.

A partir de 1914, la maison d'édition est sous la codirection de Charles Delagrave et de son fils Max. Ce dernier prendra le tout en main en 1934 après la mort de son père. Son esprit commercial relance la production après la Première guerre mondiale quand il élargit le catalogue de la librairie, traditionnellement scolaire, à des ouvrages destinés au public cultivé. Néanmoins, l'attention est portée également aux livres scolaires. Les collections à succès sont maintenues et de nouvelles collections introduites.

La maison passe subitement sous la direction d'Hervé Delagrave, fils de Max, quand ce dernier meurt en 1938. La période de la Seconde guerre mondiale est difficile, car la majorité des employés sont mobilisés. Cependant, la maison réussit à rester active et indépendante pendant toute la guerre. L'immeuble du siège est à peine abîmé par les balles de la libération, donc rien n'empêche une reprise de production rapide d'après la guerre : toutes les collections sont maintenues dans le catalogue.

J. de Gigord

Concernant l'établissement de J. De Gigord, nous avons trouvé très peu de sources et aucune qui témoignerait de la période étudiée. Nous allons donc décrire le chemin de cette maison d'édition qu'elle a pris pour arriver à l'édition scolaire.

Née en 1825 comme filiale parisienne de la maison d'édition de Matthieu-Placide Rusand, ce dernier la confie à son beau-fils, Jean-Baptiste Poussielgue. En 1834, la maison Poussielgue-Rusand se libère du capital de Rusand, car Jean-Baptiste devient veuf et se remarie. Il abandonne le travail d'imprimerie et devient libraire classique et ecclésiastique. Après la mort de Jean-Baptiste en 1850, sa veuve reprend son brevet et mène la maison d'édition pendant seize ans.

La maison se transmet en héritage de père en fils. Sous le Second Empire, la maison redéfinit sa direction. Jusqu'à ce moment, la spécialité de la maison était des prédications, réflexions et méditations, biographies et hagiographies et autres ouvrages religieux. Les manuels scolaires y avaient une place très peu importante.

Sa position change en 1874 quand la maison s'allie avec l'*Alliance des maisons d'éducation chrétienne*. En 1909, la maison est mise entre les mains du neveu de l'ancien propriétaire, J. De Gigord, qui l'oriente vers les manuels scolaires de l'éducation laïque.³⁹

³⁹SAVART Claude : Les catholiques en France au XIXe siècle: le témoignage du livre religieux Paris, Beauchesne Editeur, 1985. p. 153-156

Nous avons vu différents sortes de maisons d'édition : des grands établissements pour lesquels l'édition scolaire ne représentait qu'une partie de leur production (Hachette), des établissements dont la spécialisation n'est pas à la base celle de l'éducation mais qui se réorientent ou diversifient leurs champs de produits (Masson, J. De Gigord) ou des établissements dont la vocation éducative était clairement déterminée dès le début (Delagrave, Armand Colin). Dans les notices sur les maisons d'édition, nous avons compris que ces maisons d'éditions se portaient très bien tout au long de la période étudiée, à l'exception de la Première guerre mondiale pour certaines mais, surtout, de la Seconde guerre mondiale. Cela confirme le fait qu'il s'agit des grands établissements dont le statut est déjà confirmé. Elles ont toutes une longue tradition et représentent donc une garantie par rapport à la qualité de leurs produits. Quelles étaient leurs techniques de mise en valeur de ces objets commerciaux qu'étaient les manuels scolaires ?

Le manuel scolaire en tant qu'objet commercial

Un manuel scolaire, comme tout livre, est destiné à être vendu. Nous savons que, d'une part, son texte éducatif est contraint par les programmes officiels qui imposent des groupes thématiques obligatoirement présents et, de plus, la cohérence du discours. D'autre part, nous avons parlé de l'empreinte laissée par différents auteurs dans ces textes éducatifs. Dans ce chapitre, nous allons regarder le livre scolaire en tant qu'objet. Nous allons regarder les couvertures, les pages de titre, les polices utilisées et l'organisation des pages.

Pour ce qui est des couvertures, les manuels scolaires de la période étudiée sont d'une grande sobriété, à l'exception de celui de Philippe Wolff et Charles Morazé.

Tout d'abord, les manuels publiés par la maison d'édition Hachette, dont les auteurs sont Albert Malet et Jules Isaac, sont équipés d'une couverture en toile verdâtre. La première de couverture porte les noms des auteurs en haut de la page, la période traitée (Histoire contemporaine, depuis le milieu du XIX^{ème} siècle) au milieu de la page selon la règle du nombre d'or, dans la partie basse se trouve la classe de destination (dans notre cas les classes de philosophie et mathématiques) et tout en bas l'indication de la maison d'édition. Les seuls éléments décoratifs sont des caractères typographiques (casque militaire et abeille) placés avant ou après une séquence de mots.

Les mêmes éléments figurent sur toutes les autres couvertures des manuels étudiés. Ils se ressemblent également par leur sobriété. Les manuels de la maison J. de Gigord, dont l'auteur est Charles Aimond, changent entre 1936 et 1951 de couverture. Celle de 1936 est en carton rouge avec une imitation de la plaquette au centre du nombre d'or sur laquelle figurent toutes les informations. Le nom d'éditeur est le seul à être détaché et placé dans la partie basse de la page. L'édition de 1951 a une couverture souple en papier acide bleuâtre. Au sommet des deux couvertures figure le nom de Jean Guiraud, qui dirige la collection des livres d'histoire, l'auteur du volume figure étant sous le titre et la classé visée.

Les trois manuels de la plume de Jacques Ancel, publiés par la librairie Delagrave, sont en couverture de carton rouge à l'écriture noire. Le titre, la période, l'auteur et le directeur de la collection sont dans un cadre placé dans la partie supérieure de la page. Sous le rebord bas de ce cadre se trouve la classe de destination et, plus bas, le nom du libraire. L'élément décoratif, placé en moitié

inférieure de la page, est une estampe d'une femme portant une toge, probablement Athéna.

Les deux éditions de l'*Epoque contemporaine* de la presse de Masson et Cie sont également en carton, avec le dos en toile. Néanmoins, elles sont davantage décorées. Le dos est verdâtre et les plats en couleur ivoire. En tête de la première de couverture se trouve la destination du manuel (Enseignement secondaire, classes de philosophie et mathématiques) en couleur noire. Le titre, en grands caractères rouges se trouve au centre du nombre d'or, est suivi du nom de l'auteur en noir, souligné par un trait rouge. Le nom d'éditeur en noir est en bas de la page. Dans l'espace de la partie basse de la page, nous trouvons une estampe en noir et rouge représentant, de nouveau, la déesse du savoir.

Le manuel de la maison d'édition Armand Colin des auteurs Charles Morazé et Philippe Wolff fait preuve d'une nouvelle fantaisie. La couverture est en toile beige avec l'écriture en bleu et jaune. Le motif décoratif couvre presque toute la page. Il s'agit de deux globes. L'écriture traverse l'image. Le schéma reste le même, en haut de la page se trouve l'intitulé général (Nouveau cours d'histoire) et la destination. Le titre commence entre les deux globes et se termine en bas de la page. La période étudiée (1852 – 1948) fait partie de l'image : elle fait légende des globes. Le nom d'éditeur figure en bas de la page.

Quant aux premières de couverture, d'un côté, nous avons retenu une grande sobriété de celles-ci. Il est surprenant que la date d'édition n'y figure pas, et souvent ne figure même pas à l'intérieur du livre. D'un autre côté, nous pouvons voir une certaine évolution dans l'ajout des couleurs à la fin de la période étudiée, le manuel de Hallynck étant en noir et rouge et celui de Morazé/Wolff en bleu et jaune.

Il est à noter également que la couverture est d'une qualité très médiocre. Ce choix des matières peut être lié au manque des matières de qualité pendant les périodes de guerre et d'après-guerre. La pénurie de papier après la Seconde guerre mondiale dure longtemps, l'exemple d'utilisation des vieux papiers de mauvaise qualité serait le manuel de 1951 de la maison J. de Gigord, imprimé sur du papier très acide.

Concernant la typographie et l'organisation des articles des différents manuels, nous nous demandons quel est le modèle le plus courant et si, dans la période étudiée, nous pouvons trouver un manuel qui sort du lot. Aujourd'hui, nous connaissons les manuels bien structurés avec plusieurs textes courts, parfois terminés par des questions concernant la compréhension du texte. Quels étaient les outils pour faciliter la lecture des écoliers à l'époque étudiée ?

Les manuels de la librairie Hachette n'ont subi aucune évolution. Les titres des chapitres sont en majuscules d'une taille supérieure à celle du texte et en caractères gras. Les titres des sous-chapitres adoptent la taille des caractères du texte, mais sont également en majuscules grasses. Le texte, lui-même, incorpore un système bien développé. Le sous-titre se trouve à cheval entre l'espace du corps de texte et celui des marges. Il est en majuscules. Dans le texte, certaines locutions clés sont en italiques. Celles-ci ont souvent le caractère de titre du paragraphe. Cela permet de rapidement les repérer et trouver le contenu du paragraphe. La recherche dans le texte se fait simple grâce à cette organisation claire. A la fin de chaque volume se trouve une table des matières structurée en chapitres, en

caractères de base, et sous-chapitres, en italiques, distingués par la taille de l'alinéa.

Les manuels de chez Delagrave, eux non plus, n'évoluent pas dans la mise en page. Le schéma est presque le même que dans les manuels de Hachette : les titres sont en majuscules. Les sous-titres sont de la même taille que le texte en caractères gras en début de texte, divisés par un tiret. L'essentiel du texte est en taille normale, alors que les témoignages, sous forme de descriptions plus détaillées des événements, sont d'une taille moindre à celle du texte essentiel. Les italiques sont réservés aux noms propres. Ces manuels sont également munis d'une table des matières structurée. Cette table utilise les différents alinéas pour distinguer le niveau et un système de numérotation de chapitres et de sous-chapitres. L'organisation de ce manuel est bien réfléchi, néanmoins un peu moins efficace que celle des manuels de Hachette.

Les deux manuels de la maison d'édition J. de Gigord ont vécu une évolution évidente. La typographie de l'exemplaire de 1936 ressemble à celle des manuels de chez Hachette. La seule différence est dans l'utilisation des italiques qui est réservée aux noms propres. Toutefois, la typographie du manuel de 1951 est tout à fait nouvelle. Les titres sont d'une taille plus importante et suivis d'un résumé du chapitre encadré d'un filet droit. Les titres des sous-chapitres sont sous forme de phrases, donc très longs, en caractères gras. Les sous-titres sont très limités et font partie du texte, comme dans les manuels de Delagrave. La structure de la table des matières est moins claire : le système des alinéas n'est marqué dans aucun des deux manuels. Dans le manuel plus récent, les titres plus importants sont en caractères gras. La dernière différence est celle d'absence des sous-chapitres dans la table des matières du manuel plus ancien contrairement au plus récent.

Les manuels de la maison Masson et Cie ont une typographie d'une grande sobriété. Les caractères gras sont utilisés uniquement pour les titres des grandes parties et les chapitres. Les titres de sous-chapitres sont en majuscules. Les sous-titres sont placés en début du texte, séparés par un tiret et en majuscules. L'édition de 1951 est, contrairement à la précédente, équipée d'un sommaire en début de chaque chapitre. Les italiques désignent les noms propres. Quant aux tables de matières, elles sont identiques dans les deux éditions. Leur lisibilité est facilitée par les différents alinéas et les lectures de fin de chapitre sont marquées en italiques.

Le dernier manuel, celui de la maison Armand Colin, reproduit le système des titres en majuscules : ceux d'un chapitre en taille plus importante et ceux d'un sous-chapitre en caractères gras. Les sous-titres sont, après majuscules grasses, séparés d'un tiret. Les mots clés dans le texte sont tirés en caractères gras. Il s'agit le plus souvent des noms propres comme les noms des accords et des personnes, ou des idées clés du paragraphe. La même stratégie est utilisée pour les caractères en italiques. La compréhension est ainsi embrumée. La table des matières utilise le système des alinéas et de différentes numérotations, au niveau des chapitres et sous-chapitres.

Pour résumer, malgré l'ajout de la documentation iconographique dans les manuels, ils restent très sobres. Les couleurs apparaissent seulement dans la deuxième moitié des années 1940 et uniquement pour décorer la couverture. Le système des mots importants mis en valeur est bien encadré et utilisé par tous les éditeurs, quoique parfois de manière légèrement confuse. La stratégie de mise en valeur des noms propres, souvent étrangers, montre la réflexion sur les moyens

Les questions à se poser avant d'employer le terme de « manuel scolaire »

d'apprentissage. Les mots étrangers, étant plus difficile à retenir, surtout lorsqu'on ne connaît pas leur signification, attirent davantage l'attention par leur caractère particulier par rapport au reste du texte.

Nous pouvons conclure en disant que l'appareil typographique destiné à faciliter l'apprentissage est bien développé. La sobriété des couvertures est liée au but d'un tel ouvrage qui est uniquement éducatif : la distraction n'y trouve pas sa place. Nous pouvons dire que tel est l'image et l'imaginaire d'un manuel scolaire. Le pragmatisme l'emporte sur la beauté.

Conclusion de la première partie

Un manuel scolaire, avant d'être utilisé et étudié, est soumis à plusieurs influences. Ces dernières sont d'ordre officiel (Ministère de l'Éducation Nationale), commercial (marché et maisons d'édition) et individuel (la personnalité de l'auteur). Tous ces éléments façonnent le manuel et lui imposent une certaine forme.

Nous pouvons donc comprendre pourquoi les éditions et rééditions des manuels scolaires dans les années 1940 – 1945 furent rares (activité des maisons d'édition réduites). Nous pouvons également étudier avec plus d'attention les mots qui sont mis en valeur par les caractères italiques ou gras. Il s'agit là d'éléments très importants qui sont souvent sous-estimés.

Malgré la présence de toutes ces influences extérieures, la partie la plus importante d'un manuel demeure le texte. Ce dernier, avec la partie iconographique, transmet le savoir.

L'enseignement de l'histoire, à travers ces textes, suit un triple but : pragmatique, civique et critique. La première vocation, pragmatique, traduit simplement le besoin de connaissance des événements historiques et des dates correspondantes. La deuxième vise la création d'un sentiment d'appartenance à un groupe de personnes : l'esprit d'un collectif soudé à l'échelle de la Nation. Enfin, la troisième veut amener l'élève à une réflexion poussée face à des discours divers.

Il est également très important de se rappeler quel est le public auquel les manuels étudiés sont destinés. Il s'agit d'élèves de la dernière classe de l'enseignement secondaire, des jeunes hommes majoritairement, âgés de 16 ou 17 ans. C'est uniquement dans ces classes que le sujet de l'histoire très récente est traité. Autrement dit, les manuels étudiés s'adressent aux élèves les plus avancés et rappellent les événements les plus récents, qui forment davantage l'esprit citoyen et qui fournissent davantage de témoignages à même de former les esprits critiques.

LES EVOLUTIONS : D'UN DISCOURS PATRIOTIQUE ET PATRIARCAL A UNE ANALYSE EXPLICATIVE D'UN CONFLIT MONDIAL

Les discours des manuels scolaire d'histoire représentent un objet d'étude passionnant, parce qu'ils reflètent la réalité d'une certaine époque qui se traduit par le vocabulaire utilisé, par la construction des phrases et par le message véhiculé dans les discours. De plus, la partie iconographie contient de fortes spécificités également, de la façon de prendre en photo les événements importants à celle de présenter les cartes.

Dans les sources étudiées, nous avons pu analyser un changement de discours entre les manuels parus avant la Seconde guerre mondiale et ceux qui sortent après le conflit. Néanmoins, ce changement n'est nullement dû à cet évènement. Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, les changements de discours des manuels scolaires liés à la Seconde guerre mondiale n'interviennent pas avant la fin des années 1950. Ce changement de discours est plutôt lié aux débats sur l'éducation des années 1930. Tandis que les plus anciens manuels donnent davantage l'impression que les événements suivent naturellement leur cours, après le deuxième conflit mondial, les liens et les explications deviennent très présents. De plus, l'histoire des hommes qui incarnent un pays devient l'histoire des pays avec des hommes les représentant. Est-ce le premier conflit mondial, inattendu et terrifiant, qui fait ressentir le besoin d'explications détaillées ? S'agit-il d'une forme d'assurance en imaginant que la connaissance de ces causes évitera la répétition de l'Histoire ?

Plus profondément, il ne faut pas oublier les nombreux débats sur l'éducation basée sur la répétition qui ont eu lieu dans les deux premières décennies du XX^{ème} siècle. Bien que nous fassions l'opposition entre une méthode d'enseignement officiellement conseillée et un discours personnel, ils sont étroitement liés. Le discours dogmatique sans explications correspond davantage à l'apprentissage par répétition. Dans ce cours, le professeur donne un cours magistral et les élèves prennent des notes. L'enseignement basé sur les explications se rapproche de l'enseignement critique. Le cheminement de la cause à l'évènement pour, à la fin, décrire les conséquences, invite davantage à l'apprentissage logique et compréhensif.

Dans cette partie, nous allons analyser les discours portés sur une thématique déterminée en analysant leur cohérence et leurs buts. Nous allons principalement aborder les événements concernant la République Tchèque pendant la période de l'entre-deux-guerres. Nous allons également suivre les ajouts et les suppressions dans les rééditions des manuels.

D'UN DISCOURS CHRONOLOGIQUE A UN DISCOURS THEMATIQUE, LA GUERRE EN TANT QU'OBJET DE REFLEXIONS

Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur les différentes manières de créer de la cohérence dans les discours historiques. Il est important de souligner que la cohérence d'un manuel d'histoire n'est pas synonyme de chronologie. Un discours est nécessairement cohérent si l'auteur choisit un seul angle de regard qu'il porte sur l'Histoire.

L'histoire racontée dans l'ordre chronologique peut paraître la plus naturelle et la plus digeste pour les élèves. Elle choisit dans le déroulement des événements les plus importants et les range dans l'ordre dans lequel ils se sont passés. Le discours avance par des petites périodes temporelles, souvent en créant un cheminement de cause en conséquence des événements marquants. Etant donné que la priorité est donnée à la vision globale du déroulement de l'Histoire, elle ne propose, en matière d'histoires locales, que des morceaux particulièrement significatifs.

Le risque de cette méthode est que les événements qui s'enchaînent naturellement dans l'histoire d'un pays se retrouvent séparés par une vingtaine de pages : l'Histoire peut paraître décousue dans un livre d'histoire générale.

Malgré l'opposition qu'on a exposée entre l'approche chronologique et l'approche synthétique, elles peuvent se ressembler néanmoins. Nous pouvons dire que l'approche chronologique est une approche thématique dont l'angle de regard est l'écoulement du temps.

Plus globalement, l'approche synthétique choisit un système de sujets qu'elle traite dans leur complexité. La difficulté relève du choix et de la délimitation des thèmes, car certains événements peuvent faire partie de deux chapitres. De plus, en adoptant cette méthode, l'auteur peut être plus facilement attaqué pour ses choix, car les partis pris sont plus facilement visibles, notamment dans les titres des chapitres. De plus, les allers retours faits dans le temps peuvent tromper le lecteur.

Il convient de rappeler que ces deux méthodes sont discutées dans les cercles de l'Enseignement Public dans les années 1930, ce qui aboutit à un changement des programmes officiels. L'ancien principe de l'histoire chronologique cède la place à l'approche synthétique dans les programmes officiels de 1938.

Nous allons voir plus loin que les textes peuvent être plus ou moins rapprochés de l'une ou l'autre méthode. Il est parfois même difficile de déterminer de laquelle il s'agit. Nous allons analyser premièrement la méthode chronologique, utilisée par Jules Isaac dans ses manuels. Ensuite, nous allons regarder en détail la méthode synthétique, adoptée par Jacques Ancel et Henri Calvet. Enfin, nous allons nous pencher sur la méthode de Charles Morazé et Philippe Wolff pour comprendre comment ces auteurs procèdent à un mélange des deux méthodes.

L'approche chronologique : angle critique

L'approche chronologique était la plus utilisée dans les manuels français jusqu'au changement des programmes en 1938. A l'époque où l'histoire étrangère n'avait que peu de poids comparé à l'histoire nationale, cette approche était la plus convenable. Il s'agit de la période du « Roman national » : les héros nationaux se

suivent, la France évolue tout en traversant des périodes difficiles vers un avenir toujours plus brillant.

Pourtant, cette méthode traditionnelle a vécu une renaissance avec la collection de Malet-Isaac. Les anciens manuels d'Albert Malet, axés sur l'histoire militaire de la France, ont été confiés à Jules Isaac. Ce dernier intègre l'histoire internationale dans les manuels et revisite la section des lectures.

Nous allons analyser la table des matières des différents exemplaires des ouvrages de cette collection. Pour montrer l'organisation des manuels, nous allons nous intéresser à la suite des chapitres. Ensuite, nous allons étudier les chapitres consacrés à la République Tchécoslovaque.

Le premier exemple provient du manuel publié en 1931 :

- XIV. - L'empire allemand depuis 1871
- XV. – Les Etats-Unis depuis la guerre de Sécession [1865]
- VVI. – La question de l'Extrême-Orient
- XVII. – La politique européenne (1871 – 1904)
- XVIII. – L'acheminement à la guerre (1904 – 1914)
- XIX. – La Grande Guerre
- XX. – Les premières conséquences de la *guerre*⁴⁰

La chronologie est mise en valeur par la présence des dates entre les parenthèses. Les dates sont omises uniquement dans le cas des événements dont la notoriété les rend inutiles (La Grande Guerre). Nous ne remarquons également aucun attachement aux transitions au niveau géographique.

En tenant compte du changement des programmes officiels en 1938, nous allons regarder la version actualisée du manuel de la même collection, publié en 1951, où l'organisation est identique que dans ceux de 1939 et 1942. La table des matières de cette nouvelle version est élargie par sous-chapitres. Cela facilite l'observation. Néanmoins, le texte suit toujours minutieusement la chronologie :

- XIV. Les relations internationales de 1904 à 1914. – L'acheminement à la guerre
 - Caractères généraux de la situation en Europe
 - Premières crises marocaines et balkanique (1905-1909)
 - L'accord marocain. – Les guerres balkaniques (1911 – 1913)
 - Serajevo – La guerre européenne (juin-août 1914)⁴¹

La méthode chronologique, comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessus, permet de changer d'espace géographique plus facilement. Tout en étant conscient du caractère international du chapitre (relations internationales), nous tenons à souligner ce changement rapide d'espace. Les histoires de certains pays deviennent segmentées et, par conséquent, moins attirantes pour le lecteur, car

⁴⁰ MALET Albert, ISAAC Jules : Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle. Paris, Hachette, 1931. Page non paginée – dernière page.

⁴¹ MALET Albert, ISAAC Jules : Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle. Paris, Hachette, 1951. P. 886

Les évolutions : d'un discours patriotique et patriarcal à une analyse explicative d'un conflit mondial

elles exigent des efforts supplémentaires pour être reconstruites dans leur globalité.

Quant à l'histoire de la République Tchèque, dans le manuel de la collection Malet-Isaac de 1947 – nous avons choisi cette édition parce qu'elle comporte déjà les articles concernant les débuts de la Seconde guerre mondiale, autrement dit un élément de plus pour montrer des écarts – nous pouvons observer les écarts, en nombre de pages, entre les segments de l'histoire de ce pays.

Les Etats de l'Europe centrale : pages 806-810 ;

Questions d'Europe centrale : page 839 ;

Le problème des Sudètes : page 857-859

Les segments sont éloignés de 29 et 18 pages. Après le chapitre *Les Etats de l'Europe centrale* suit le chapitre intitulé *La France et L'Angleterre*, un sujet géographiquement très éloigné. Pour porter un regard plus général, la partie dans laquelle se trouvent ces segments s'appelle *De la première guerre à la seconde* et englobe cette période au sein des événements mondiaux.

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, la collection Malet-Isaac était novatrice du fait de sa capacité à amener le lecteur à entrer dans le sujet même et construire son propre avis : l'angle critique. Cette entrée dans la matière se faisait à l'aide de deux outils : les documents authentiques (extraits des accords internationaux, des discours portés par des personnages importants ou extraits des textes journalistiques) et les photographies (souvent des personnages importants tels que les présidents ou les premiers ministres).

Voici l'exemple de ces témoignages, rangés à la fin des sous-chapitres sous le titre *lectures*, provenant du l'exemplaire de 1951 :

Les relations internationales de 1904 à 1914 :

Un exposé allemand des origines de la guerre ; La Grande Guerre (1914 – 1918) : Les horreurs de la guerre, Deux points de vue ; De la première guerre mondiale à la seconde : L'organisation sociale de l'U. R. S. S., Le programme du parti national-socialiste en 1920, Les accords Matignon (1936), Hitler au lendemain des Accords de Munich.⁴²

Soulignons la lecture intitulée *Les horreurs de la guerre : Deux points de vue*, qui met en valeur la pluralité des regards possible sur un seul événement. Cette volonté de montrer les événements perçus par plusieurs personnes est propre à la méthode critique de Jules Isaac.

Approche synthétique

Angle géographique

L'approche synthétique, par définition, est celle qui avance la réflexion par une suite de thèses, d'antithèses et de synthèses. Il s'agit d'un opposé parfait à l'approche chronologique, factuelle.

⁴² MALET Albert, ISAAC Jules : Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle. Paris, Hachette, 1951. P. 886

Nous avons choisi le manuel de Jacques Ancel et Henri Calvet, *Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIX^e siècle* comme représentatif de l'approche synthétique. La répétition des dates montre que l'approche chronologique est sacrifiée à une vision thématique. Voici l'extrait de la table des matières :

TROISIÈME PARTIE : 1905 – 1929

Chapitre XXIX. La République radicale (1899-1914)

I. La « défense républicaine » (1899-1905)

II. Les institutions du XX^e siècle

III. La dislocation du « Bloc » (1906-1914)

[...]

Chapitre XXXI. Les Empires centraux (1890-1914)

I. L'Allemagne de Guillaume II (1890-1914)

II. L'Autriche-Hongrie (1878-1914)

III. Le pangermanisme

[...]

Chapitre XXXIII. La politique européenne : le rétablissement de l'équilibre (1890-1904)

I. Les dirigeants

II. L'alliance franco-russe (1890-1904)

III. L'entente franco-anglaise (1899-1904)

IV. L'Italie et sa politique méditerranéenne⁴³

Malgré le fait que la *troisième partie* est déterminée par un espace temporel, l'intérieur de ce chapitre suit une organisation thématique. Dans cet extrait, nous remarquons que sur cinq chapitres le manuel traite toujours de la même période mais vécue dans des endroits différents et présentés sous différents points de vue.

Le plan des chapitres est en trois parties. En regardant de plus près, nous retrouvons le système de la thèse – antithèse – synthèse. Il est plus visible dans le chapitre sur les Empires centraux où l'on oppose les systèmes de deux empires germanophones et où l'on présente, en synthèse, le mouvement d'unification de ces deux monarchies.

Nous pouvons remarquer l'angle thématique nécessairement adopté pour cette approche. Pour construire les plans à l'intérieur des chapitres, il faut adopter une problématique ou un thème.

Le chapitre XXXI affiche clairement ce thème. Il s'agit d'une approche via un espace géographique déterminé et appartenant à une famille linguistique (du point de vue de l'époque, on peut parler d'une *race*). Les périodes temporelles sont plus longues que dans l'approche chronologique. Ainsi, le manuel crée des histoires parallèles. Cette méthode permet de s'accrocher davantage à l'histoire d'un pays, car plusieurs éléments de celle-ci se retrouvent au même endroit.

⁴³ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIX^e siècle*. Paris, Delagrave, 1939. p. 602-603

Dans le chapitre XXXIII, traitant de la politique européenne, nous pouvons voir qu'il s'agit véritablement d'une politique comprenant tous les pays d'Europe, contrairement à la collection Malet-Isaac où le chapitre intitulé *Les relations internationales* regroupe des bribes d'histoire de plusieurs pays. Les titres se ressemblent, mais tandis que dans le premier cas, ils représentent véritablement une thématique, dans le second cas, il s'agit d'un titre chapeautant des morceaux d'histoires nationales.

Concernant l'histoire de la République Tchécoslovaque, le manuel s'arrête à un seul chapitre, de la fin de la guerre jusqu'en 1929 :

Etats nationaux : La République Tchécoslovaque : page 520-521

Petite Entente – page 522

Le sous-chapitre Les Etats nationaux fait partie du chapitre L'Europe nouvelle : des démocraties, qui est subdivisé en trois parties : Les traités de 1919-1920 ; La République allemande ; Les Etats nationaux de l'Europe centrale. A l'intérieur de ce chapitre, l'histoire de la nouvelle République est traitée dans sa globalité : les accords déterminant les frontières, la création de la République et les difficultés du jeune pays.

Pour conclure, l'approche thématique de ce manuel s'appuie sur le plan géopolitique de l'Europe pour choisir ses chapitres. Quant à la période contemporaine, l'avancement se fait par des tranches d'à peu près 20 ans, c'est-à-dire que les événements des 20 ans est racontée par secteur géographique restreint.

Angle politique

La méthode synthétique traduit davantage les différents points de vue portés sur le déroulement des événements historiques. Le manuel de Charles Morazé et Philippe Wolff de 1948 représente un exemple de méthode synthétique, vu sous un angle politique et politisant. Nous pouvons également remarquer un regard très euro-centré, où l'Europe est l'unité de base pour l'étude. L'Europe est certes au centre des préoccupations de tous les manuels, mais elle est généralement divisée en Etats. Le manuel de Morazé et Wolff propose la vision d'une Europe presque unie, où les éléments la composant sont passés sous silence.

TROISIEME PARTIE - L'Europe déchirée contre elle-même, 1890-1919

Chap. XIII. - Fissures dans l'Europe

I. La crise de l'Europe, - II. Montée des impérialismes, - III. La crise française

Chap. XIV. – **L'époque 1900**

I. De progrès en progrès, - II. Le triomphe de la civilisation urbaine, - III. Le monde vu de Paris

Chap. XV. – Le monde en feu

I. Impérialismes des nations nouvelles, - II. Impérialismes des nations d'Europe, - III. La Triple Entente

Chap. XVI. – Le socialisme contre l'Etat national

I. Développement du socialisme international, - II. Défenses de l'Etat national, - III. L'expérience française

Chap. XVII. – La poussée austro-allemande

I. La Turquie, ultime ressource de l'Allemagne, - II. Cataclysmes balkaniques, - III. Le destin allemand

Chap. XVIII. – La première guerre mondiale

I. La guerre de mouvement, - II. La guerre de siège, - III. La victoire des Alliés⁴⁴

Nous voyons, de nouveau, la subdivision des chapitres en trois sous-chapitres. Sur l'exemple du chapitre *Le socialisme contre l'Etat national*, nous confirmons l'opposition des deux premières parties et une troisième partie basée sur l'expérience française de nature synthétique.

En ce qui concerne de la République Tchèque, le chapitre traitant de ce sujet s'appelle *Le libéralisme en Europe centrale et orientale* et ses trois sous-chapitres sont : *I. Développement de l'industrie capitaliste*, *II. Développement de la petite propriété* et *III. Le problème politique*. Le principe des histoires nationales est entièrement abandonné en faveur d'un regard axé sur les principes économiques et politiques. Dans ce manuel, l'histoire de la nouvelle république n'est pas entière, comme dans le cas du manuel de Jacques Ancel, ni segmentaire comme dans la collection de Malet-Isaac. Elle est éparpillée dans les phrases du chapitre sur l'Europe centrale et orientale. La méthode thématique est présente même à l'intérieur du texte. Chaque paragraphe traite d'un sujet, comme les *minorités*, et balaie le sujet dans tous les pays de ce bloc géographique.

Le passage imposé de la méthode chronologique vers la méthode synthétique

Contrairement à la collection de Malet-Isaac qui évolue très peu pendant la période de 33 ans sur laquelle nous nous concentrons, le livre de Charles Aimond a subi d'importants changements. Nous pouvons y retrouver les traces du changement d'approche de 1938.

A partir des extraits des deux éditions de ce manuel (de 1936 et de 1951), nous allons démontrer que certains auteurs ont retravaillé leur manuel pour le rendre conforme aux programmes de 1938.

Dans l'édition de 1936, l'organisation des chapitres suit l'ordre chronologique. Les groupes thématiques correspondent parfaitement aux groupes thématiques imposés par les programmes officiels. Les chapitres sont divisés en un grand nombre de sous-chapitres (entre 10 et 15) qui, eux aussi, suivent le cours naturel du temps. L'organisation de ces derniers repose sur le libre choix de l'auteur du manuel.

XVIII. – Les relations internationales de 1871 à 1904

XIX. – Les relations internationales de 1904 à 1914

XX. – La Guerre mondiale (1. Partie)

XXI. – La Guerre mondiale (2. Partie)

XXII. – L'Europe nouvelle : les traités, la Société des Nations, les problèmes d'après-guerre⁴⁵

⁴⁴MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. p. 393

L'édition de 1951 présente une table des matières davantage structurée, comme les autres manuels de cette époque. Les chapitres sont subdivisés en deux ou trois parties, ce qui correspond davantage à l'approche synthétique conseillée dans les programmes. De plus, la section des lectures, destinée à forger l'esprit critique de l'élève, apparaît désormais à la fin de chaque chapitre.

Chapitre XV. – Les relations internationales de 1904 à 1914. La marche vers la guerre.

1. Les difficultés européennes de 1904 à 1911. Les crises marocaines. La Triple-Entente. – 2. Les crises balkaniques.

Lecture : La crise balkanique de 1912 – 1913 vue de Londres.

Chapitre XVI. – La guerre mondiale de 1914-1918. Les traités de paix.

1. La guerre mondiale : première partie : 1914 – 1916 – 2. La guerre mondiale : deuxième partie, 1917 – 1918. – 3. L'armistice et la paix.

Lecture : L'Allemagne et les responsabilités de la guerre⁴⁶

Tandis que le premier chapitre cité suit en grande partie les conseils des programmes officiels, le chapitre sur la guerre penche davantage vers une description chronologique. Dans les programmes, nous trouvons des thèmes invariablement présents *La révolution russe de 1917* ou *L'intervention des Etats-Unis*, qui ne sont pas mentionnés dans cette table de matières. Néanmoins, ils sont bien mentionnés dans le texte lui-même.

Pour ce qui est de la problématique de la cohérence et de l'enchaînement des chapitres, dans les chapitres concernant la République Tchèque et la Slovaquie, le manuel de Charles Aimond de 1936 ne marque pas une grande rupture entre les chapitres concernant le pays. Hélas, il ne consacre pas à ce pays beaucoup d'importance non plus : la situation d'après-guerre de ce pays est traitée dans le chapitre *Les Etats héritiers de l'Autriche* (pages 585 – 586) et dans un autre, intitulé *Les Etats balkaniques, Petite Entente* (page 587 – 590). Le chapitre parlant des Etats héritiers ne réserve même pas un sous-chapitre à la république, il esquisse son histoire dans un sous-chapitre consacré à la Hongrie en les mettant en opposition.

L'édition de 1951 donne aux titres des sous-chapitres une forme d'énoncé ou de problématique, sous la forme d'une phrase développée.

Les règlements territoriaux, laissés en suspens par le traité de Versailles, se heurtèrent à leur tour aux rivalités nationales, créant ainsi une atmosphère de tension : Europe Centrale – page 471 – 475

A partir de 1938, les deux puissances reliées par « l'axe Rome-Berlin » annexent sans coup férir l'Autriche, la Tchéco-Slovaquie et l'Albanie : la Tchéco-Slovaquie - pages 498 – 500

⁴⁵AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1936. p. 637-638

⁴⁶AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1951. p. 559

La République Tchécoslovaque n'est jamais traitée séparément en tant que pays unique. Elle est toujours associée à d'autres pays, selon le sujet du sous-chapitre. Les deux textes sont ici séparés par 23 pages. Le premier texte fait partie du chapitre *Les traités internationaux, l'exécution du traité de Versailles*. Le deuxième est placé dans le chapitre qui suit, intitulé *La crise économique mondiale, les préludes de la guerre*.

Pour conclure, le changement de méthode instauré dans les programmes officiels en 1938 se traduit dans la majorité des manuels scolaires. Les manuels de la collection Malet-Isaac font exception, probablement en vertu de leur réputation d'excellence confirmée par le nombre de rééditions. Ce moment important de rupture entre l'ancienne approche, chronologique, et la nouvelle, synthétique, est ainsi confirmé au niveau de l'organisation globale des groupes thématiques. Ceux-ci, proposés par les programmes officiels, sont généralement acceptés, sans changement, en tant que les titres de chapitres. L'auteur se permet plus de liberté au niveau des subdivisions et du texte lui-même.

UN DISCOURS SIMPLIFIÉ SUR LA NAISSANCE D'UN NOUVEAU PAYS : AU CROISEMENT DE L'ÉVOLUTION NATURELLE (DISLOCATION DE L'EMPIRE AUSTRO-HONGROIS) ET D'UN PROJET PERSONNEL AMBITIEUX (T. G. MASARYK)

L'idée d'indépendance des pays tchèques apparut dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Le mouvement de l'éveil national s'élevait contre la germanisation de plus en plus prononcée des trois régions qui composaient les pays tchèques. Néanmoins, les avis demeuraient partagés. Une partie importante de la population restait loyale à l'Empire à condition de conserver l'indépendance partielle obtenue au cours du XIX^{ème} siècle.

La Première guerre mondiale a entraîné de grands changements. Après son déclenchement, l'Empire Austro-Hongrois limite les libertés de ses peuples de peur de soulèvements contre la monarchie affaiblie. Commence alors une période d'interdiction des partis politiques, d'annulation des sessions de Reichsrat et de censure dans la presse. La pression en faveur de la germanisation absolue des pays tchèques se fait également ressentir. Tomas Garrigue Masaryk, loyal à la monarchie jusqu'alors, décide de faire tous les efforts nécessaires pour sauver l'identité nationale tchèque. Il quitte le pays en décembre 1914 pour s'installer en Grande-Bretagne.

En 1916, Le Conseil National Tchèque, dirigé par Edvard Benes, qui collabore avec Masaryk, naît à Paris. Ce dernier travaille entre temps sur la bonne réputation de son pays. Son idée est de faire de la nation tchécoslovaque un acteur très important du côté des Alliés pour que ceux-ci lui accordent son indépendance. Cela mène à la création des légions tchécoslovaques en Russie (70 000 hommes), en Italie (20 000 hommes) et en France (10 000 hommes).

Les Slovaques communiquaient avec Masaryk au sujet de la création d'un Etat uni dès l'année 1916. Ils manifestèrent publiquement leur volonté le 1^{er} mai 1918 dans la ville de Liptovsky Svaty Mikulas.

De plus, les légions tchécoslovaques, traversant la Sibérie pour retourner au front occidental, ont eu sous leur contrôle le transsibérien. Malgré l'échec de l'opération prévue par les Alliés, le nom des Tchécoslovaques s'inscrit dans la mémoire collective.

Entre temps, dans les pays tchèques, la scène politique n'est pas stable. La monarchie peut encore compter sur le soutien de nombreux Tchèques. Un groupe des *amis* de Masaryk, dénommée la *Mafia tchèque*, lui fournit des informations sur le pays. Parallèlement, le Comité national est renouvelé dans les pays tchèques en juillet 1918 et soutient les tentatives de Masaryk et de Benes.

La préparation de la naissance de cette nouvelle république est longue et calculée dans les moindres détails. Bien que la direction de ces efforts soit entre les mains de T. G. Masaryk, beaucoup de personnes y ont participé. Ces efforts sont récompensés par la reconnaissance du droit à l'indépendance de l'Etat tchécoslovaque, en juin 1918 par la France, puis, en août, par la Grande Bretagne et, en septembre, par les Etats Unis.

Nous allons nous intéresser comment la disparition de l'empire est traitée dans les manuels. Ensuite, nous verrons quelle importance est accordée à Tomas Garrigue Masaryk. Enfin, nous analyserons les formes de justification de l'existence de cet Etat et les documents officiels qui sont mentionnés. En liaison avec le chapitre précédant, nous allons faire attention à chaque changement de discours, notamment autour de l'année 1938.

La dislocation de l'empire Austro-Hongrois

Le sujet de départ de la naissance de la République Tchécoslovaque est naturellement celui de la dislocation de l'Empire Austro-Hongrois. Du point de vue d'un historien de l'époque, il s'agit d'une transformation de l'ancienne Europe, celle des monarchies d'avant-guerre, vers une Europe nouvelle, une Europe des Etats-Nations.

Les manuels scolaires annoncent ce changement en termes de « dislocation »⁴⁷, « décomposition »⁴⁸, « désagrégation »⁴⁹ mais aussi d'« écroulement »⁵⁰ ou de « disparition »⁵¹. Les trois premiers mots est de nature plutôt neutre, traduisant la séparation des pays de l'ancien Empire Austro-Hongrois. Il s'agit là de la transmission d'une vision géographique de la question, car de ce point de vue, le pays se sépare sans disparaître. Pour confirmer, dans le cadre thématique des « traités de la banlieue parisienne », soit celui de la répartition géographique, les manuels de Jacques Ancel et Henri Calvet⁵² présentent une « Autriche réduite aux pays allemands des Alpes, qui cède [...] à la nouvelle Tchécoslovaquie la Bohême et la Moravie ».

⁴⁷ AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1936.

⁴⁸ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1946 et 1951.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle. Paris, Delagrave, 1942.

⁵¹ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, tous les exemplaires.

⁵² Exemplaires de 1934 et 1939

Au contraire, les termes suivants rassemblent les mots traduisant une certaine violence. Ils se rapportent au vocabulaire tragique de l'extinction de l'Empire en tant que monarchie. Ce champ linguistique traduit davantage une vision politique de la problématique, car elle correspond à la disparition d'un régime, d'une organisation d'Etat. Les manuels de la collection Malet-Isaac confirme ce double regard en parlant de la disparition de la monarchie austro-hongroise et de la « chute des nombreuses dynasties princières ». Les manuels proposent donc deux regards sur cet événement différents sans les identifier. Pour des raisons de condensation du texte du manuel, il arrive souvent d'avoir un avis sans identification d'approche.

A la suite de cette extinction de la monarchie et à la division des terres est placée la naissance des Etats héritiers. Dans la majorité des manuels, elle est annoncée d'une manière tout à fait neutre, on parle des « Etats nouveaux »⁵³. Néanmoins, le manuel de Jules Isaac de 1939 (date incertaine) ajoute à ce constat neutre que cette naissance signifie « l'extension du régime républicain à la plus grande partie de l'Europe ». Dans les manuels de la collection Malet-Isaac, nous sentons une distinction claire entre le regard géographique et le regard politique.

Au contraire, les manuels de Jacques Ancel et Henri Calvet glorifient ces Etats héritiers en les présentant comme unifiés et égalitaires :

« Les empires russe, austro-hongrois, ottoman s'écroulent. A leur place des Nations reposent sur un langage commun. Les Slaves et les Latins créent des Etats unifiés et égalitaires, démocraties rurales. »⁵⁴

Dans son manuel, l'apparition de ces Etats est annoncée avec un ton de fierté et de victoire. Cependant, les qualificatifs « unifiés » et « égalitaires » invitent à se poser quelques questions : l'adjectif « unifiés » renvoie à quelle unité ? L'unité de qui ? L'adjectif « égalitaires », sur quel exemple s'appuie-t-il ?

Quant à l'unification, il s'agit de celle des nations, car il est question ici de l'unité linguistique. Or, dans le cas de la République Tchécoslovaque, on est loin de l'unité nationale. Dans le nom même du pays sont mentionnées deux nations, sans oublier les quelque trois millions d'Allemands et les milliers des Hongrois et Polonais qui vivaient dans ce pays.

La même relativisation pourrait être effectuée pour l'adjectif « égalitaire », car certaines minorités, notamment polonaise et hongroise, se sentent opprimées et demandent au gouvernement tchécoslovaque des meilleures conditions pour eux : assurer l'école et l'administration dans leur langue natale. De plus, la République Tchécoslovaque était le seul pays héritier qui n'a pas eu à subir de régime dictatorial pour unifier les populations sous un régime commun.

Cet idéalisme et cet enthousiasme seraient significatifs de la période de l'après-guerre. Ils se justifieraient dans la première édition de 1934. Néanmoins, ce texte apparaît dans les trois exemplaires du manuel que nous avons étudié (1934, 1939 et 1942). Pourtant, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit des simples

⁵³ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, tous les exemplaires. ET AIMOND Charles : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours*. Paris, J. de Gigord, 1936. ET MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948.

⁵⁴ ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Delagrave, 1939. P. 518

rééditions, car le reste du texte a été légèrement modifié entre les deux premières éditions. En regardant les dates des éditions revisitées, nous supposons que les changements du texte établi n'étaient pas prioritaires, alors très rares.

Il convient de souligner également que certains manuels tardifs⁵⁵ enlèvent le sous-chapitre sur les conséquences de la guerre pour l'inclure, sous forme réduite, dans le chapitre sur la période de l'entre-deux-guerres. Les *conséquences de la guerre* se transforment ainsi en *introduction dans l'histoire des nouvelles républiques*.

Cartes

Dans les sources étudiées, nous avons trouvé trois types de cartes concernant le sujet de la dislocation de l'Empire austro-hongrois. Les cartes n'ont jamais été renouvelées pour les éditions suivantes.

Les changements dans la géopolitique européenne ont motivé la création de plusieurs cartes.

Dans les manuels de Jacques Ancel et Henri Calvet, une carte intitulée *Dislocation de l'Empire austro-hongrois* montre les anciennes et les nouvelles frontières. Les anciennes frontières sont marquées par une ligne discontinue et les nouvelles par une suite d'astérisques. La carte place le mot *Tchécoslovaquie* de telle manière à ce que la frontière imaginaire entre ces deux groupements nationaux divise le nom-même en Tchéquie et Slovaquie. De plus, les régions de la Bohême et de la Moravie sont marquées sur la carte aussi bien que la Ruthénie subcarpatique. Néanmoins, la Silésie manque sur cette carte.

Les deux manuels de Charles Aimond proposent une carte intitulée *Carte de l'Europe centrale d'après les traités de 1919*. Sur cette carte, les Etats héritiers de l'Autriche-Hongrie sont marqués en blanc. Il est intéressant de voir que la nouvelle Autriche et la nouvelle Hongrie ne sont pas mises en valeur par l'absence de l'encre comme la Pologne, la République Tchécoslovaque, la Roumanie ou la Yougoslavie. Le nom de la Tchécoslovaquie est divisé en deux parties par un tiret et les deux mots sont placés sur la région correspondante. Les régions historiques des pays tchèques ne sont pas mentionnées. Néanmoins, quelques villes importantes figurent sur cette carte.

Dans la collection Malet-Isaac, les exemplaires de 1937 (date incertaine) et 1947 (date incertaine) sont équipés de deux cartes pour que l'élève puisse comparer l'organisation européenne en 1914 avec celle de 1921. Ainsi, sur la carte, nous pouvons voir « le refoulement de la Russie vers l'Est, la reconstitution de la Pologne et le morcellement de l'Autriche-Hongrie »⁵⁶. Alors que sur la première carte, les Etats sont accompagnés par l'indication de la capitale, la carte montrant la situation de 1921 mentionne uniquement certaines capitales. Cela est certainement dû au manque de place sur la carte. Ainsi, la capitale des petits pays reste inconnue aux élèves. De nouveau, les deux composants du nom du pays sont séparés par un tiret et placés sur la région correspondante à la nation.

⁵⁵MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1947 et 1951

⁵⁶ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1947 (?). p. 745

Enfin, le manuel de Pierre Hallynck de 1950 montre une *Carte de l'Europe centrale*, sur laquelle figurent uniquement la Bohême, la Moravie et la Slovaquie. La République Tchécoslovaque n'y trouve pas sa place. Ce choix de carte correspond à la place accordée au pays dans le texte : son histoire est évoquée dans le chapitre sur la politique hongroise en quelques phrases.

La Grande guerre, conflit majeur aux conséquences inattendues, représente un moment de rupture pour l'Europe. Cette violence se traduit également dans le vocabulaire décrivant le plus grand changement géopolitique en Europe provoqué par ce conflit. Alors qu'avant la Grande guerre l'Europe centrale est sous l'influence uniquement germanique, de l'Empire allemand et de l'Empire austro-hongrois, l'Europe centrale à l'issue de la guerre essaie de dessiner les frontières de ses Etats en fonction des groupes nationaux. Néanmoins, différentes influences ont entraîné l'effacement partiel du sentiment d'appartenance aux Nations ainsi que les frontières. Sur les frontières de la nouvelle République tchécoslovaque, habitent aussi bien les Allemands que les Tchèques et les ménages sont mélangés.

La mixité des nationalités peut-elle être due au fait que la création de la République s'est trouvée motivée par un petit groupe de personnes ? Les Tchèques de l'Empire se sentaient-ils Autrichiens plus que Tchèques ? Pourquoi la création de ce pays est-elle présentée en tant que création d'un homme ou deux ?

L'Etat, une création personnelle ?

Le premier président de la République Tchécoslovaque est un personnage charismatique de l'histoire nationale. Encore aujourd'hui, pour les petits écoliers tchèques, il est l'exemple de modestie et de quelqu'un pour qui un travail minutieux a été récompensé. Venant d'un milieu pauvre, il fut un élève brillant. Destiné d'abord à une carrière d'artisan, mais attiré par le métier d'enseignants, il a quitté la Moravie pour faire les études. Il devint professeur de philosophie à Vienne.

Cet homme cultivé s'inquiétait de la disparition de sa nation sous les coups de la germanisation offensive déclenchée dès le début de la Grande Guerre. A partir du moment où il voit les « jeunes allemands se préparer docilement à la guerre », il commença à préparer le champ pour la création de la nouvelle république. Quand il part pour Genève en automne 1914, il apprend qu'en Autriche-Hongrie, on a mis à prix sa capture pour conspiration contre l'Etat. Les années de la guerre sont pour Masaryk les années des voyages dans le monde occidental (Paris, Londres, Pittsburg, Toronto, ...) pour faire connaître la nation tchèque et ses besoins d'indépendance.

Une place importante est accordée dans les manuels aux efforts de Masaryk et au groupe des exilés qui ont participé à la légitimation de la république. Cependant, la place qui leur est accordée diminue avec le temps.

Le manuel de Jacques Ancel de 1934 (et la réédition de 1939) crée un article sur la République Tchécoslovaque avec deux tailles de caractères : la taille du texte « normal » qui présente les idées principales et la taille réduite par rapport à la première qui précise les détails.

En taille normale, la phrase suivante présente l'indépendantiste : « L'indépendance fut l'œuvre d'un petit groupe d'exilés, en tête le vieux professeur Masaryk. » Elle est suivie d'une notice biographique concernant Masaryk et d'une description détaillée sa philosophie et ses succès.

« Il dut s'exiler en 1915, devint le propagandiste errant de la résurrection de sa patrie, de Paris à Pétrograd, Londres, Tokio, Washington. Professeur, il empoignait ses étudiants par sa « passion de la vérité », sa conscience inflexible, sa critique des faux documents historiques et du panslavisme à la russe, son appel aux Slovaques, qu'il réveille. « Personne ne t'aidera, disait-il, si tu ne t'aides toi-même. » »⁵⁷

Tomas Garrigue Masaryk est présenté comme un héros national qui, par son honnêteté et son travail assidu, est parvenu à gagner l'indépendance pour sa patrie alors qu'il a réussi à faire une belle carrière dans le cadre de la monarchie oppressante. Cet aspect est important car les l'opportunisme des habitants tchèques parlant parfaitement allemands va contre les courants nationaux et gâche leurs efforts. L'image de Masaryk est alors avant tout l'image d'un homme droit et sincère : héros des efforts pro-nationaux.

Le manuel de Charles Aimond de 1936 s'attarde moins sur les qualités personnelles de ce personnage. Pourtant, l'idée d'une création personnelle reste présente.

« L'Etat Tchéco-slovaque, qui réunit la plupart des Slaves du Nord, est à peu près la création de son premier président, le vieux professeur Masaryk, et de son successeur actuel, Bénès. Réfugiés à Paris pendant la guerre, ils obtinrent des Alliés, dès le milieu de 1918, une déclaration favorable à l'indépendance des Slaves d'Autriche. »⁵⁸

Le discours de Charles Aimond est moins admiratif des efforts effectués par Masaryk. Il reste neutre, voire un peu froid. Nous ne pouvons que supposer qu'en tant qu'ecclésiastique, la disparition de l'Empire austro-hongrois en faveur des Etats-Nations l'enchantait moins que les auteurs laïques.

Néanmoins, la capitale est mentionnée en tant qu'endroit de refuge de Masaryk et de Bénès. Il convient de rappeler que Masaryk était d'abord à Londres et ensuite à Paris. De plus, pendant ce temps, il a effectué de nombreux voyages en Amérique ou en Russie. Benes, lui est parti rejoindre Masaryk en automne 1915.

L'édition de 1951 devient encore plus radicale sur son commentaire : « Cet Etat, entièrement nouveau, création personnelle du professeur Masaryk, aidé d'Edouard Bénès, réunit la majorité des Slaves du Nord, ayant appartenu à l'ancienne Autriche-Hongrie. »⁵⁹ Contrairement au reste des manuels, Charles Aimond radicalise son propos avec le temps.

⁵⁷ ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle. Paris, Delagrave, 1939. P. 520

⁵⁸ AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1936. P. 585

⁵⁹ AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 472

La première édition du manuel de la collection Malet-Isaac qui date, probablement, de 1937 (il s'agit certainement d'une réédition) ne mentionne que l'apparition de la République Tchécoslovaque dans les « traités de la banlieue parisienne ». L'édition de 1939 présente tous les Etats héritiers d'Autriche brièvement dans un sous-chapitre de deux pages. Masaryk apparaît comme un homme dont la direction ferme permet aux pays de garder son régime démocratique.⁶⁰

Les manuels suivants de la collection Malet-Isaac montrent une photo de Tomas G. Masaryk en ajoutant un cartel biographique de taille importante. La photo présente le buste d'un homme âgé qui ressemble sous plusieurs aspects à l'image de Frantz Joseph II. Ils ont des barbes similaires, tandis que la calvitie et les rides confirment l'image d'un homme sage et expérimenté. Tomas Garrigue Masaryk porte, contrairement à l'empereur, un binocle et est habillé en costume avec cravate et manteau. Malgré la diversion de Masaryk de la politique autrichienne, cette ressemblance n'est pas surprenante. Masaryk est, pendant des décennies, professeur à l'Université de Vienne. Il reste imprégné par la culture de la vieille monarchie. Il convient de rappeler que, jusqu'à l'année 1914, Masaryk était fédéraliste, c'est-à-dire loyal à la monarchie en tant qu'Etat fédératif ou les pays tchèques auraient les mêmes droits que la Hongrie.

Quant au cartel, il indique les informations biographiques clés :

« MASARYK (1850-1935) Fils d'un ancien serf tchèque et d'une servante slovaque, d'abord ouvrier. Thomas Masaryk devient, à force de travail et d'énergie, professeur de philosophie à l'Université tchèque de Prague. Réfugié aux Etats-Unis pendant la première guerre mondiale, il sut convaincre les Alliés de créer un Etat tchécoslovaque. Elu Président de la République tchécoslovaque en 1920, il fut réélu en 1927 puis en 1934. Libéral de goût, mais assez autoritaire, il se montre partisan résolu de la centralisation politique au profit des tchèques. »⁶¹

Premièrement, il convient de corriger quelques erreurs factuelles : le père de Masaryk a été slovaque et sa mère a été morave, parlant parfaitement allemand ; Masaryk n'était pas réfugié aux Etats-Unis, il y a fait uniquement une campagne auprès des émigrés tchécoslovaques. Mis à part ces deux erreurs, Jules Isaac reste fidèle à la sobriété de ses manuels. Sa notice biographique montre un homme issu d'un milieu modeste qui, en travaillant beaucoup, réussit ce qu'il voulait : carrière universitaire et politique. En lisant cette notice, nous ressentons davantage un homme fort qu'un homme dévoué à sa patrie tel que le présente Jacques Ancel.

Les manuels plus tardifs se détachent de cette vision de l'histoire tchécoslovaque dessinée par un homme. L'exception est créée uniquement par les rééditions, comme celle du manuel de Jacques Ancel de 1942 ou celles des manuels de Jules Isaac. Dans les autres manuels, Masaryk, le créateur de la République, devient uniquement le président de cette république. Certains manuels, comme ceux de Charles Morazé ou de Pierre Hallynck, omettent entièrement l'existence et le rôle important que Masaryk a joué dans la naissance de la République Tchécoslovaque.

⁶⁰ « En Tchécoslovaquie, la vie politique s'est plus rapidement ordonnée sous la ferme direction du président Masaryk. » p. 766

⁶¹ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. Edition 1947, 1947 (?) et 1951.

En général, les manuels, dont la date de publication précède 1938, soulignent plus facilement les mérites du groupe autour de Tomas Masaryk. Certains manuels ont tendance de voir dans cette personnalité le héros au service d'une nation, doté de nombreuses vertus, telles que la diligence et l'honnêteté. Néanmoins, le point de vue dépend également de l'auteur du manuel, car certains publient leurs manuels revisités en utilisant le même ton nationaliste, d'autres emploient un ton très neutre déjà en début des années 1930.

Nous avons retenu l'année 1938 pour son importance dans le domaine de l'éducation lié aux méthodes d'enseignement. Néanmoins, cette année est importante également du point de vue historique, notamment pour les événements autour du déclenchement de la Seconde guerre mondiale. La République Tchécoslovaque intéresse les historiens pour la question des Sudètes. Edouard Bénéš, qui est président du pays à ce moment, prend partiellement la place de Masaryk. Le regard porté sur la république change nécessairement avec les nouveaux événements.

La justification de l'existence de ce nouvel Etat

La création de la nouvelle république a été conditionnée par une reconnaissance de la part des pays européens et mondiaux. Comme il a été dit plus haut, Tomas Masaryk a fait une grande partie de la présentation des nations tchèque et slovaque et a incarné leur volonté de créer un Etat indépendant déjà pendant la Grande Guerre. La reconnaissance officielle représentait néanmoins un acte important.

Cet acte pouvait être effectué de différentes manières. Il pouvait s'agir d'une forme de déclaration d'un gouvernement d'un Etat qui reconnaissait un autre Etat. Mais elle pouvait être également implicite : la visite d'un chef d'Etat reconnaissant ou des accords bilatéraux.

Dans le cas de la République Tchécoslovaque, nous allons voir trois signes de reconnaissance internationale : la reconnaissance en tant que telle par les pays occidentaux, les traités officiels établissant les nouvelles frontières et l'implication du nouvel Etat dans traités internationaux.

Reconnaissance par la France ou par les autres pays

Pour les pays tchèques et slovaques, la reconnaissance était essentielle, notamment de la part des grandes puissances alliées : la France, la Grande Bretagne et les Etats-Unis. Concernant cet acte, les auteurs des manuels sont souvent très sélectifs : soit ils ne parlent uniquement que de la reconnaissance par la France, soit ils ne parlent pas de la reconnaissance du tout.

Il est surprenant de voir à quel point cette reconnaissance officielle est peu présente dans les textes. Nous pouvons supposer que cette absence est justifiée par la « dislocation » de l'Empire qui donne naissance à plusieurs Etats. Si la République Tchécoslovaque avait été la seule à prendre son indépendance, l'acte de reconnaissance aurait suscité plus de discussions et polémiques. De plus, les différents traités signés entre 1918 et 1920 confirment la nouvelle organisation de l'Europe en général et sont, donc, plus importants et intéressants pour les études historiques.

Deux auteurs ventent la primauté française dans la reconnaissance du pays. Charles Aimond, constate simplement que « la France avait été la première à reconnaître le nouvel état ». Il confirme ainsi le ton de ses manuels très factuel sans grand enthousiasme envers les nouveaux Etats-Nations. Jacques Ancel donne davantage de datations précises des travaux de reconnaissance entamés par Masaryk. Néanmoins, il omet la reconnaissance de la République Tchèque au moment de sa création :

« [Masaryk] forma le *Conseil national des pays tchèques* (14 novembre 1915), reconnu par la France (3 février 1916), leva une armée (16 décembre 1917), l'Assemblée nationale, réunie spontanément à Prague, s'y rallia (30 octobre 1918)... »⁶²

Les manuels de Pierre Hallynck font, encore une fois, exception. Ils accordent le pouvoir de reconnaissance « à la Conférence de la Paix qui enregistre les constitutions des nouveaux pays issus de l'Autriche ». Le rôle de la France dans cet acte n'est pas mis en valeur. A sa place, c'est la décision commune des pays vainqueurs lors de la conférence parisienne de 1919-1920.

Il est intéressant que, le manuel de Jacques Ancel, par exemple, présente la Conférence de la Paix uniquement en rapport aux réparations imposées à l'Allemagne et à la répartition de ses territoires coloniaux.

Traités de la banlieue parisienne

Les Traités de Versailles et « de la banlieue parisienne » occupent dans les manuels une place importante, soit l'équivalent d'un ou deux sous-chapitres (2-4 pages). L'objet de ces traités - la détermination des frontières des nouveaux pays d'Europe - représente la conséquence majeure de la Première guerre mondiale.

La première mention des frontières de la nouvelle république figure dans les traités de Trianon. Le Traité de Saint-Germain-en-Laye officialise l'existence de la république qui réunit les Tchèques et les Slovaques.

Les notices dans les manuels sont de type énumératif: ils donnent la liste des régions appartenant à un pays ou un autre. Quant au texte décrivant ces changements géopolitiques, il ne demande pas d'analyse approfondie. Ces textes répètent majoritairement ce que l'élève voit sur les cartes montrant les changements territoriaux de 1919 :

« Les traités de Saint-Germain et de Trianon consacraient le démembrement de la monarchie austro-hongroise. L'Autriche ... La Tchécoslovaquie, la Pologne et la Yougoslavie se partageait les provinces slaves de l'ancien Etat dualiste, la Transylvanie [...] Les traités de Trianon, qui fixent le statut territorial de l'Europe centrale, n'ont pas été d'une exécution plus aisée que le traité de Versailles. »⁶³

Il est intéressant de voir que le *droit des peuples à disposer d'eux-mêmes* est évoqué en lien avec les Traités de Versailles alors qu'autrement, il est rarement mentionné. Dans le manuel de Jacques Ancel, nous remarquons la mise en valeur de la conformité des Traités de Versailles avec ce droit, sans évoquer la Société des Nations pour autant :

⁶² ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle. Paris, Delagrave, 1939. P. 520

⁶³ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1939. P. 743

Les évolutions : d'un discours patriotique et patriarcal à une analyse explicative d'un conflit mondial

« Ces traités, conformes au « droit des peuples à disposer d'eux-mêmes », remplacent les vieux Empires fondés sur l'oppression des nationalités, Empire austro-hongrois, Empire ottoman, créent en Europe de nouvelles Nations unifiées. »⁶⁴

Les manuels de Charles Aimond confirment que tous les traités de Versailles ou de la banlieue parisienne avaient pour préface le pacte de la Société des Nations. Cependant, le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes n'est pas mentionné dans ce manuel. De plus, la Tchécoslovaquie ne figure pas dans les sous-chapitres sur la Conférence de la paix ou sur les Traités de la banlieue parisienne. Le regard porté sur ces traités est très franco-centré, notamment ceux qui concernent la France. Les traités relatifs à l'ancien Empire austro-hongrois sont abordés du point de vue de l'Autriche. Le Traité de Saint-Germain-en-Laye est mentionné uniquement en lien avec le désarmement de l'Autriche.

Dans les manuels plus tardifs, comme celui de Pierre Hallynck ou encore celui de Charles Morazé, les descriptions détaillées des traités d'après-guerre sont réduites d'une manière importante ou mentionnées uniquement en introduction au sous-chapitre. Au contraire, la Société des Nations est portée au premier plan, pour montrer la volonté d'éviter un nouveau conflit mondial.

Implication de l'Etat tchécoslovaque dans les accords internationaux

Les accords internationaux confirment l'existence de l'Etat et entraîne sa reconnaissance par les autres pays implicitement. Pour légitimer ces accords, l'Etat est obligatoirement reconnu en tant qu'Etat souverain.

Ainsi, la Petite Entente, accord signé à l'initiative d'Edvard Benes entre les pays héritiers de l'Autriche face aux volontés irrédentistes du royaume hongrois, garantissait l'aide mutuelle des pays y ayant souscrit en cas d'attaque de l'un d'entre eux.

« Cet état d'esprit [contestation des Magyars contre les traités de Trianon] a paru si menaçant aux états voisins – Tchécoslovaquie, Yougoslavie, Roumanie – qu'ils ont conçu entre eux le pacte dit de la Petite entente(1921), dont le principal objet est le maintien du statu quo en Europe centrale. »⁶⁵

Le rappel de la Petite Entente revient régulièrement pendant toute la période étudiée. Au début, elle est importante pour témoigner des exigences du Royaume hongrois, qui n'arrivait pas à accepter la perte de ses territoires. Ensuite, l'importance de la Petite Entente est liée davantage aux événements de 1938 dans lesquels elle est contextualisée.

La situation concernant les *Accords de Locarno* n'est pas la même. Bien qu'ils fassent partie des manuels dès le début de la période étudiée, avant l'année 1938, ils sont mentionnés comme relatifs aux frontières avec la Pologne.

« ...D'autres conventions d'arbitrage ont été signées en même temps entre l'Allemagne, la Pologne et la Tchécoslovaquie et l'ensemble des accords de Locarno reçut l'approbation de l'Assemblée de Genève en septembre 1926, date de mise en application. »⁶⁶

⁶⁴ ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle. Paris, Delagrave, 1939. P. 511

⁶⁵ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1939. P. 781

⁶⁶ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1946. P. 759

Seul le manuel de Jules Isaac de l'année 1947 (?) fait une remarque sur les accords signés entre la France et la République Tchécoslovaque ou la Pologne d'aide mutuelle en cas d'attaque :

« Les deux accords conclus entre la France d'une part, la Pologne et la TS, sont du même type. La clause principale est la suivante : art. Premier : Dans le cas où la Pologne ou la France viendrait à souffrir d'un manquement aux engagements intervenus en date de ce jour entre elles et l'Allemagne en vue du maintien de la paix générale, la France et réciproquement la Pologne, agissant par application de l'article 16 du pacte de la SDN s'engagent à se prêter immédiatement aide et assistance, si un tel manquement est accompagné d'un recours aux armes qui n'aurait pas été provoqué. »⁶⁷

Pour conclure, l'extinction de la monarchie autrichienne et la division de ses territoires en nouveaux Etats sont décrites par un vocabulaire presque militaire d'une violence importante. Le vocabulaire choisi correspond au choc que cette dislocation a représenté pour les esprits des hommes de l'ancienne Europe. Le ton varie également selon la philosophie personnelle et les préférences politiques de l'auteur du manuel.

Ensuite, les manuels publiés avant 1938 ou les rééditions de ces premiers, mettent l'accent sur les efforts et mérites de Tomas Garrigue Masaryk. Certains manuels font de lui un homme exemplaire, dont l'intérêt majeur est le bien de sa patrie. Dans les manuels dans lesquels figurent les événements préfigurant la Seconde guerre mondiale, la position de Masaryk est atténuée en faveur de celle d'Edvard Benes.

Enfin, les trois façons de légitimer la République Tchécoslovaque - reconnaissance officielle, reconnaissance territoriale et implication du pays dans les accords internationaux – sont mises en avant en fonction de l'évolution des événements historiques. Ainsi, les Accords de Locarno remplacent la reconnaissance officielle de la part des Etats des Alliés, afin de mieux tracer le contexte des débuts de la Seconde guerre mondiale. Il en est de même pour la Petite Entente à laquelle on fait appel d'abord pour montrer la violence de la Hongrie d'après-guerre et ensuite, pour la même raison, dans le contexte de post-sudètes, quand la Hongrie exige de nouveau les territoires du Sud de la Slovaquie.

Pour apprécier les efforts de contextualisation, nous allons appréhender la manière dont est revisitée l'histoire de cet Etat-Nation dirigé par la main ferme d'un ancien professeur de philosophie.

LA REPUBLIQUE TCHECOSLOVAQUE, UN PAYS DE MINORITES : UN SUJET REPRIME DANS LES MANUELS DE LA PERIODE DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES, UNE REALITE PROVOQUANT DE SANGLANTES REACTIONS

L'histoire de la première République Tchécoslovaque est remplie des moments difficiles liés à la présence des minorités. Avant la signature des Traités de Trianon, la République Tchécoslovaque et la Pologne n'arrivent pas à se mettre d'accord sur l'appartenance de la région de Teschen. Cette région est passée des

⁶⁷MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1939. p. 777

main du Royaume Tchécoslovaque au contrôle de la Pologne, l'argument de l'appartenance historique était donc inutilisable. La décision définitive fut celle du partage du territoire entre les deux pays.

Quant à la minorité allemande dans les régions frontalières (Sudètes), la situation a été compliquée dès la création du pays. Les allemands qui ont participé à la germanisation du peuple tchèque pendant la Première guerre mondiale se sont retrouvés dans une République indépendante où les Tchèques étaient majoritaires. Le vrai problème apparut avec la création du Parti des allemands des Sudètes⁶⁸ en 1937 qui fut, dès sa création, dirigé par Conrad Henlein, sous l'influence directe d'Adolf Hitler. Ce parti attaquait volontairement ses opposants pour donner du crédit au discours d'Adolf Hitler dénonçant l'oppression des Allemands des Sudètes par les Tchèques dans les régions où ils sont en majorité (80% des habitants des Sudètes se sentent Allemands).

Les Slovaques, assez rapidement après la déclaration de l'Etat commun, critiquèrent la centralisation administrative et politique excessivement dirigée vers Prague. Ils profitèrent donc de la première possibilité de détachement du pays tchèque en automne 1938, du fait de la question sudète.

Le chapitre présent propose une observation générale du vocabulaire utilisé pour parler de la cohabitation des différentes nations dans un même pays. Ensuite, nous nous attarderons sur la question linguistique des nations minoritaires et sur leurs exigences. Enfin, nous allons regarder le changement que les événements de l'automne 1938 ont entraîné.

La terminologie et les remarques générales sur les différentes nationalités dans le pays

Le champ linguistique autour de la question nationale est très mal encadré. Les auteurs utilisent des mots non-définis et, souvent, dans leur volonté de saisir une situation compliquée, ils peuvent donner l'impression de se contredire.

L'unique manuel à définir un terme de ce champ lexical est celui de Jacques Ancel : « Minorité = groupement de personnes appartenant à une race, à une religion, ou parlant une langue, qui diffèrent de celle de la majorité du pays. »⁶⁹ Cette définition est donnée dans l'introduction du chapitre retraçant la fondation de la Société des Nations. Dans les autres manuels, les termes sont utilisés sans aucune précision concernant leur définition.

Le premier champ linguistique à présenter est celui de Jules Isaac. Il met en opposition la « nationalité prédominante » avec les « minorités nationales ». Le mot « nationalité » désigne une appartenance officielle à une Nation. Dans le cas de la République Tchécoslovaque, nous pouvons donc parler des nationalités tchécoslovaque, tchèque ou slovaque dont l'addition représenterait la « nationalité prédominante ».

La notion des « minorités nationales » apparaît dans le sens de « nations en minorité ». Les frontières sont issues à la fois de fondations historiques, mais aussi d'une logique de compromis. Le compromis concerne les territoires appartenant

⁶⁸Sudetoněmecká strana

⁶⁹ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIX^e siècle. Paris, Delagrave, 1942. P. 543

historiquement aux pays tchèques ou slovaques, mais dont les habitants ont été germanisés ou magyarisés pendant la période de l'Empire, mais aussi le territoire du Teschen, revendiqué par les Polonais et les Tchèques.

Mais sous la notion de la « nationalité prédominante » nous pouvons trouver également un commentaire négatif par rapport à la centralisation administrative en faveur des Tchèques. Cette hypothèse se vérifie d'autant plus que Jules Isaac parle de l'oppression exercée sur les minorités. Effectivement, Prague est devenue la capitale pour son importance intellectuelle, mais aussi commerciale. Il est à rappeler que les régions de la Bohême et de la Moravie étaient, sous l'Empire, les régions les plus industrielles de la monarchie. La Silésie et le Nord de la Bohême fournissaient les richesses naturelles, telles que le charbon et le fer. La Slovaquie de Sud, de son côté, était une région agricole. Le reste du territoire slovaque était couvert par des montagnes, alors idéal pour l'élevage des moutons et des chèvres. Les écoles se trouvaient également davantage du côté tchèque (L'Université de Charles IV à Prague rouverte depuis 1882). Le statut de la ville de Prague et son renommée l'appêtaient à devenir la capitale. Cela n'exclut pas que les Tchèques en ont tiré des avantages.

Pour ce qui est de la mauvaise entente entre les Tchèques et les Slovaques, rapprochée, dans le manuel de Jules Isaac, de la situation en Yougoslavie, il est dit que : « Dans chacun des Etats nouveaux la nationalité qui possédait la majorité numérique entendait exercer la suprématie politique. » D'ailleurs, une tentative de réconciliation a été tentée via la création de quatre régions administratives, pour adoucir la centralisation du pays autour de Prague. Ainsi, en 1927, les assemblées de la Bohême, de la Moravie-Silésie, de la Slovaquie et de la Ruthénie furent élues. Nous en trouvons une mention dans le manuel de Jacques Ancel de 1942 :

« La question administrative se pose vis-à-vis des Slovaques et des Ruthènes, s'aggrave du rôle qu'entend jouer le clergé dans des pays moins cultivés : un effort scolaire et économique, un *modus vivendi* avec le Saint-Siège les amènent vers Prague ; l'Etat est divisé en 4 provinces avec assemblées élues [...] »⁷⁰

Plus nous avançons dans le temps, plus la thématique des minorités est courante dans les manuels, notamment concernant la minorité allemande des Sudètes.

« En Tchécoslovaquie le problème des minorités devint très grave dès que le nazisme eut remporté la victoire en Allemagne. Il y avait en effet en Bohême plus de trois millions d'Allemands dont Hitler exigeait le retour au Reich – ce qui lui donna l'occasion d'annexer une partie de la Bohême en 1938. »⁷¹

A partir de l'édition de 1947 de la collection Malet-Isaac, les minorités deviennent le sujet majeur dans les sous-chapitres présentant les pays de l'Europe centrale. D'une thématique à peine traitée en quelques phrases avant la Seconde guerre mondiale, les manuels en reviennent à une approche de base, nécessaire pour la compréhension des événements à venir.

Le manuel de Pierre Hallynck aborde, lui aussi, le sujet des minorités uniquement par rapport à la question des Allemands des Sudètes, alors que ce problème était notoirement plus large.

⁷⁰ ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle*. Paris, Delagrave, 1942. P. 520-521

⁷¹ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1947. p. 857

« Chez les 3 millions d'Allemands vivant en Tchécoslovaquie sur le pourtour de la Bohême, la propagande hitlérienne s'exerça activement par l'intermédiaire de Conrad Henlein ; celui-ci réclamait l'égalité des droits entre Allemands et Tchèques, l'autonomie et la liberté de confesser la nationalité allemande et la philosophie du monde allemand. »⁷²

Pour résumer la situation, la République Tchécoslovaque devait convenir, au moins partiellement, les exigences des minorités sur le plan linguistique (Polonais, Allemands, Hongrois). L'importance de ces minorités est très peu mise en avant dans les manuels d'après la Première guerre mondiale. L'espoir et la joie liés à la naissance des nouvelles démocraties l'ont emporté sur la méfiance d'une cohabitation de plusieurs groupements nationaux. Néanmoins, le fait que cette cohabitation puisse aboutir à la disparition de l'Etat et, de plus, servir de prétexte pour déclencher une guerre, a transformé le thème, devenu essentiel pour l'enseignement de l'histoire.

De plus, des conflits de plus en plus importants cristallisaient les tensions entre les deux nations créatrices de l'Etat. Nous pouvons remarquer que la situation dans la République Tchécoslovaque ressemble, sous plusieurs aspects, à celle de l'Empire austro-hongrois au début du XX^{ème} siècle. Il est alors surprenant que la question des minorités n'attire pas plus d'attentions. Nous supposons que l'image de la nation unie découle de la tentative au sein de la France d'unifier la nation en réprimant les identités locales (interdiction de patois à l'école).

L'omission de la question plurilinguistique et des exigences des minorités

En parlant des minorités, il est important de parler également de l'élément qui différencie la minorité de la majorité du pays : la langue ou la religion. Nous avons vu qu'on les présente en tant que « minorités nationales ». Nous avons également parlé de l'impossibilité de délimiter les frontières de façon à ce que plusieurs minorités cohabitent au sein de la nouvelle république. Néanmoins, le manque d'informations concernant les différences parmi ces nations est surprenant. Un des silences les plus frappants relève de la situation linguistique.

La jeune république regroupe six groupes de personnes dont l'appartenance nationale varie : tchèques, slovaques, allemands, polonais, hongrois et ruthènes, pour autant de langues utilisées. Malgré le fait que la langue tchèque et la langue slovaque se ressemblent, il s'agit de deux langues différentes. Ainsi, le système des accents varie énormément. De plus, chacune de ces langues contient une lettre dont l'autre ne dispose pas.. Cette proximité linguistique contraste avec les histoires nationales détachées : alors que les pays tchèques et la Moravie ont vécu des périodes des royautes fortes (Royaume des pays tchèques ou Grande Moravie), les Slovaques se retrouvaient souvent sous la gouvernance des royaumes voisins sans trouver leur indépendance.

Seuls les manuels de Jacques Ancel et de Pierre Hallynck consacrent une phrase à la thématique linguistique. Les autres manuels ne s'occupent pas cet aspect. Il est surprenant que le manuel de Charles Morazé et Philippe Wolff mentionne les difficultés linguistiques subvenues en Yougoslavie - où même les

⁷² HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1946. P. 783

alphabets sont différents pour chaque peuple – sans faire de remarque pour le cas de la République Tchécoslovaque et sa cohabitation de six langues différentes.

Pierre Hallynck souligne uniquement la présence des « 3 200 000 habitants de langue allemande » sans s'attarder sur la problématique linguistique des autres minorités. Jacques Ancel présente « la loi sur les langues [qui] accorde aux districts, qui ont 20 % de la population "minoritaire" des écoles, l'usage de leur langue dans les tribunaux et administration (29 février 1920) ». Cette loi représente également la preuve que la question des minorités préoccupe le gouvernement tchécoslovaque dès le début de son existence.

En matière de protection juridique, outre les lois nationales, les minorités sont protégées par des traités internationaux. Lors de la *Conférence de la paix* (1919-1920), les nouveaux Etats européens doivent signer le *Traité des minorités*. Ce traité nous est présenté par le manuel de Jacques Ancel de 1939 :

- « 1. Droits de tous les habitants à la protection de la vie, de la liberté, au libre exercice de leur religion ;
2. Acquisition de la nationalité du pays par le fait d'être domicilié à la date du traité ou le fait d'y naître ;
3. Droits des ressortissants appartenant à des minorités de race, de religion ou de langue : égalité devant la loi (des droits civils et politiques), libre usage de la langue maternelle, ...
4. L'Etat reconnaît ses devoirs comme lois fondamentales »⁷³

La Société des Nations, la *Conférence de la paix*, les *Traités des minorités*, ... L'Europe est bouleversée par le premier conflit mondial et met alors beaucoup d'énergie dans les projets de pacification. La tolérance parmi les peuples est proclamée de tous les côtés. Le respect des minorités représente donc un sujet très important dans les années qui suivent la Première guerre mondiale.

De nouveau Jacques Ancel propose un commentaire sur la situation réelle dans ces Etat-Nations abritant de nombreuses minorités de nations différentes :

« A grande peine, on cherche à établir un compromis entre les garanties réclamées par les minorités – en matière de langue, d'écoles, d'administration, etc. – et l'unité nécessaire de l'Etat. »⁷⁴

Le problème des nouveaux Etats de l'Europe centrale était le suivant : éviter des conflits, intérieurs et extérieurs, respecter les minorités et leur proposer d'évoluer dans le pays tout en gardant la possibilité d'utiliser leur langue maternelle dans la vie quotidienne et le problème de l'unité de l'Etat. Pour cela, la République Tchécoslovaque fait entrer les clauses du *Traité des minorités* dans sa Constitution, mise en vigueur en 1920. Mais la clause concernant le droit de l'éducation dans la langue maternelle, présentée dans le paragraphe 131 de la Constitution tchécoslovaque, connaît de fortes difficultés d'application.

« Dans les villes et districts où réside une proportion considérable de ressortissants tchécoslovaques de langue autre que la langue tchécoslovaque, la possibilité est, dans les limites fixées par la législation générale sur l'instruction, garantie aux enfants de ces ressortissants tchécoslovaques, de recevoir

⁷³ ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle. Paris, Delagrave, 1942. P. 543-544

⁷⁴ ANCEL Jacques, CALVET Henri : Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle. Paris, Delagrave, 1939. P. 767

l'enseignement dans leur propre langue, à côté de laquelle l'enseignement de la langue peut être rendu obligatoire. »⁷⁵

En revenant sur le commentaire de Jacques Ancel, il était nécessaire de garantir certaines libertés aux minorités, mais sans que cela ne mette l'Etat, en tant qu'élément de protection et de représentation commune, en danger. L'enseignement dans la langue d'une des minorités est alors promis dans les régions où cette minorité est fortement présente, notamment dans les régions frontalières. Le plus souvent, un instituteur parlant tchèque ou slovaque est présent dès la création de la République et il faut, pour obtenir les moyens supplémentaires pour un instituteur de langue étrangère, envoyer une demande officielle à l'administration pragoise. La région de Teschen se plaint rapidement du nombre insuffisant d'écoles polonaises et utilise cet argument pour exiger le détachement de la République Tchécoslovaque.

La mise en avant des minorités des Sudètes et de Teschen, à la suite des événements de 1938

Contrairement aux descriptions idylliques de la situation dans les manuels d'après-guerre, où les nouveaux Etats-Nations se libèrent de l'ancien Empire pour instaurer un régime démocratique dans des sociétés *unifiées et égalitaires*, les manuels revisités par leurs auteurs après les événements de l'année 1938 se concentrent davantage sur la question des minorités.

Teschen

Un des changements les plus intéressants relève de la découverte de la minorité polonaise qui n'apparaît dans aucun manuel des années 1920 et 1930. Cette minorité peu importante par le nombre joue avec la minorité magyare, néanmoins, un grand rôle dans la disparition de la première République Tchécoslovaque.

L'histoire des contestations de la part de la Pologne commence au même moment que l'histoire de la République Tchécoslovaque. Le 28 octobre 1918, si la République est créée, les frontières n'en sont pas encore déterminées. Le lendemain de la création, le Conseil national polonais déclare la région de Teschen polonaise. Les Tchèques, de leur côté, constituent un comité et déclarent toute la région de la Silésie tchécoslovaque. Les troupes polonaises partent de la Cracovie pour garder le contrôle de la région. Afin d'éviter un nouveau conflit, le 5 novembre, un accord provisoire confirme le partage de la région entre les deux pays. En janvier 1919, la Pologne invite tous les habitants de Teschen aux élections pour la Diète polonaise. Elle fait ainsi comprendre qu'elle considère la région toujours polonaise. En réaction, l'armée tchécoslovaque occupe la région. Un nouveau partage provisoire est introduit par la Conférence de la paix pour enfin trouver un accord définitif, celui de 23 juillet 1920, à la *Conférence des ambassadeurs*. Chaque pays reçoit à peu près la moitié du territoire contesté.

Pour la République, ces territoires étaient de grande importance. Premièrement, l'idée était de reconstruire le pays à la taille des pays de la Couronne tchèque, avec la Silésie entière. Deuxièmement, la région de Teschen possédait de nombreuses mines de houille, très importantes pour l'économie

⁷⁵La Constitution tchécoslovaque. Prague, [?]. 1920. P. 44

tchécoslovaque. Troisièmement, la seule voie de chemin de fer reliant la Moravie avec la Slovaquie passait par cette région. Après la division du territoire de Teschen, les Tchèques n'ont pourtant gardé que 17% des sources minières.

Un nouvel accord a été signé entre les deux pays le 23 avril 1925. Cet accord garantissait que chaque minorité nationale, polonaise en République Tchécoslovaque et inversement, aurait le droit d'utiliser librement sa langue maternelle (droit à l'éducation et aux démarches administratives dans cette langue). Il interdit également la pression sur les familles pour qu'ils envoient leurs enfants dans les écoles de langue nationale.

Il convient de rappeler que tous ces accords et arrangements furent faits avec une minorité qui compte, en 1921, 131 000 personnes : Polonais vivant sur le territoire tchécoslovaque et Polonais d'allégeance tchécoslovaque confondus^{76 77}.

Sudètes

La question des Allemands habitant les régions de Sudètes était moins mouvementée que celle du Teschen. Malgré le nombre beaucoup plus important de cette minorité (quelques trois millions), les contestations de la part de l'Allemagne ou de l'Autriche étaient rares. Contrairement à la région de Teschen, les Sudètes n'avaient par grand intérêt pour les pays voisins. Il s'agissait principalement de régions montagneuses très peu habitées.

La situation dans les Sudètes était calme jusqu'à l'année 1937. Le Parti des Sudètes allemandes, avec en tête Conrad Henlein, veut alors se faire entendre et pour d'avantage de libertés. De nombreuses échauffourées éclatent au cours de l'année 1937 jusqu'au moment où la situation devient insupportable et où Edvard Benes, Président de la république à l'époque, envoie des soldats dans ces régions (mai 1938). Pour Hitler, la situation est idéale, puisque les Allemands des Sudètes sont, du point de vue extérieur, opprimés par l'Etat tchécoslovaque. Il pointe cette situation lors de son discours à Nuremberg le 12 septembre 1938, peignant un peuple vivant dans la terreur. Par la suite, la politique d'Hitler est de ne pas accepter les propositions du président tchécoslovaque pour améliorer la situation dans les Sudètes tout en exigeant toujours plus d'accommodements.

Le 13 septembre, le Président décide d'instaurer un régime de couvre-feu dans les Sudètes. La terreur s'arrête pour quelques jours. Le 15 septembre, Chamberlain, Premier Ministre britannique, rend visite à Hitler qui exige l'annexion des Sudètes. Cette rencontre donne naissance à la Note franco-britannique qui conseille à Benes d'accepter l'annexion des Sudètes au Reich et promet, en échange, la survie de la République. Dans cette note, le Royaume-Uni et la France promettent leurs forces militaires en cas d'attaque de la république réduite. Le seul soutien provient de l'U.R.S.S. qui promet d'envoyer son armée si la Pologne accepte qu'elle puisse traverser son territoire, ce qu'elle refuse. Le 19 septembre, Edvard Benes se prononce contre l'annexion des Sudètes au Reich. La France et le Royaume Uni insistent par peur d'un nouveau conflit européen car les troupes allemandes se massent alors aux frontières. Le 21 septembre, Benes accepte la Note franco-anglaise en espérant préserver la République Tchécoslovaque, même amputée. Malgré une vague de manifestations tchèques le

⁷⁶ Dans les recensements officiels, il était possible de cocher l'appartenance à une nationalité, selon le ressenti personnel.

⁷⁷ TAPIE Victor-L. : Les Pays de Teschen et les rapports entre la Pologne et la Tchécoslovaquie. Paris, Paul Hartmann, 1936. P. 20-33

22 septembre Chamberlain, Daladier et Mussolini se rendent à Munich le 29 septembre et signent l'accord (Accord des quatre) confirmant l'annexion des Sudètes. Benes démissionne, et les troupes allemandes envahissent les Sudètes.

Le pays, démunie de ses régions frontalières montagneuses, très importantes pour la protection du pays ne peut plus résister à l'ennemi. De plus, la Pologne et la Hongrie sont encouragées à demander l'annexion des régions avec une importante minorité respective (Teschen et sud de la Slovaquie). La Slovaquie, elle-même, signe des accords selon lesquels le Reich la soutient dans son *indépendance*. Le pays est affaibli et, le ... 1939, Hitler s'empare facilement de la République, à l'aide des pays frontaliers, pour la transformer en Protectorat de Bohême et Moravie.

Manuels scolaires

Pour ce qui est du territoire de Teschen, tous les manuels publiés après la Seconde guerre mondiale le mentionnent. Le manuel de Charles Aimond dit uniquement que : « La Pologne se saisit du territoire contesté de Teschen, ... »⁷⁸ Il manque toute explication de l'histoire de cette contestation ou de l'importance de ce bassin. Charles Morazé souligne la présence allemande dans la décision polonaise. Il présente la prise de Teschen comme un acte d'échange du soutien polonais à Munich contre le territoire de Teschen. Le manuel de Pierre Hallynck de 1950 présente la problématique de Teschen en soulignant l'intervention tchécoslovaque sur le territoire de la Haute Silésie :

Fixation des frontières polonaises : « ...ils [les Polonais] ne purent pas empêcher les Tchèques, qui l'avaient occupé au début de 1919, de recevoir définitivement en 1920 le bassin houiller de Teschen... »⁷⁹

Pierre Hallynck tient vraisemblablement un discours pro-polonais. Il souligne la présence militaire des troupes tchécoslovaques sans mentionner l'intervention de troupes polonaises un an plus tôt. Ainsi, il donne l'impression de partir de l'idée que la région de la Haute Silésie appartient, dans sa globalité, à la Pologne. Par ailleurs, la richesse minière est également répartie entre chacun des trois pays (République Tchécoslovaque, Pologne et Allemagne) intéressés.

Il est également intéressant de voir Pierre Hallynck mentionner l'intervention de 1919 sans aucune explication plus profonde. Cet auteur commente également les relations des Etats héritiers de l'Empire dont les intérêts auraient du, selon lui, être les mêmes :

« Aucune solidarité entre les Etats de l'Europe centrale : les hongrois et polonais demandent à ce que les droits attribués à la minorité allemande (1938) soient adaptés à leurs : annexion de Teschen (30 septembre), annexion d'une partie de la Ruthénie aux hongrois (novembre), autonomie slovaque »⁸⁰

Autrement dit, les Etats voisins gardent dans leur mémoire les anciens désaccords et contestations et, au lieu de regarder la situation européenne, ils restent aveuglés par leurs propres intérêts. Ce ton presque moralisant est présent dans les deux manuels de Pierre Hallynck.

⁷⁸ AIMOND Charles..., p. 499

⁷⁹ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1950. P. 856

⁸⁰ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1946. P. 780

Jules Isaac souligne davantage le rôle de la presse dans la manipulation de l'avis public :

« Après une campagne de presse polonaise et hongroise encouragée par les hostilités entre Hitler et le gouvernement de Prague, la Pologne prend le reste de la région de Teschen, la Hongrie un morceau de la Slovaquie. »

Contrairement à la position de Pierre Hallynck, Jules Isaac reste purement descriptif sur les événements historiques en s'appuyant sur les accords officiels :

« Un accident semblable dressa la Pologne contre la Tchécoslovaquie : le territoire de Teschen en Silésie, revendiqué à la fois par les deux États fut partagé entre eux, mais les Polonais jugèrent la sentence injuste et ne l'acceptèrent jamais. »⁸¹

Jules Isaac présente un territoire et les deux pays qui intéressés sans jugement sur le droit historique ou autre à ce territoire. De plus, l'utilité de la Société des Nations est confirmée par un exemple précis. Nous sentons la confiance attribuée à l'institution :

« La Tchécoslovaquie dut en outre abandonner à la Pologne l'important bassin houiller de Teschen, que la SDN lui avait attribué en 1920 et à la Hongrie une partie de la Slovaquie (1 million d'habitants) »⁸²

La minorité allemande des Sudètes, quant à elle, est partout présentée comme une minorité collaborant avec Hitler. Les Allemands des Sudètes sont regroupés autour du Parti allemand des Sudètes, mené par Conrad Henlein. Pourtant, dans les livres d'histoire tchèques, nous trouvons des témoignages des fuites importantes de la population allemande des Sudètes en direction de la capitale, pour fuir la situation difficile et pour ne pas participer au soutien du mouvement nazi. Finalement, les Allemands qui restaient dans les Sudètes étaient majoritairement ceux du Parti allemand des Sudètes. Les autres, ne pouvant pas supporter les confusions entre nazi et allemand, sont partis vivre dans les régions plus calmes.

La première citation essaie de nous faire comprendre que la demande d'autonomie vient de la minorité allemande elle-même :

« Cette minorité était traitée libéralement ; mais elle demandait maintenant son autonomie, et le parti national-socialiste dirigé par Henlein groupait la presque totalité de ses voix. »⁸³

La deuxième citation, au contraire, laisse comprendre que le vrai coupable était le mouvement nazi, dont la propagande a su persuader les gens.

« Habilement travaillés par la propagande nazie, ces « Allemands des Sudètes » dirigés par l'un d'entre-eux, Henlein, exigèrent l'autonomie, en même temps que le droit de « confesser la nationalité et la conception mondiale allemandes » ».⁸⁴

⁸¹ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1947. P. 839

⁸² *Idem.* p. 860

⁸³ MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. P. 351

⁸⁴ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1947. P. 857-858

Charles Morazé base son discours sur la volonté et l'envie de faire partie du Reich, alors que Jacques Ancel souligne davantage la manipulation habile de la part du mouvement nazi. Jules Isaac garde son habitude de ne faire transparaître aucun commentaire et évoque la situation sans grande complication avant le triomphe du nazisme et, ensuite, sa forte influence.

« ... trois millions d'Allemands qui habitaient les confins Nord de la Bohême avaient participé normalement à la vie politique de la République tchéco-slovaque. Mais, après le triomphe du Nazisme et sous l'influence de Berlin, tout changea. »⁸⁵

Finalement, les renseignements concernant la minorité allemande sont rares. Une plus grande importance est accordée à l'utilité de cette dernière pour Hitler et pour ses projets. La minorité polonaise trouve sa place dans les manuels scolaires car l'annexion de Teschen représente un des coups décisifs pour la disparition de la première République Tchécoslovaque.

Pour conclure, le texte des manuels scolaires évolue dans les années 1920-1940 d'un discours légèrement dogmatique à un discours fournissant des éléments nécessaires à la compréhension des événements. L'enthousiasme de l'après-guerre accompagné d'une grande volonté de pacifisme est remplacé petit à petit par la recherche des erreurs accomplies permettant à Hitler de réaliser son plan. De plus, une réforme de la construction du discours historique a eu lieu autour de l'année 1938. Malgré le fait qu'elle n'a pas influencé tous les manuels – la méthode de Jules Isaac reste inchangée - nous remarquons l'apparition de plusieurs livres adoptant la méthode synthétique.

Le sujet des minorités est un exemple précieux confirmant la nature lacunaire du discours historique présenté par les manuels scolaires. La volonté de ne pas submerger l'élève par un nombre trop important d'informations, mais plutôt de lui apprendre à suivre le courant des événements – depuis les signes précurseur, vers l'événement lui-même, en terminant pas les conséquences – oblige les auteurs à choisir les événements essentiels et les compléter par ce fil explicatif.

Dans le chapitre suivant, nous allons d'abord nous concentrer sur les omissions de certains événements et leurs possibles explications. Ensuite, nous allons parler de la manipulation de certains sujets par le choix du contexte de leur apparition. Enfin, nous allons suivre le contexte et l'emplacement des articles consacrés à la République Tchécoslovaque dans la continuité des manuels scolaires.

⁸⁵ AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 498

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DOMAINE NECESSAIREMENT PARCELLAIRE : LA CONSTRUCTION DE CE DISCOURS LACUNAIRE

L'enseignement de l'histoire n'est pas identique à l'étude historique. Le premier se fonde sur une simplification à travers le choix d'événements primordiaux à portée pédagogique. La deuxième a pour but la recherche approfondie fondée sur des détails apportant de nouveaux points de vue. Elles devraient être étroitement liées l'une à l'autre. Pour que l'enseignement soit de bonne qualité, l'auteur du manuel devait proposer plusieurs points de vue découlant des études diverses.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'apprentissage des faits historiques, par la méthode de répétition est l'une des composantes, mais non l'unique, de l'enseignement de l'Histoire. Il est également censé cultiver l'esprit de la citoyenneté et l'esprit critique. Toutefois, il paraît difficile de les faire cohabiter à propos de certains événements, car l'esprit citoyen repose sur la croyance dans la bienveillance de l'Etat et dans la cohésion nationale.

Avec la laïcisation de l'école à la fin du XIX^{ème} siècle et avec la séparation définitive de l'Etat et de l'Eglise (1905), l'unité nationale, aussi bien que l'école, traversent une crise. Cette crise est liée à la véridicité des faits enseignés et la morale. L'histoire est gravement touchée par cette crise, car, avant la laïcisation, le savoir était majoritairement possédé par l'Eglise et reposait sur quelques éléments dogmatiques. Ces dogmes permettaient à l'Histoire Sainte d'être enseignée dans le domaine de l'Histoire. Au contraire, dans l'école laïque, le savoir est le fruit de la collaboration des chercheurs-enseignants, qui remettent ce savoir constamment en question pour le faire avancer, et de l'Etat. De plus, les écoles confessionnelles proposent désormais l'enseignement de la morale chrétienne. L'enseignement public tenait à garder la présence de cet élément important de l'éducation tout en lui ôtant son caractère religieux. Il fut donc nécessaire de l'intégrer dans les programmes des matières scientifiques. La morale fut donc enseignée à travers la réflexion sur les événements historiques.

Ensuite, l'appartenance à une nation se transmet également à travers l'école et notamment par l'enseignement de l'histoire. Certains manuels sont marqués par une volonté forte de créer un sentiment positif envers le régime, confinant à l'admiration. L'Histoire ressemble ainsi à une litanie de progrès – parfois provoqués par des crises, certes – cependant l'Histoire de la France évolue vers un présent toujours plus brillant et plus humaniste. Dans cet esprit, les discours des manuels d'Histoire omettent des passages historiques désavantageant la France aux yeux des écoliers.

En dehors du texte lui-même le contexte peut jouer un grand rôle dans la compréhension.. L'image de la République Tchécoslovaque apparaît uniquement en regardant tous les éléments d'un seul tenant : le contenu, les silences et le contexte. Enfin, les manuels français traitant de la République Tchécoslovaque relient ces deux nations, qui étaient en relation amicale et collaborative. Comment traitent-ils de cette amitié ?

L'IMPORTANCE DE L'AMITIE FRANCO-TCHÉCOSLOVAQUE : UNE HISTOIRE LACUNAIRE

La France, ayant perdu l'alliance russe après la révolution bolchevique de 1917, soutient les nouveaux Etats-Nations apparaissant à la place de l'Empire austro-hongrois. Elle joue un rôle important dans la création même de la République Tchécoslovaque. Deux grands slavistes français se mobilisent pour la soutenir : Ernest Denis, auteur de nombreux traités présentant ce pays au public français, et Philippe Berthelot, un haut fonctionnaire du Quai d'Orsay. Ce dernier a introduit la création du nouvel Etat parmi les buts de guerre pour les alliés en 1917, puis a contribué à l'attribution du plus grand territoire possible à celui-ci à la Conférence de Paix. C'est ainsi que la commission a approuvé l'idée anglaise de lui accorder la région des Sudètes germanophones et l'idée américaine de lui accorder la Ruthénie subcarpathique.⁸⁶

De plus, dans la phase préparatoire de la création, la France a accueilli les exilés travaillant dessus, comme le juriste Edvard Benes qui deviendra plus tard Ministre des Affaires Etrangères de la République Tchécoslovaque et, en 1935, Président du pays. Le Conseil national est créé à Paris le 13 juillet 1918 et la France est le premier pays à approuver son existence. Ce soutien de la part de la France est une action stratégique. Cette aide instaure des liens avec les pays de l'Europe centrale qui aideront la France à résister aux exigences territoriales de l'Allemagne et aux menaces de l'ancien allié, la Russie⁸⁷.

Dans le chapitre présent nous allons suivre, dans l'ordre chronologique, les accords par lesquels la France a été liée à la République Tchécoslovaque, de sa naissance jusqu'à la veille des événements de l'année 1938. Nous allons analyser les choix de textes de la part des auteurs des manuels aussi bien que les silences et leur signification.

La naissance de la République Tchécoslovaque et la Petite Entente : premiers liens entre la France et la République Tchécoslovaque

De nombreux liens de la France à l'Europe centrale sont omis dans les manuels scolaires. Seuls les trois premiers manuels⁸⁸, dans l'ordre chronologique, soulignent la primauté française dans la reconnaissance de la République Tchécoslovaque. Ce geste est le premier de ceux qui marquèrent la nature amicale des relations entre les deux pays.

Le premier traité de coopération fut le Pacte de la Société des Nations qui, dans son préambule, engage les pays alliés à garantir la paix et à ne recourir en aucun cas à la guerre. La Société des Nations occupe au moins un sous-chapitre dans chaque manuel du corpus. Néanmoins, elle est traitée du point de vue général en soulignant les grandes idées de son créateur, le Président Thomas Woodrow

⁸⁶ SANDU Traian : La présence française en Europe centrale dans l'entre-deux-guerres. Dans Revue d'Europe Centrale, tome III, n°2, 2e semestre 1995, pp.147-160.

⁸⁷ CASSIN René : Les traités d'assistance entre la France et la Tchécoslovaquie In: Politique étrangère N°4 - 1938 - 3e année pp. 334-359.

⁸⁸ ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveaux cours...* 1934. ; AIMOND Charles : *Histoire contemporaine...* 1936 ; ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveaux cours...* 1939.

Wilson. Les seuls pays dont le nom figure dans le chapitre consacré à la Société des Nations sont l'Allemagne et la France.

Toutefois, dans les chapitres concernant l'histoire de la République Tchécoslovaque, nous n'avons pas trouvé de remarque relative à sa présence parmi le groupe des pays fondateurs de la Société des Nations, dont elle est membre jusqu'au 15 mars 1939. Le premier ralliement de la France à l'Europe centrale se fait alors avec la Petite Entente, malgré le fait qu'au début, cette relation n'est pas officialisé par des accords.

La Petite Entente, dont nous avons parlé plus haut, est un accord entre pays danubiens, contre toute tentative de reconstruction d'une monarchie de la part de Charles de Habsbourg, l'ancien empereur hongrois. Elle était fondée sur des accords militaires bilatéraux entre les trois pays concernés : Tchécoslovaquie, Yougoslavie et Roumanie. Le 14 août 1920 est signé l'accord entre la Tchécoslovaquie et la Yougoslavie, puis, le 23 avril 1921 entre la Roumanie et la Tchécoslovaquie et, enfin, le 7 juin 1921 la Yougoslavie et la Roumanie. Ces accords militaires sont complétés, en 1922, par des accords sur la collaboration politique et économique.

La France tâche de se lier à cette alliance dès juin 1921, tout en renforçant ses liens avec la Pologne. Cette alliance est confirmée dès la Conférence de Gênes en 1922, où la Pologne et les pays de la Petite Entente se rallient aux exigences françaises. La France demande de poursuivre la politique des dettes de guerre et un remboursement des dettes russes de la Première guerre mondiale par le régime bolchevik. Néanmoins, elle ne le fait officiellement par des traités bilatéraux qu'ultérieurement : avec la Tchécoslovaquie le 25 février 1924, avec la Roumanie le 10 juin 1926 et avec la Yougoslavie en novembre 1927. Ainsi, un cercle d'alliés se crée autour de l'Allemagne.

Edvard Benes, pour renforcer la position de la Petite Entente et par crainte du nazisme naissant, propose deux accords. Le premier, signé le 27 juin 1930 instaure un système de rencontres régulières entre ministres des affaires étrangères des pays de la Petite Entente. Le deuxième, datant de 16 février 1933, s'intitule *Le pacte d'organisation de la Petite Entente*. Il instaure deux nouveaux organes : *le conseil permanent*, organe décisif dans la politique commune de la Petite Entente, et *le conseil économique*, organe de conseil du conseil permanent. La France, en tant qu'alliée, est tenue au courant des décisions de la Petite Entente.

Tous les manuels mentionnent l'existence de la Petite Entente et son orientation défensive contre de possibles tentatives de restauration de l'Empire austro-hongrois. La majorité d'entre eux se contente d'une phrase présentant les pays membres de cette alliance et son caractère anti-hongrois. Seuls les manuels de Jacques Ancel parlent de ses fondements sur des accords bilatéraux. Par ailleurs, seuls trois manuels soulignent le soutien de la part de la France.

Le manuel de la collection Malet-Isaac présente d'abord dans une phrase la nature de l'alliance, puis la position dans le réseau des autres alliances. Ainsi il construit l'image de deux blocs opposés :

« Cet état d'esprit parut si menaçant aux Etats voisins – Tchécoslovaquie, Yougoslavie, Roumanie – qu'ils conclurent contre la Hongrie le pacte de la *Petite Entente* (1921), dont le principal objet était le maintien du *statut quo* en Europe Centrale. [...] La diplomatie italienne a déployé une grande activité pour accroître

son influence en Europe centrale, elle a lié partie avec l'Autriche et la Hongrie, tandis que la Petite Entente s'appuyait sur l'amitié française. »⁸⁹

Néanmoins, dans cette citation la relation entre la France et la Petite Entente semble être unilatérale : la Petite Entente – faible - s'appuie sur la France. Il en va de même pour le manuel de Charles Morazé et Philippe Wolff :

« Mais aux ententes économiques s'opposent des alliances politiques, qui groupent les Etats en deux camps : entre 1920 et 1922 s'élabore, avec l'appui de la France, la Petite Entente, conclue entre Tchécoslovaquie et Yougoslavie, puis Roumanie, en vue de s'opposer à un retour des Habsbourg et à la révision des traités. »⁹⁰

Les manuels ne mentionnent pas l'importance de cette alliance pour la France, qui depuis la révolution bolchevique cherche des alliés de l'Europe centrale. Seul le manuel de Jacques Ancel et Henri Calvet sous-entend un certain intérêt de cette union pour la France, en la désignant comme étant partiellement à l'origine de l'idée même d'une union économique :

« Les ébauches d'union économique danubienne, appuyées ou proposées par la France, se heurtent à l'hostilité de la Hongrie, que soutiennent l'Italie et l'Allemagne (1932). [...] Aussi les trois Etats signent-ils à Genève un pacte d'organisation de la Petite Entente, qui fonde une union diplomatique pacifique, établit une unification des traités politiques et une coordination des accords économiques (16 février 1933) : un bloc de 45 millions d'hommes, défenseurs des traités. »⁹¹

Cependant, dans la suite de la citation, nous découvrons qu'il s'agit essentiellement de montrer la France comme initiatrice de projets de coopération et protectrice des peuples opprimés dans le passé.

La *Petite Entente* y est définie par une citation d'Edvard Benes comme une alliance des petits Etats se révoltant contre la suprématie des grandes puissances européennes.

« Le temps n'est plus où les petits pays n'étaient qu'un jouet entre les mains des grands... Nous n'accepterons jamais d'être des sphères d'influence, des simples objets de la politique d'autrui. »⁹²

Du point de vue des manuels scolaires, la France est toujours dans la position d'une puissance forte, soutenant les pays plus fragiles qu'elle. Ses propres intérêts diplomatiques en vue de sa propre protection restent cachés.

Mais il ne s'est écoulé que 18 ans après la création de la *Petite Entente* lorsque la République Tchécoslovaque est redevenue de nouveau un pays entre les mains du chancelier Hitler. Au cours de l'année 1937, la Yougoslavie et la Roumanie commencent à suivre leurs propres intérêts. La Yougoslavie signe des accords avec la Bulgarie et avec l'Italie et affiche ainsi ses amitiés avec les puissances fascistes. La Roumanie refuse de signer un pacte d'aide mutuelle de

⁸⁹ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1937. P. 781

⁹⁰ MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. P. 275

⁹¹ ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveaux cours...* 1934. P. 522

⁹²*Idem.*

1937. La République Tchécoslovaque n'obtiendra donc pas de soutien militaire en septembre 1938.

Il convient également de mentionner l'absence totale du *Traité d'alliance et d'amitié entre la Tchécoslovaquie et la France* dans les manuels. Ce traité, pensé par le maréchal Foch, était un accord amical signé entre les deux pays le 25 février 1924. Malgré la volonté de la France d'y intégrer des clauses défensives militaires, ce dernier demeura un accord très vaste dans sa signification. Le président tchécoslovaque de l'époque, Tomas G. Masaryk, s'est prononcé contre tout ce qui pouvait faire penser aux accords d'avant la Première guerre mondiale et qui ont entraîné ce conflit. Ainsi, les deux pays se portent garant du respect des Traités de Versailles et promettent une concertation d'avis au cas de menace militaire.

Ce traité inquiète rapidement les gouvernements allemand et britannique, qui soupçonnent des clauses secrètes.

L'explication de l'absence de ce traité dans les manuels scolaires peut être double. Premièrement, elle peut être due à sa nature incomplète, c'est-à-dire au refus des clauses militaires demandés par la France. Par conséquent, les manuels insisteraient sur les Accords de Locarno, dont le caractère est plus complexe et davantage engageant. Deuxièmement, les manuels peuvent vouloir cacher la volonté du maréchal Foch d'assurer la sécurité française, ce qui pourrait représenter une forme de faiblesse de la France. La faiblesse possible de la France est également masquée dans le manuel de Jules Isaac qui souligne le fait que les accords de Locarno sont signés à l'initiative de l'Allemagne. La France garde sa fière allure d'un pays sans faiblesses.

Les accords de Locarno

La France a reçu les assurances qu'elle cherchait un an plus tard à Locarno. Les accords de Locarno sont surtout connus pour leurs clauses concernant les frontières occidentales de l'Allemagne. Tous les manuels soulignent leur valeur pacifique et la mise de la guerre hors la loi. Pour la Tchécoslovaquie, ils furent également d'une grande importance. Tout d'abord, ils comportent des articles garantissant le respect des frontières avec l'Allemagne (convention d'arbitrage entre l'Allemagne et la Tchécoslovaquie). En cas d'infraction, l'affaire aurait été jugée par la Cour d'Arbitrage de la Haye. D'autre part, la France et la Tchécoslovaquie signent un accord d'aide mutuelle (16 octobre 1925).

Ces accords, signés également avec la Pologne, devaient permettre de poursuivre l'effort de constitution d'un bloc entourant l'Allemagne et protégeant l'Europe d'une potentielle intervention russe. Néanmoins, les accords, surnommés « Locarno de l'Est », sont beaucoup moins présents dans les manuels scolaires de notre corpus que les accords concernant la frontière franco-allemande.

Dans les trois premiers manuels de Jules Isaac (1931, 1937 et 1939), les accords de Locarno sont abordés dans le chapitre intitulé *Les problèmes de paix*. Le premier parmi eux ne contient pas de section *lectures*, mais les deux suivants présentent un extrait des accords de Locarno dans cette section. A peu près une page de texte d'auteur est consacrée à la problématique de ces accords, et deux pages à un extrait tiré directement de ces accords dans la section des *lectures*.

Dans le texte principal du manuel, nous ne trouvons pas de remarques sur les conventions appelées « Locarno de l'Est », qui sont signées entre l'Allemagne et la Pologne ou l'Allemagne et la Tchécoslovaquie et entre la France et ces deux pays

de l'Europe centrale. Néanmoins, dans l'extrait des accords, nous trouvons une introduction où tous les accords appartenant aux accords de Locarno sont énumérés. L'attention est davantage portée sur les accords concernant la France, la Belgique et l'Allemagne. D'ailleurs, la convention d'arbitrage entre l'Allemagne et la Tchécoslovaquie n'y est pas expliquée plus en détail. Au contraire, l'accord signé entre la France et la Tchécoslovaquie est partiellement cité :

« Les deux accords conclus entre la France d'une part, la Pologne et la Tchécoslovaquie, sont du même type. La clause principale est la suivante :

Article premier : Dans le cas où la Pologne ou la France viendrait à souffrir d'un manquement aux engagements intervenus en date de ce jour entre elles et l'Allemagne en vue du maintien de la paix générale, la France et réciproquement la Pologne, agissant par application de l'article 16 du pacte de la SDN s'engagent à se prêter immédiatement aide et assistance, si un tel manquement est accompagné d'un recours aux armes qui n'aurait pas été provoqué. »⁹³

Les manuels postérieurs ne présentent plus cet extrait dans les *lectures*. Ce changement de choix de citation est lié à la reformulation des manuels. Tandis que les trois premiers parlent des années d'après la Première guerre mondiale comme des *Premières conséquences de la guerre*, les suivants appellent ce chapitre *De la première guerre mondiale à la seconde*. Ces derniers gardent un sous chapitre consacré aux accords de Locarno, en l'appelant *Locarno*.

Le texte ne change que très peu, si ce n'est dans sa conclusion. Un cri d'espoir lié au pacifisme, présent dans la première édition, évolue en ajoutant une conclusion, qui souligne une déception de la courte durée des espoirs créés à Locarno, dans l'édition suivante. Les manuels du postérieurs à 1947 mentionnent le « Locarno de l'Est » dans le cartel accompagnant une photographie de Briand, premier ministre français, et Stresemann, ministre des affaires étrangères allemand. Toutefois, ils proposent uniquement le point de vue des conventions d'arbitrage entre l'Allemagne et la Pologne.

Dans les manuels de Jacques Ancel et Henri Calvet, toutes les conventions de Locarno sont résumées dans le texte d'auteur et accompagnées d'une photographie de Briand. Il parle aussi bien de la convention d'arbitrage, qu'il met au niveau de toutes les autres conventions d'arbitrage, que de l'accord franco-tchécoslovaque :

« Deux traités de garantie mutuelle entre la France et la Pologne, la France et la Tchécoslovaquie, par lesquels ces Etats, en cas de « manquement aux engagements » de la part de l'Allemagne, s'engagent « à se prêter immédiatement aide et assistance ».

Quatre conventions d'arbitrage entre l'Allemagne d'une part, la Belgique, la France, la Pologne et la Tchécoslovaquie de l'autre, qui prévoient, entre autres, la création d'une commission permanente de conciliation, à laquelle seront soumis les litiges futurs, et l'intervention de la Cours de la Haye. »⁹⁴

Le manuel de Pierre Hallynck de 1946 mentionne uniquement la convention d'arbitrage entre l'Allemagne et la République Tchécoslovaque. La version suivante, de 1950 remarque uniquement : « La Tchéco-Slovaquie, déjà alliée

⁹³ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1939. P. 790

⁹⁴ ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle*. Paris, Delagrave, 1939. P. 568

depuis 1925 à la France, conclut alors en 1935 un pacte d'assistance mutuelle avec l'U.R.S.S. »⁹⁵ Quant au manuel de Charles Morazé, il indique juste que « Dans les accords de Locarno, l'Allemagne reconnaît la frontière à l'Ouest »⁹⁶

De manière générale, les Accords de Locarno ont une place plus importante dans les manuels du début de la période étudiée et ils sont davantage évoqués pour leur importance sur la frontière de l'Allemagne, à l'Ouest. L'accord d'aide mutuelle entre la France et la République Tchécoslovaque figure dans le texte d'auteur dans le manuel d'un seul auteur et dans la section des lectures des premiers manuels de la collection Malet-Isaac. Par contre, dans les explications des événements du septembre 1938, tous les manuels parlent du fait que le gouvernement tchèque demande de l'aide de la France à laquelle il est lié par les accords d'assistance mutuelle. Le lecteur peut chercher dans les chapitres précédents, mais ne trouve pas d'explications complémentaires.

La position de la France face aux exigences d'Hitler : Une vive discussion sur les engagements

Les événements de septembre 1938 suscitent l'interrogation de nombreux juristes et chercheurs. Malgré la faible présence des accords franco-tchécoslovaques dans les manuels scolaires, leur rôle est important pour les deux pays. Les accords qui promettent la protection à la République Tchécoslovaque sont la Petite Entente et des accords bilatéraux avec la Russie et la France.

En ce qui concerne la Petite Entente, sa politique perd de la pertinence à partir de l'année 1937. La Yougoslavie conclut des accords avec l'Italie qui concurrence la Tchécoslovaquie dans le commerce de l'industrie militaire. Les mêmes accords de coopération se préparent avec la Bulgarie. De plus, la Yougoslavie et la Roumanie refusent un projet de renforcement de coopération de la Petite Entente avec la France, en soulignant la position britannique qui considère ce projet comme une provocation de l'Allemagne. La Yougoslavie, aussi bien que la Roumanie, se concentrent sur la politique d'amitié avec les pays voisins et abandonnent le projet de la Petite Entente. Ils se déclarent également incapables de venir aider la République Tchécoslovaque en cas d'attaque allemande et lui conseillent de signer, avec cette dernière, des accords ressemblant à ceux entre la Yougoslavie et l'Italie.

La proposition des accords de coopération de 1937 entre la France et les pays de la Petite Entente sont refusés sous prétexte qu'il existe des traités semblables entre les pays de l'alliance et la France. Dans le cas de la République Tchécoslovaque, il s'agit des Traités d'alliance et d'amitié de 1924 et du Traité bilatéral franco-tchécoslovaque faisant partie des Accords de Locarno.

Néanmoins, la fonctionnalité de ces traités fait l'objet de quelques polémiques. Nous allons nous appuyer sur celle du Docteur Drost, professeur à l'Université de Berlin et sur celle de René Cassin⁹⁷. La première soutient l'idée de non-fonctionnalité de ces traités tandis que la deuxième tâche de prouver l'inverse, dans son étude intitulée *Les traités d'assistance entre la France et la Tchécoslovaquie* qui est publiée en 1938.

⁹⁵ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1950. P. 855

⁹⁶ MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. P. 279

⁹⁷ CASSIN René : Les traités d'assistance entre la France et la Tchécoslovaquie In: *Politique étrangère* N°4 - 1938 - 3e année pp. 334-359.

Premièrement, selon Drost, les traités de Locarno, dont le Traité d'assistance entre la France et la Tchécoslovaquie fait partie, sont obsolètes car leur validité est étroitement liée au respect du pacte rhénan, brisé après la violation de la zone démilitarisée rhénane et de sa dénonciation par l'Allemagne le 7 mars 1936. Deuxièmement, la signature des traités franco-soviétiques du 2 mai 1935 et soviéto-tchécoslovaques du 16 mai 1935 rend le pacte rhénan caduc et, par conséquent, les traités franco-tchécoslovaques également.

Quant au Traité d'alliance et d'amitié de l'année 1924, il oblige les deux pays uniquement à se concerter en cas d'infraction sur leurs frontières respectives, sans contrainte d'intervention. Sur le plan juridique, la France n'a donc aucune obligation d'intervenir en cas de danger du pays tchécoslovaque.

René Cassin, dément les hypothèses de Drost en soutenant qu'un traité international ne cesse d'être valable pour tous les signataires dès qu'une des parties engagées le rompt. Selon lui, une infraction arrête les engagements des autres signataires envers le pays non respectant mais pas entre les autres pays engagés. De plus, René Cassin mentionne le fait qu'un arrêt de fonctionnalité de l'assistance mutuelle n'a jamais été publiquement mentionné et que la République Tchécoslovaque, comme la France, considèrent ces engagements valables jusqu'en septembre 1938.

La validité des engagements est perceptible également sur le plan diplomatique. Dans la correspondance officielle entre les deux pays, comme nous le verrons dans sous-chapitre suivant, les traités sont toujours considérés comme valables.

Les manuels, eux aussi, transmettent un fort sentiment de responsabilité par rapport à la disparition de la Tchécoslovaquie. Ils résument souvent, dans le chapitre décrivant les événements entre le 12 et le 30 septembre, en République Tchécoslovaque, des accords d'assistance en vigueur pour montrer le disfonctionnement de ces accords d'aide mutuelle :

« ... le gouvernement de Prague était lié à la France et à la Russie par des pactes d'assistance mutuelle. Il ne pouvait, il est vrai, compter sur la Russie, mais espérant au moins que du côté français les engagements seraient tenus, il résista aux revendications d'Henlein. »⁹⁸

La citation du manuel de Jules Isaac suggère l'idée que la Russie ne pouvait pas aider la République Tchécoslovaque car elle n'avait pas la permission de traverser les territoires polonais ou roumains. La France est présentée en tant que dernière possibilité de secours. Aucun manuel ne remet la validité des accords d'assistance mutuelle en question.

Au contraire, de nombreux commentaires négatifs par rapport à la réaction de la France son présents. Ils parlent, soit de l'« abandon d'un pays allié »⁹⁹, soit du fait que « la France, malgré les assurances qu'elle a donnés à la Tchécoslovaquie, jugeait le conflit impensable pour l'infériorité de l'armée et pour le manque

⁹⁸ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1947. P.858

⁹⁹ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1946 et 1950 ; MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948

d'appui de la part des Anglais »¹⁰⁰. Quant à la responsabilité de l'abandon de ce pays, elle est souvent montrée comme étant partagée entre tous les pays alliés. Il convient de souligner que le dilemme français n'est point présent dans les manuels. Le discours sur une prise de décision de la part des Français est absent.

Le vocabulaire décrivant la situation tchécoslovaque réveille de vives émotions de pitié (pays abandonné) alors que le vocabulaire sur les raisons de la non-intervention française est du registre informatif (guerre impensable pour des raisons d'infériorité numérique de l'armée). La France apparaît de nouveau comme une grande puissance dont les décisions ne se remettent pas en question et restent quelque peu des dogmes épurés des sentiments et sans faiblesses.

Charles Aimond, dans son manuel de 1951, va encore plus loin dans l'idée de montrer la France infallible¹⁰¹. Il parle des événements dans les Sudètes et du fait que l'armée allemande est prête de l'autre côté des frontières tchéco-allemandes. La réaction de la France consiste, selon Charles Aimond, en la mobilisation d'un million d'hommes. Ensuite, Neville Chamberlain intervient pour sauver la paix. Le discours de Charles Aimond montre une réaction plus qu'idéalisée.

Le rôle de la France dans les différentes phases des événements de 1938 change selon les manuels. Certains approfondissent davantage les explications alors que d'autres restent concis. Malgré l'encadrement par les programmes officiels, les discours portés sur les mêmes événements varient tout comme le rôle accordé à la France.

DES SUDETES AU MUNICH : QUEL ROLE POUR LA FRANCE ?

L'année 1938 est l'année au cours de laquelle la République Tchécoslovaque est véritablement entrée dans l'histoire européenne. Depuis 13 mars 1938, quand l'Autriche a été annexée à l'Allemagne, la majeure partie de la frontière tchécoslovaque était avec la « Grande Allemagne ». La République Tchécoslovaque était alors le dernier pays démocratique résistant à l'Allemagne dans la région. De plus, le gouvernement tchécoslovaque ne cachait pas son avis défavorable à la doctrine nazie. Ainsi le pays est devenu refuge pour des opposants issus de pays voisins.

Comme nous avons mentionné, l'histoire enseignée a notamment pour but de construire un lien entre l'élève et son pays. Elle ramène donc les événements à l'histoire nationale, soit par l'implication directe de la France dans ceux-ci, soit par les conséquences qu'ils eurent pour la France. La question des Sudètes qui entraîne la rencontre à Munich, et introduit la France comme un des acteurs de ce processus.

Outre la problématique spécifique des Sudètes, étudiée précédemment, nous allons commencer par l'analyse de la présence ou de l'absence du discours de Nuremberg dans les manuels. Ensuite, nous allons étudier la présentation des acteurs principaux dans les négociations de Munich et la documentation photographique. Enfin, nous allons étudier les différents commentaires de la décision prise lors de la signature de ces accords.

¹⁰⁰ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1947. P. 858

¹⁰¹ AIMOND Charles : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours*. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 499

Le discours de Nuremberg

Le discours de 12 septembre 1938, prononcé par Hitler à la conférence de Nuremberg fut la première démonstration publique des intentions d'Hitler d'annexer les autres pays de l'Europe centrale. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'état de couvre-feu avait alors été instauré pour calmer la violence dans les Sudètes.

Ce discours joue un rôle essentiel dans l'histoire des relations franco-tchécoslovaques et dans la disparition de la République Tchécoslovaque. Le manque d'importance qui lui est accordé est probablement lié au sentiment de culpabilité de la part de la France. Dans les cercles diplomatiques, ce discours a provoqué des vifs échanges appelant l'aide de la France.

Dans un message télégraphique de 15 septembre¹⁰², envoyé aux ambassadeurs tchécoslovaques en France et en Grande Bretagne par le ministre des affaires étrangères tchécoslovaque Karel Krofta, il demande à la France de ne pas abandonner « la politique que les deux pays ont fait ensemble depuis vingt ans, de continuer dans la politique engagée par l'accord mutuel de 1925 ». Il souligne également que la République Tchécoslovaque est toujours restée fidèle à la France, même dans les moments les plus difficiles.

Suite à cet entretien, une proposition de plan franco-britannique est élaborée. Elle propose à la République Tchécoslovaque d'assurer la cession des Sudètes aux Allemands sous la surveillance internationale, qui devait éviter l'attaque du reste du territoire tchécoslovaque. Le président Benes refusa cette proposition en faisant appel à l'accord d'aide mutuelle entre la Tchécoslovaquie et la France. Cette dernière se dit incapable d'intervenir dans les temps et avec la force nécessaire et insista sur l'acceptation du plan franco-britannique. Le gouvernement tchécoslovaque se prononça le 21 septembre :

« Forcé par les circonstances et les insistances excessivement pressantes et à la suite de la communication des Gouvernements français et britannique du 21 septembre 1938, dans laquelle les deux gouvernements ont exprimé leur manière de voir au sujet de l'assistance à la Tchécoslovaquie si elle refusait d'accepter les propositions franco-britanniques et serait à la suite de cela attaquée par l'Allemagne, le Gouvernement tchécoslovaque accepte dans ces conditions avec des sentiments de douleur les propositions françaises et britanniques en supposant que les deux gouvernements feront tout pour les faire appliquer avec toute sauvegarde des intérêts vitaux de l'Etat tchécoslovaque. Il constate avec regret que ces propositions ont été élaborées sans la consultation préalable du Gouvernement tchécoslovaque. »¹⁰³

Suite à cette réponse positive, Chamberlain demanda à Mussolini d'arranger une rencontre avec Hitler qui aura lieu à Munich le 29 et 30 septembre.

¹⁰²Dokumenty Československé zahraniční politiky : Československá zahraniční politika v roce 1938 svazek II. Praha, Karolinum, 2001. P. 279

¹⁰³21. září 17.00 - Prague—Note du Gouvernement de la République Tchécoslovaque aux Gouvernements français et britannique sur l'acceptation du plan pour la question des Allemands de Sudète sdans Dokumenty Československé zahraniční politiky : Československá zahraniční politika v roce 1938 svazek II. Praha, Karolinum, 2001. P. 359-360

Le discours de Nuremberg est intéressant à étudier dans les manuels scolaires parce qu'il permet de voir comment le vocabulaire violent du dictateur est repris, et de quels commentaires il s'accompagne.

Pierre Hallynck, dans ses deux manuels, ne consacre à Nuremberg qu'une seule phrase : « Au congrès de Nuremberg, Hitler se déclara secourir les frères des Sudètes. »¹⁰⁴ En citant les mots d'Hitler, il présente le point de vue imposé aux Allemands par Hitler.

Charles Aimond cite également Hitler, mais en utilisant les guillemets pour marquer les mots utilisés dans son discours : « Tandis que le gouvernement de Prague multipliait les concessions à la minorité allemande, Hitler déclarait à Nuremberg (12 septembre) que le Reich n'admettait pas qu'on « martyrise » 3 millions et demi d'Allemands. »¹⁰⁵ Ces guillemets indiquent aussi la distance qu'on devrait prendre par rapport à ces mots, car ils sont issus de l'idéologie nazie. Cette façon de citer le discours n'est pas des plus réussies, car elle ne comporte aucune note d'explication. De plus, par la mise en opposition des concessions et du discours d'Hitler, Charles Aimond montre le jeu de manipulation d'Hitler.

Le texte du manuel continue ainsi : « Déjà les armées allemandes s'étaient massées aux frontières tchèques, pendant que la France, alliée et garante de la Tchéco-Slovaquie, mobilisait un million d'hommes. » La première moitié de la phrase confirme le mensonge d'Hitler, tandis que la deuxième moitié montre le comportement exemplaire de la France alliée. Néanmoins, il convient de rectifier cette erreur, la mobilisation partielle ayant été refusée par un vote de l'Assemblée nationale de 13 septembre. Le manuel de Charles Aimond choisit d'arranger la vérité pour embellir l'image de la France. Ensuite, toute décision de non-intervention est reportée à la charge de Neville Chamberlain, premier ministre britannique, en citant les mots de Mussolini le qualifiant de « messager de la paix ». La France se débarrasse de toute responsabilité et paraît même avoir préparé son armée comme convenu dans les accords.

Le manuel de Jules Isaac de 1947 extrait une citation importante de ce discours. Elle témoigne d'une campagne haineuse, menée à travers la presse allemande :

« Au congrès du Parti national-socialiste qui se tint à Nuremberg le 12 septembre 1938, Hitler prononça un discours furieux. Il parla de « l'indicible détresse des Allemands des Sudètes... On veut les anéantir. On les opprime d'une manière intolérable..., on les assomme jusqu'au sang parce qu'ils portent des bas blancs [signe de ralliement des partisans de Henlein] qui ne plaisent pas aux Tchèques. On les pourchasse comme du gibier, chaque fois qu'ils se livrent à une manifestation de leur vie nationale... Il faut que la situation de parias de ces hommes prenne fin... Si ces créatures opprimées ne peuvent pas trouver leur droit, c'est de nous qu'elles l'obtiendront... Au cas où les démocrates [de France et d'Angleterre] seraient convaincus qu'il leur faut protéger par tous les moyens les oppresseurs des Allemands, cela aura de graves conséquences... Cela nous ferait de la peine si nos relations avec d'autres Etats européens en subissaient un trouble ou

¹⁰⁴ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1946. P. 850

¹⁰⁵ AIMOND Charles : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours*. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 499

un dommage, mais nous ne sommes pas coupables. (Dans L. Noel, *L'agression allemande contre la Pologne*. Flammarion) »¹⁰⁶

Cette citation est introduite en tant que l'illustration des « discours d'extrême violence contre le gouvernement de Prague ». Même si nous ne pouvons pas savoir si la citation avait été analysée lors des cours d'histoire, il s'agit d'une source précieuse. Elle montre la parfaite construction des discours d'Hitler. Il évoque d'abord les souffrances des confrères allemands pour la lier à l'impossibilité de tolérer la situation actuelle. Enfin, il menace les puissances occidentales tout en soulignant qu'en acceptant ses conditions leurs relations ne subiront pas de conséquences. Hitler veut se montrer conciliant, mais ferme protecteur des minorités. Il est également à prendre en compte que le discours dans sa taille réelle est beaucoup plus long, avec des répétitions qui insistent sur la cruauté des Tchèques et la souffrance des Allemands.

Cette citation est une nouvelle confirmation de la volonté de Jules Isaac d'aller au plus près de la source historique et d'y amener l'élève avec lui pour qu'il comprenne, pour qu'il sente l'événement. La violence et la précision des paroles d'Hitler en font un témoignage primordial pour la compréhension des événements des années 1938-1939 et pour la Seconde guerre mondiale par la suite.

De plus, dans l'addendum, on parle des exigences de Henlein qui passent d'une demande d'autonomie à une demande de rattachement au Reich. Présenté ainsi, le lecteur pense que l'idée vient uniquement de Henlein, alors qu'il était soutenu par Hitler depuis 1937.

Du côté opposé, le manuel de Charles Morazé et Philippe Wolff, ne mentionne pas explicitement le discours de Nuremberg. Pourtant, il fait une allusion à celui-ci en annonçant que : « Au début de septembre, ... Hitler annonça son intention de secourir les Sudètes. »¹⁰⁷

Pour conclure, le discours de Nuremberg prend, à l'exception du manuel de Jules Isaac, peu de place dans les manuels scolaires. Les manuels qui mentionnent brièvement l'existence de ce discours ont tendance à réutiliser les morceaux du propos d'Hitler, sans explication complémentaire. L'élève est donc censé déduire tout seul qu'il s'agit d'une transmission du point de vue de l'Allemagne nazie et non celui de l'auteur du manuel. Enfin, les manuels qui ne mentionnent pas l'existence de ce discours évitent des longues explications des points de vue, mais omettent également une partie importante de la stratégie et de la manipulation d'Hitler. En somme, le discours de Nuremberg fut essentiel pour le déroulement des événements de Munich. Il mobilisa les gouvernements tchécoslovaque, français et britannique, et, le 15 septembre, le premier ministre britannique Neville Chamberlain rendit visite à Hitler pour écouter ses exigences et pour négocier.

Munich

Le 29 et 30 septembre 1938, se sont réunis, à Munich, les représentants de la France, de la Grande Bretagne, de l'Italie et de l'Allemagne pour décider du destin des Sudètes. Lors de ces négociations, Hitler dit ne vouloir que le territoire peuplé

¹⁰⁶ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1947. P. 859

¹⁰⁷MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. P. 352

d'une majorité allemande. La République Tchécoslovaque se retrouva donc réduite, mais conserva son statut d'Etat indépendants. Néanmoins, pour les relations franco-tchécoslovaques furent refroidies.

Cet événement fait objet du texte principal des manuels, des images et des cartes des manuels. Ces trois éléments proposent alors une interprétation variable des événements. L'élément important de l'analyse est la présentation des acteurs de ces accords. Ceux derniers font également partie des représentations iconographiques dont l'analyse fait partie de l'objet d'intérêt.

Textes

Le manuel de Charles Aimond de 1951 utilise les mots presque laudatifs pour présenter le rôle de Chamberlain dans les négociations du septembre 1938 :

« Pour éviter la guerre imminente, le Premier ministre anglais, Neville Chamberlain se fit, selon le mot de Mussolini, le « Messenger volant de la paix ». Ses négociations directes avec Hitler (à Berchtesgaden et à Godesberg) aboutirent finalement aux *accords de Munich* (30 septembre). Les premiers ministres d'Angleterre, de France et d'Italie, autorisaient Hitler à *annexer les territoires de Tchéco-slovaquie*, où les Allemands étaient en majorité. »¹⁰⁸

L'auteur, en citant Mussolini de telle sorte qu'on pourrait croire qu'il est d'accord avec lui, le présente comme un grand homme, dont le principal intérêt est la paix. Mussolini est présenté partiellement comme un homme réconciliant les Alliés avec l'Allemagne et voulant éviter la guerre.

Jules Isaac, dans son manuel de 1947, montre le premier ministre britannique comme un homme déterminé. La France est présentée comme un élément secondaire, qui soutient les décisions britanniques. Cependant, dans le recueil de la correspondance diplomatique tchécoslovaque de l'année 1938 nous apprenons que la France a communiqué son incapacité de soutenir la République Tchécoslovaque¹⁰⁹ et avait fait donc le premier pas vers la solution passive.

« Un conflit européen semblait inévitable. C'est alors que le Premier ministre anglais, Neville Chamberlain, intervint personnellement pour maintenir la paix. Il fut soutenu par le gouvernement français qui, devant l'état d'infériorité de l'armée et l'insuffisance de l'appui anglais, jugeait impossible d'accepter la guerre, malgré les assurances qu'au cours de même de la crise il avait données aux Tchèques. »¹¹⁰

L'acteur principal, selon ces deux premiers manuels, est donc le premier ministre britannique. Pierre Hallynck, qui souligne l'aspect collectif de la négociation des accords, partage les responsabilités entre les Alliés.

« Abandonnée par les Alliés, la Tchécoslovaquie dut s'incliner (le président démissionna avec éclat), mais les nations occidentales saluèrent avec joie l'éloignement du spectre de la guerre ; la population parisienne fit un accueil délirant à Daladier à son retour, et l'accord fut ratifié à de très fortes majorités, par les parlements français et britannique. »¹¹¹

¹⁰⁸ AIMOND Charles : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours*. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 499

¹⁰⁹ Message télégraphique de 14 septembre 1938 de l'ambassadeur tchécoslovaque en Grande Bretagne Jan Masaryk au Ministère des affaires étrangères dans *Dokumenty Československé zahraniční politiky : Československá zahraniční politika v roce 1938 svazek II*. Praha, Karolinum, 2001. P. 275-276

¹¹⁰ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1947. P. 859

¹¹¹ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1950. P. 851

Nous avons vu quels étaient les principaux acteurs de la conclusion des accords de Munich. Nous avons également vu que parmi les acteurs ne figure aucun représentant tchécoslovaque. Néanmoins, comment les manuels se positionnent par rapport à cette absence qui représente une infraction de loi internationale ?

Le manuel de Charles Morazé et Philippe Wolff, aussi bien que celui de Pierre Hallynck, ne soulignent pas particulièrement l'absence des représentants tchèques lors de la signature des accords. Cette information reste sous-entendue dans le texte : « Enfin, réunis à Munich les 29 et 30 septembre, Chamberlain, Daladier, Hitler et Mussolini signaient un accord... »¹¹² ou « Dans ces conditions, se tint, à Munich, une conférence entre Hitler, Mussolini, Chamberlain et Daladier... »¹¹³ Charles Aimond présente les signataires de Munich comme « les premiers ministres d'Angleterre, de France et d'Italie » sans pointer l'absence tchécoslovaque. Seul le manuel de Jules Isaac constate que la Conférence des quatre s'est fait « à l'exclusion de la République Tchécoslovaque et de l'U.R.S.S ».

Représentations iconographiques de Munich

Dans le manuel de Pierre Hallynck de 1950 la majorité des informations concernant la République Tchécoslovaque se situe dans le cartel accompagnant la photographie d'Edvard Benes. L'image est d'une forme classique. Il s'agit d'un portrait en buste d'Edvard Benes vêtu d'un costume, d'une chemise et d'une cravate. Cette tenue représente une sorte d'uniforme républicain, contrairement aux uniformes militaires portés par les monarques.

Le cartel inscrit l'histoire biographique de Benes dans l'histoire nationale de l'Etat Tchécoslovaque :

« Bénès fut à l'Université de Prague l'élève de Mazaryk et acheva ses études en France ; professeur d'économie politique à l'Université de Prague, il gagna Paris lors de la guerre et y travailla à constituer le Comité national tchèque ; ministre des Affaires étrangères dès la proclamation de l'indépendance, il fut le réalisateur de la Petite Entente contre la Hongrie. Il succéda en 1935 à Mazaryk comme Président de la République et donna sa démission en octobre 1938 pour protester contre les décisions de Munich ; il redevient chef d'Etat lors de la libération de la Tchéco-Slovaquie en 1945. »¹¹⁴

Le manuel de Pierre Hallynck est le seul à choisir Edvard Benes comme personnage significatif de l'histoire tchécoslovaque, probablement pour des raisons de contexte et d'actualité. Pour ce qui est du contexte, comme nous l'avons mentionné, l'histoire tchécoslovaque y est intégrée dans l'article sur la politique hongroise, où la Petite Entente trouve une place importante. Edvard Benes, en tant qu'initiateur de la Petite Entente, représente le pays tchèque. Quant à l'actualité, Edvard Benes a joué un rôle important dans la résistance contre les exigences nazies en 1938. Son rôle était presque héroïque, car malgré le manque de soutien des pays alliés, il refusait de livrer le pays aux mains d'Hitler. De plus, la France joue un rôle important dans l'éducation d'Edvard Benes et lui fournit un abri pour travailler sur les projets d'indépendance tchécoslovaque.

¹¹² MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. P. 352

¹¹³ HALLYNCK Pierre : *L'époque contemporaine 1848 – 1939*. Paris, Masson et Cie, 1950. P. 855

¹¹⁴ *Idem*.

La deuxième image témoignant de Munich, cette fois plus directement, est présente dans les manuels de la collection Malet-Isaac. L'image est intitulée *L'entrevue de Munich (Septembre 1939)* et montre Chamberlain en train de serrer la main de Mussolini. Hitler est à peine visible derrière Goering, on ne voit qu'une petite partie de son visage. Les deux personnages principaux sont donc Chamberlain et Mussolini. Chamberlain est surtout présenté comme l'homme qui sauve la paix pour toute l'Europe. Le cartel souligne cette vision de Chamberlain en énumérant les efforts effectués :

« Dès le 15 septembre, Chamberlain, alors âgé de soixante-dix ans, avait pris l'avion pour la première fois dans sa vie et était venu trouver le Führer à Berchtesgaden, petite ville des Alpes Bavaoises près de la frontière autrichienne. Une semaine plus tard, le 22 septembre, il rencontra à nouveau Hitler à Godesberg en Rhénanie, près de Bonn. Enfin, le 29 septembre, ce fut l'entrevue de Munich.»¹¹⁵

L'image se trouve dans les manuels de 1947 et de 1951. Le premier se trompe dans la date de la rencontre d'un an : il le situe à septembre 1939. Dans le manuel suivant, l'erreur est rectifiée. Il est aussi possible qu'il s'agisse d'une erreur d'impression.

Une troisième image se trouve dans le manuel de Charles Aimond de 1951. Elle montre Dollfuss et Benes assis autour d'une table ronde. L'événement est empreint d'une ambiance solennelle. Cela peut être trompeur pour un observateur qui chercherait à comprendre de quel événement il s'agit. Néanmoins, l'image sert uniquement de témoignage de deux opposants au nazisme. Le cartel ne nous aide pas davantage à comprendre l'intention. Il comporte les informations biographiques et le seul élément qui unit les notices des deux hommes est leur échec dans la protection du pays devant le nazisme : ils sont tous les deux témoins de l'annexion de leur pays au Reich.

Cartes

Les manuels de Jules Isaac présentent une carte intitulée *Les agrandissements de l'Allemagne de 1935 à 1939*. Cette carte montre, par le moyen des différents styles d'hachurage, les annexions successives des territoires à l'Allemagne : L'Anschluss autrichien, les Sudètes, le Protectorat. Cette carte est très intéressante car elle illustre la position défavorable de la République Tchécoslovaque. Nous voyons qu'après l'Anschluss autrichien, la Bohême et la Moravie sont encerclés par l'Allemagne. De plus, nous apercevons les territoires cédés à la Pologne et à la Hongrie. C'est seulement avec la carte que le lecteur se rend véritable compte de la dimension du démembrement.

Conséquences et commentaires des décisions prises à Munich

En septembre 1938 la France décidait d'envoie de l'aide à la Tchécoslovaquie. Pour des raisons d'armement, la Grande Bretagne et la France ont voté pour cession des territoires des Sudètes à l'Allemagne contre une promesse de non-intervention de l'armée d'Hitler sur le reste du territoire de la Bohême et de la Moravie. Cette décision fut discutable, mais dans le nom de la paix en Europe. L'avis public s'est divisé en deux camps en des munichois, qui

¹¹⁵ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette. 1947. P. 861

approuvaient la décision, et des antimunichois, qui la considéraient comme un lâche abandon d'un pays. Quand Hitler n'a pas tenu la promesse et a annexé ces deux régions, l'Europe sait que la guerre est inévitable.

Les manuels de la fin des années 1940 et des premières années des années 1950 proposent, à l'exception de ceux de Pierre Hallynck, une sorte de bilan des événements déclenchant la guerre. Il s'agit d'un simple résumé des conséquences des décisions prises à Munich qui se mélange parfois au commentaire critique de la part de l'auteur.

Le texte du manuel de Charles Morazé et de Philippe Wolff reste neutre dans ses commentaires qui décrivent surtout l'ambiance générale dans des pays d'Europe. Pourtant, ils font ressentir les tensions que les événements ont provoqués. Le premier commentaire parle du moment d'après le 30 septembre 1938 :

« ... tout crédit des démocraties occidentales disparaissait en Europe orientale. Devant le grand Reich, France et Angleterre seraient désormais livrées à leurs propres forces. »¹¹⁶

Le deuxième commentaire est lié aux événements du 15 mars 1939 quand Hitler invite le président tchécoslovaque Hacha à un entretien concernant des nombreuses violences contre les Allemands vivant dans le pays. Hacha est obligé d'accepter la remise du pays sous la gestion Reich. La République, démembrée de Teschen, Ruthénie subcarpatique et de la Slovaquie, qui se proclame autonome sous protection de Reich, devient protectorat Bohême-Moravie :

« Cette série de coups provoque une vive émotion dans les démocraties occidentales. Il est trop évident, maintenant, que la politique de l'apaisement a fait faillite. »¹¹⁷

Les commentaires de Charles Morazé sont dans les subtilités : plutôt dans la façon de dire les choses que dans les mots eux-mêmes. Dans la première citation, l'auteur souligne le fait que les événements de Munich ont décrédibilisé la France et la Grande Bretagne, celles-ci se trouvent dorénavant sans alliés pour affronter les attaques d'Hitler. Il n'est pas difficile de comprendre l'auteur le considère être un mauvais choix. La deuxième citation accentue l'avis exprimé par la première.

Le style d'écriture de Charles Morazé n'est pas polémique. Le raisonnement est simple et clair. Pour justifier la non-intervention de la France dans le cas des Sudètes, il mentionne l'infériorité de l'armée française, comparée à celle allemande. Ensuite, la politique de compromis n'a pas fonctionné, la France se trouve sans alliés et choquée.

Charles Aimond ne se permet pas de faire de commentaire directement au sein du texte, mais ajoute un extrait d'article. Cet article est placé juste derrière la description des événements des années 1938 et 1939 et porte le titre *L'Europe en 1939*. L'article vient de la *Revue des deux mondes* de 1 mai 1939 et son auteur est anonyme. L'extrait choisi par l'auteur est une critique assez méprisante de la politique choisie par les alliés. :

« L'Allemagne a profité de toutes les facilités, que lui procuraient les faiblesses ou les niaiseries des vainqueurs. [...] Le chancelier Hitler n'a pas attendu

¹¹⁶ MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948*. Paris, Armand Colin, 1948. P. 352

¹¹⁷ *Idem*. 356

six mois pour montrer que les accords de Munich n'étaient pour lui que des chiffons de papier. »¹¹⁸

Par le choix d'article et par l'absence d'autre commentaire de ce dernier, l'auteur manifeste son accord avec ce texte. En mettant en contexte avec le sous-chapitre précédent, Charles Aimond marque dans son texte que la France a mobilisé un million d'hommes pour aider la Tchécoslovaquie, mais le premier ministre britannique s'est mis à négocier avec Hitler. Ainsi, la critique serrait tombée davantage sur la tête des anglais. Nous pouvons avoir l'impression que l'auteur a honte de montrer le vrai déroulement des événements, alors il l'embellit. Pour ensuite présente une critique dans des termes forts. Nous nous retrouvons à la frontière du politiquement correct et du ressenti personnel.

Les manuels de la collection Malet-Isaac, proposent une réflexion avancée sur le sujet à travers plusieurs points de vue différents. Tout d'abord, l'auteur montre l'avis public des Français quant à la décision prise à Munich :

« Leur [des alliés] attitude fut très diversement jugée : les uns leur surent gré de n'avoir reculé devant aucun sacrifice pour éviter les horreurs de la guerre, les autres parlèrent de capitulation devant la menace et de lâche abandon d'un pays allié. »¹¹⁹

Ensuite, il explique les attentes et motivations de la part des alliés et l'attitude en soulignant que le niveau d'engagement n'était pas pareil sur les deux côtés :

« En fait les partenaires de Munich avaient discuté et signé dans l'équivoque : aux yeux d'Hitler et de Mussolini, Munich était un blanc-seing que la France et l'Angleterre leur avaient donné pour qu'ils pussent agir à leur gré dans l'Europe Orientale : aux yeux de Chamberlain et de Daladier, c'était au contraire l'engagement que l'Allemagne et l'Italie respecterait le statut quo. »¹²⁰

Il est surprenant de voir que même la présentation du point de vue d'Hitler ne porte pas de notions connotées négatives. Jules Isaac présente simplement deux points de vue opposés sur un accord. Néanmoins, en voulant garder un ton neutre, Jules Isaac omet le fait que l'Allemagne promet, dans les accords de Munich de ne pas toucher au reste du territoire Tchécoslovaque. Cela contredit l'idée de la perception des accords de Munich en tant qu'une affirmation d'une démarche libre dans l'Europe centrale.

Par contre, ce qui pourrait être considéré comme un commentaire est la séquence qui dit que : « La France et l'Angleterre espèrent, par le sacrifice sous forme de Sudètes, mettre fin aux exigences de Hitler. Ils veulent oublier le projet décrit dans *Main Kampf* (annexion de toute l'Europe centrale). »¹²¹ L'extrait souligne la naïveté ou l'envie de croire au pacifisme des puissances occidentales.

Pour conclure, dans la complexité de la description des événements des années 1938-1939, les manuels de la plume de Jules Isaac fournissent le plus de

¹¹⁸ AIMOND Charles : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours*. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 502

¹¹⁹ MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1951. P. 861

¹²⁰ *Idem.* p. 862

¹²¹ *Idem.* P. 860

sources authentiques (photographie, citations) et essaient d'éviter tout commentaire. L'élève utilisant son manuel est suffisamment équipé pour se faire son propre avis sur l'événement. Charles Aimond intègre des extraits de citations dans le texte magistral du manuel ce qui n'est pas toujours facilement compréhensible. Charles Morazé propose un texte très condensé, alors réduit de commentaire personnel. Enfin, les manuels de Pierre Hanllynck proposent une histoire tchécoslovaque tellement éparpillée que le lecteur perd facilement le fil.

LA RESURGENCE DES INFORMATIONS ET LEUR COMPREHENSION

L'histoire d'un nouveau petit pays, dont l'histoire ne dure que vingt ans, peut être inscrite de façons différentes dans l'histoire européenne. Elle peut être décrite dans un seul chapitre lui consacré ou divisée en petits morceaux accrochés aux histoires des autres pays, avec lesquels son histoire est liée.

Il est intéressant de voir également que malgré le démembrement du pays et son annexion à l'Allemagne, l'identité tchécoslovaque a eu le temps de s'inscrire dans les esprits.

Un chapitre consacré à la République Tchécoslovaque ou des informations disséminées dans des chapitres thématiques ?

Deux moments d'apparition de la République Tchécoslovaque dans l'histoire racontée par les manuels scolaires

La première apparition de la République Tchécoslovaque, dans le manuel de Jules Isaac, se fait dans le chapitre consacré aux *Traités de Versailles et de la banlieue parisienne* qui présente ses frontières géographiques. Ensuite, le chapitre *Premières conséquences de la guerre* décrit l'évolution de l'espace géographique de l'ancien Empire austro-hongrois qui se transforme en plusieurs Etats nouveaux et il détaille la création de la République Tchécoslovaque aussi bien que des autres Etats héritiers de l'Empire.

Le manuel revisité, publié en 1951, transforme les *Premières conséquences de la guerre* en chapitre intitulé *De la première guerre mondiale à la seconde*. Il s'agit d'une évolution naturelle due à l'ajout des informations des années qui suivent. Il garde la subdivision selon l'espace géographique : Europe centrale. Cette dernière est ensuite tranchée en trois groupements thématiques : *Les Etats* (présentation), *Les caractères de la vie politique* et *Le problème des minorités*. La première sous-partie est majoritairement géographique et reprend les informations de la création des Etats. La problématique des minorités enchaîne au chapitre suivant *Les problèmes internationaux et le déclenchement de la seconde guerre mondiale*. Ce grand chapitre amène, dans un ordre chronologique les événements assurant l'avancement du projet d'Hitler dans l'acquisition de l'Europe centrale : *Les problèmes territoriaux de la Pologne*, *Les questions de l'Europe centrale*, *Les ambitions d'Hitler*, *L'anschluss*, *Le problème des Sudètes*, *Munich* et *Importance de Munich*.

La République Tchécoslovaque apparaît alors deux fois dans l'histoire selon les manuels scolaires, au moment de sa création et peu avant son disparition. Le moment de sa création est important essentiellement car il fait partie d'une grande réorganisation de l'Europe centrale sur le plan géopolitique. Le deuxième s'inscrit dans l'histoire européenne par son caractère annonciateur d'un nouveau conflit.

Il en est de même pour les manuels de Charles Aimond et de Jacques Ancel. Par contre, il est surprenant que les manuels publiés après la Seconde guerre mondiale ne mentionnent ni le destin du pays après la libération ni la libération elle-même. Néanmoins, nous avons constaté qu'un événement mettait, en général, 5-6 ans avant d'intégrer les manuels ce qui pourrait expliquer l'absence de la libération dans les manuels.

Le manuel de Pierre Hallynck de 1950, au contraire, regroupe tous les événements déroulés entre 1919 et 1939 dans un seul chapitre. Le point faible de son organisation est surtout la navigation très peu instinctive. Dans le chapitre parlant de l'Europe centrale se trouve l'histoire des pays baltes et l'histoire de la République Tchécoslovaque est représentée par une phrase lui consacrée dans l'article sur la politique hongroise et par une notice biographique de Edvard Benes.

Le manuel des auteurs Charles Morazé et Philippe Wolff présente les grandes thèses politiques et économiques, les exemples précis lui servent pour montrer les variantes de leur application : *La crise du capitalisme européen de 1919 à nos jours : Façade démocratique de l'Europe : Libéralisme en Europe centrale et orientale*. Son approche est donc davantage généraliste, les histoires nationales ne sont pas au centre d'intérêt comme chez Jules Isaac, où le détail compte, mais soutiennent les grandes idéologies.

L'organisation des chapitres traduit également la méthode choisie par l'auteur. Selon l'accumulation des éléments, nous pouvons remarquer la mise en valeur d'un sujet ou, au contraire, son manque d'intérêt pour l'auteur.

Statistique – nombre de pages consacrés à la thématique

Les statistiques, que nous avons placées dans les annexes¹²², montrent le nombre de pages ou de phrases consacrés à différentes thématiques. Les premières statistiques concernent les Etats de l'Europe centrale d'après la Première guerre mondiale. Le nombre lui consacré varie entre 1 et 7 pages. Le plus de pages consacrés à ce sujet sont dans les manuels de Pierre Hallynck de 1946 et 1950. Il ne s'agit pas d'un intérêt plus important que dans les autres manuels, la vraie raison de ce chiffre élevé est l'élargissement du sujet traité : *De 1919 à 1939 : L'Europe centrale et orientale*. Nous pouvons donc dire que réellement, le nombre de pages lui consacré est entre 2 et 4. En pourcentage par rapport au nombre total des pages du manuel, la chiffre ne dépasse pas un pour-cent (entre 0,4 et 0,7 pour-cent en comptant le manuel de Pierre Hallynck).

Quant à la thématique des minorités de la République Tchécoslovaque, on lui accorde entre trois lignes et une demi-page. Dans nos comptes, nous n'avons pas inclus le moment de la prise des Sudètes où les minorités sont les acteurs de l'événement, mais ne sont pas le sujet du texte.

La question de Sudètes et l'accord de Munich apparaissent à partir de l'année 1947. Les deux sujets ensemble occupent entre 2 et 4,5 pages, ce qui représente à peu près un demi pour-cent du manuel.

Etant donnée le nombre de pages des manuels et le nombre d'heures consacrés à chaque thématique (3 heures par thématique), nous apprenons qu'à peu près 80 page de texte d'un manuels son égaux aux trois heures de cours. L'histoire de la République Tchécoslovaque devait donc occuper entre cinq et dix minutes du

¹²²Annexes - Statistiques

cours magistral. Il en est de même pour la thématique de l'annexion des Sudètes et des accords de Munich ensemble.

Tchécoslovaquie ou Tchéco-slovaquie ?

Malgré le fait que le nom officiel du pays était *La République Tchécoslovaquie*, nous trouvons dans les manuels souvent la dénomination *Tchécoslovaquie*. Les deux manuels de Charles Aimond et le manuel de Pierre Hallynck de 1950 utilisent le terme *Tchéco-slovaquie*, probablement pour souligner la présence des deux nations dans l'Etat. Il est surprenant de voir que Pierre Hallynck change par rapport à son premier manuel, datant de 1946, pour utiliser le terme incorrect. Par contre, il est à souligner que presque tous les manuels qui présentent une carte se servent du terme divisé par un tiret pour définir, sur cette carte, la frontière entre les pays tchèques et la Slovaquie.

Nous avons déjà remarqué que les manuels de Charles Aimond ne se montraient, dans la construction de son discours, très favorable aux nouveaux Etats-Nations. Pourrait-il s'agir d'une volonté de souligner l'incohérence dans cette idéologie ? De même, Pierre Hallynck, dans son édition de 1951, se montre sceptique par rapport à la politique européenne de l'entre-deux-guerres et la nouvelle organisation géopolitique.

Les supports d'enseignement intégrés dans le corps des manuels – les sources pour l'histoire tchécoslovaque

Les manuels scolaires présentent un nombre de documents qui ne font pas partie du discours officiel rédigé par l'auteur, mais qui le complètent : cartes, images, citations. Nous avons étudié, dans les chapitres précédents ces documents dans leur contexte thématique, c'est-à-dire en tant que partie du discours auquel ils sont associés. Néanmoins, l'évolution de ces supports intégrés sortis de leur contexte est également passionnante.

Lectures

La section des lectures s'instaure juste avant la Seconde guerre mondiale pour les manuels de la collection Malet-Isaac, les autres l'intègrent après la guerre. Il s'agit d'un texte qui se démarque par la taille et le style des caractères et qui se trouve à la fin d'un chapitre, souvent précédé par un titre lui propre. Du point de vue de contenu, ce sont des extraits des citations des accords internationaux, discours des politiciens ou témoignages des événements importants.

Les manuels de Jacques Ancel et Henri Calvet ne sont pas munis de cette section, pourtant, ils utilisent richement cette méthode de textes témoins sortant du texte éducatif. Ces textes témoins sont intégrés dans le corps du texte, mais adoptent une taille moindre à celle du texte officiel. Malgré le fait qu'officiellement, ces manuels n'ont pas de section *lectures*, ils appartiennent parmi les manuels les plus équipés par les *textes-sources*.

Les manuels de Jules Isaac d'avant la Seconde guerre mondiale monte en début de la section *lectures* une bibliographie indicative pour approfondir la connaissance du sujet et citent les Accords de Locarno. La bibliographie mentionne des textes diplomatiques, des livres généraux sur la période traitée et des livres plus détaillés sur les différents pays. L'extrait des Accords de Locarno se situe à la fin d'un chapitre consacré aux tentatives de pacification de l'Europe (Société des Nations, Problèmes de la paix, ...), il est présenté en tant d'un grand

triomphe de ces efforts pacifistes, car il garantit l'inviolabilité des frontières entre plusieurs pays européens. Les articles cités sont ceux concernant les frontières parmi l'Allemagne, la Belgique et la France, les frontières qui, pendant toute la Première guerre mondiale, constituaient le champ d'action de tous les combats. Les Accords de Locarno devaient représentaient le document assurant l'impossibilité d'un autre conflit.

Les manuels de la même collection datant d'après la Seconde guerre mondiale proposent un texte intitulé *L'organisation sociale de l'U.R.S.S., Le programme du parti national-socialiste*, un extrait des *Accords de Matignon* et un témoignage intitulé *Hitler au lendemain des accords de Munich, vu par un ambassadeur français*. Pour notre étude, nous allons nous servir uniquement du dernier texte. Nous pouvons avoir l'impression de regarder une réponse au texte de l'avant-guerre. La citation des Accords de Locarno est pleine d'espoir et de certitude que la scène politique européenne n'a pas de danger à craindre. Au contraire, le texte présent décrit une rencontre dans un siège grandiose avec un homme qui éclate parfois en colère et qui promet signer des accords de l'inviolabilité des frontières franco-allemandes par quoi il montre que les Accord de Locarno ne signifient aucun engagement pour lui. A la fin du texte, son auteur suggère « un perfectionnement rapide et rigoureux de son appareil militaire ». Le choix de texte est très impressionnant, car il montre la personnalité mielleuse et inquiétante d'Adolph Hitler.

Dans le premier manuel de Pierre Hallynck, qui date de 1946, la section des lectures est présente pour tous les chapitres sauf le plus récent : *Le monde de 1919 à 1939*. L'édition suivante (1950) qui regroupe dans un chapitre les questions de l'Europe centrale, orientale, du Proche Orient et de l'extrême Orient, choisit un *Interview du ministre de la guerre, le général Araki, au sujet de la Mandchourie*. Etant donné qu'il consacre peu de place à l'Europe centrale, son choix de texte n'est pas surprenant.

Pourtant, dans le chapitre intitulé *Les régimes totalitaires*, Pierre Hallynck propose un extrait du livre de André-François Poncet, *Souvenirs d'une ambassade à Berlin*¹²³. L'extrait résume les idées majeures sur lesquelles l'idéologie hitlérienne s'appuie et propose un commentaire de l'auteur. L'article parle essentiellement de la sélection naturelle selon laquelle les aryens seraient supérieurs aux autres peuples et sur le rôle de la société dans l'éducation des enfants, qui serait plus important que celui de la famille. Le commentaire d'auteur encadre bien le texte d'Hitler provenant de son livre *Mein kampf* en appelant la vision supériorité par le nom de *racisme*.

Le manuel de Charles Aimond intègre également la méthode des extraits des textes officiels dans sa version de 1951. Il présente un extrait d'article de la *Revue des Deux Mondes* anonyme intitulé *L'Europe de 1939. (D'après un observateur)*. D'un côté, il souligne la force allemande d'avoir cet esprit patriotique et la force de se relever de la crise de l'après la Première guerre mondiale. D'un autre côté, cet article est une forte critique du comportement des pays alliés, de leur manque de perspicacité. Il souligne le non-respect de Munich et appelle la période

¹²³ PONCET André-François : *Souvenirs d'une ambassade à Berlin*. Paris, Flammarion, 1946.356 p.

« l'époque de la règne de la violence »¹²⁴. Il traduit la déception, le dégoût et la frayeur que l'Europe ressentait par rapport au comportement d'Hitler.

De nombreux manuels veulent témoigner du comportement d'Hitler. Le manuel de Jules Isaac appuie sur l'imprévisibilité de son comportement, tandis que le manuel de Charles Aimond rejette la faute sur la naïveté des Alliés. Contrairement à la tendance générale des années 1940, le manuel de Charles Morazé et Philippe Wolff ne propose pas de lectures.

Cartes

Les cartes apparaissent dans les manuels tout au long de la période étudiée. Uniquement quatre manuels ne s'appuient sur une carte : les deux premières éditions de Malet-Isaac (1931 et 1939), le manuel de Pierre Hallynck de 1946 et le manuel de Charles Morazé.

Concernant la République Tchécoslovaque, deux thématiques se répètent : la nouvelle organisation de l'Europe centrale après la disparition de l'Empire austro-hongrois et les territoires contestés de la République Tchécoslovaque. La maison Hachette préfère les cartes comparatives (*L'Europe en 1914 et 1921*), tandis que les autres manuels montrent les cartes plus statiques (*Carte de l'Europe centrale d'après les traités de 1919*).

Images

Dans la collection Malet-Isaac, les trois premiers manuels (1931, 1937 ?, 1939) ne comportent pas d'images. Depuis l'édition de 1947, ces manuels sont munis de deux images. La première image montre Masaryk, dont nous avons parlé plus haut. Elle apparaît uniquement dans les manuels de la collection Malet Isaac.

La deuxième image qui apparaît dans les manuels de Jules Isaac est celle intitulée *L'Entrevue de Munich*. Deux images significatives de l'histoire de la République Tchécoslovaque : photographie de son « créateur » et photographie acteurs de destruction de ce pays.

Dans les autres manuels, Edvard Benes fait objet de deux images différentes. Première où il est pris en photo avec le premier ministre autrichien Dollfuss (manuel de Charles Aimond) et une deuxième où on voit son buste seul (manuel de Pierre Hallynck). Contrairement à Masaryk, qui est très important pour la naissance de la république, Benes est plus représentatif pour l'histoire tchécoslovaque du point de l'après Seconde guerre mondiale : il a aidé à sa création, mais il l'a aussi accompagné dans la période la plus difficile, l'année 1938.

L'identité tchécoslovaque construite par les manuels scolaires français ?

Dans les manuels d'histoire étudiés, l'image de la République Tchécoslovaque varie mais repose pourtant, dans la globalité, sur quelques éléments de base.

La base commune à tous les manuels est la suivante... La République Tchécoslovaque est née à la suite de la disparition de l'Empire austro-hongrois et à la répartition de ses territoires entre les nouveaux Etats-Nations. Ses frontières

¹²⁴ AIMOND Charles : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours. Paris, J. de Gigord, 1951. P. 502

sont fixées dans les traités de Saint-Germain-en-Laye de 1919. Peu après sa création, la Tchécoslovaquie conclut, avec la Roumanie et la Yougoslavie, le pacte de la *Petite Entente* qui est censé freiner les initiatives de la Hongrie de récupérer ses territoires de l'époque de l'empire.

Ensuite, les images commencent à varier. La rupture majeure intervient au moment de l'intégration des événements de l'année 1938 car ils attirent beaucoup l'attention et, de plus, font changer l'angle sous lequel toute la période précédente est regardée.

Les manuels précédant l'intégration de l'année 1938 accordent davantage d'attention aux changements territoriaux de l'Europe centrale et au problème des revendications territoriales. Les nouveaux Etats sont obligés de faire face aux demandes des anciens empires. Dans ces conditions, apparaît la Société des Nations, pour juger et trancher ces différends. Le chapitre concernant les années suivant la Première guerre mondiale porte souvent le titre de *Conséquences de la Grande Guerre*.

Les manuels ayant intégré la thématique du début de la Seconde guerre mondiale accordent davantage d'importance à la vie des minorités dans les pays de l'Europe centrale et aux événements du mois de septembre 1938. Le titre change également et devient lié au terme de l'*entre-deux-guerres*.

Quant à l'identité du peuple tchécoslovaque, les manuels montrent un pays fier et fort. Il s'agit d'un seul pays, parmi les pays héritiers de l'Empire austro-hongrois, qui n'a pas recours à un régime totalitaire afin de préserver l'unité nationale tout en ayant une population plurinationale. Il s'agit également du pays qui, « en 1937, est le dernier pays de l'Europe centrale qui résiste à Hitler ». Nous trouvons également des hommes forts et droits parmi les Tchécoslovaques.

Au niveau des grands représentants de ce pays, les manuels mentionnent deux présidents : Tomas Garrigue Masaryk et Edvard Benes. Le premier est davantage évoqué en relation à la création de la République Tchécoslovaque, car il a été en tête de tous les efforts liés à ce but. Le second, lui aussi à l'origine de cette création, est essentiellement présenté en lien avec les événements de la disparition de ce pays en 1938 : en tant que président, il l'a accompagné dans tous ses péripéties diplomatiques de l'année en question.

Parmi les différences de discours entourant 1938, on note également le regard porté sur l'unité nationale. Avant que la multi-nationalité ne desserve le pays, elle n'est pas soulignée dans les manuels. Les manuels n'intégrant pas l'année 1938 parlent du fait que le principe national a gagné contre le rassemblement forcé des nations au sein d'un empire. Ils se basent sur la vision française d'une nation qui, selon Ernest Renan, repose sur la volonté de vivre ensemble. Néanmoins, les manuels plus tardifs insistent sur la difficulté que cette cohabitation représente.

Quant aux événements de cette année cruciale pour la République Tchécoslovaque, le pays est présenté comme un pays dont « le gouvernement ne se cache pas d'être contre la doctrine nazie de ses voisins » mais qui, pour calmer les esprits, « fait des concessions vis-à-vis des exigences de la minorité allemande ». Dans la phase de la pression allemande, la République Tchécoslovaque se montre résistante quand elle « refuse de céder ses territoires à l'Allemagne jusqu'à la dernière minute ». Finalement, la République Tchécoslovaque est le pays dont les

territoires d'une importance majeure sont sacrifiés pour sauver la paix en Europe, mais aussi un pays qui fini soumis à l'Allemagne contre sa volonté.

En ce qui concerne à l'amitié franco-tchécoslovaque, les manuels sont peu loquaces. Quelques-uns, datant du début de la période étudiée, l'affirment fièrement en parlant de la primauté française dans la reconnaissance de la nouvelle république. Néanmoins, les premiers accords amicaux (1924) ne figurent dans aucun des manuels de notre corpus. De manière semblable, les articles concernant ces deux pays, réunis dans les accords de Locarno, ne figurent que dans la minorité des manuels. Enfin, cette amitié est banalisée dans le texte concernant septembre 1938 en évoquant davantage les pays alliés et en montrant Neville Chamberlain signant les accords de Locarno, alors que les accords d'assistance mutuelle ont été signés uniquement avec la France.

De même, les manuels mettent entièrement de côté les formes culturelles de l'amitié franco-tchécoslovaque. Pourtant, cette dernière comprenait également la création des partenariats entre les villes, suivis des échanges de leur habitants mais aussi des échanges des sportifs.

Enfin, les groupes parmi les plus actifs sur le territoire tchécoslovaque sont les Sokol (Faucons, en français). Il s'agit d'une organisation de l'esprit patriotique. Les hommes et les femmes participent aux activités sportives pour garder le corps sain en cas de mobilisation pour la protection du pays. A part ces activités sportives, les groupes des Sokol organisent également des rencontres culturelles, telles que les concerts ou les représentations théâtrales, pour renforcer l'esprit d'appartenance collective.

CONCLUSION

Les manuels scolaires sont des empreintes d'une époque, d'un auteur et d'une stratégie éditoriale. L'époque concernée se traduit dans tous les autres aspects mais influence surtout la politique de l'enseignement et de la rédaction des livres scolaires. Malgré la présence des programmes et des instructions officiels, l'unique véritable encadrement officiel se fait par les groupes thématiques imposé par l'Instruction Publique ou par l'Education Nationale. L'auteur, par la construction du texte et par le choix des textes complémentaires, peut orienter le discours et y glisser des commentaires personnels. Ces auteurs sont souvent de grandes personnalités de l'enseignement de l'histoire et ont alors des visions précises des réformes dont l'enseignement aurait besoin. Les manuels scolaires ne sont soumis à aucun contrôle officiel et sont alors entièrement dépendants des préférences des professeurs. En ce qui concerne la typographie et de l'organisation du texte, les maisons d'édition en expérimentent très peu. La priorité est de faciliter l'orientation dans le texte pour favoriser l'apprentissage rapide. La période étudiée est également celle de l'introduction de nombreuses images et cartes dans les livres scolaires. Leur but est de rapprocher l'élève des événements historiques.

Au sein des textes étudiés, se glisse une rupture importante durant l'année 1938. Dans les textes concernant la République Tchécoslovaque, cette rupture crée deux discours variés. Le premier, celui d'avant 1938, montre une nouvelle république démocratique dont les seuls problèmes sont liés à la délimitation des frontières et à la fluidité des réseaux fluviaux et ferroviaires. Le deuxième, celui qui intègre l'année 1938, parle d'un nouveau pays dont la composition plurinationale pose des problèmes dès sa création. Ce changement est d'abord dû à la contextualisation nécessaire des événements postérieurs mais aussi au changement de politique dans l'enseignement de l'histoire qui est introduite en 1938. Jusqu'à cette année décisive, cet enseignement penche vers la méthode chronologique, c'est-à-dire, vers l'enseignement de tous les événements mondiaux dans leur ordre chronologique. A partir de 1938, les textes officiels conseillent davantage l'utilisation de la méthode synthétique, ce qui permet aux auteurs de choisir leur angle d'approche. La méthode chronologique souligne dans l'histoire de la République Tchécoslovaque, le progrès de la situation politique européenne qui donne naissance à des Etats-Nations, l'implication personnelle de Tomas Garrigue Masaryk dans la création de l'Etat et la justification de son existence sur le plan juridique. La méthode synthétique varie selon l'angle d'approche et banalise parfois les informations essentielles, comme dans les cas des manuels de Pierre Hallynck.

Déjà défini par le choix du sujet, l'intérêt pour les liens entre la République Tchécoslovaque et la France est évident. Pour les Tchèques de la période de l'entre-deux-guerres, la France est une grande sœur, un exemple de la réussite économique, politique et culturelle. Pourtant, les manuels scolaires ne montrent qu'une partie des projets de coopération entre ces deux pays. La plus grande importance est toujours accordée aux relations franco-allemandes. Ainsi, les autres alliances sont passées sous silence. Seuls les manuels de Jules Malet prennent soin de montrer l'importance des autres alliances aux élèves. Une rupture dans cette amitié officielle arrive en septembre 1938. De nouveau, les commentaires des manuels varient. Une vague d'avis critiques envers le comportement français est

perceptible. Malgré les vides concernant les alliances, les auteurs montrent leur mécontentement du non-respect de l'engagement français.

Enfin, au niveau du contexte général, la Première République Tchécoslovaque apparaît dans les manuels au moment de sa création et de sa disparition. Les cartes et les images accompagnent ces deux événements importants. Les cartes montrent les évolutions territoriales et les images des hommes qui ont joué un rôle important dans ces évolutions.

Les manuels de notre corpus ne montrent finalement qu'une partie de l'histoire Tchécoslovaque, aussi bien qu'une seule partie des relations avec la France. Cette dernière est montrée en tant qu'alliée et amie. L'importance de cette amitié dans la protection de la République française ne figure dans aucun manuel. La France est ainsi présentée comme un pays fort, qui soutient les autres pays et dès lors qu'elle ne respecte pas ses engagements, il existe toujours une manière de répartir les responsabilités et de couronner cette action par une « étiquette » garantissant la paix.

Cette subjectivité des manuels rejoint naturellement un des buts de l'enseignement de l'histoire de l'époque : créer un esprit citoyen chez les élèves et les faire aimer leur pays. Néanmoins, il ne s'agit ni d'une tâche réservée aux manuels scolaire, ni d'une politique limitée par l'époque mais d'une politique de distribution des informations générales. L'omission des intérêts français dans les alliances avec l'Europe centrale, ne serait-elle pas semblable aux silences actuellement entretenus autour des alliances françaises avec les pays sunnites ? Le premier cas représentait un intérêt au niveau des zones d'influence tandis que le deuxième renforce les intérêts économiques du pays.

SOURCES

Manuels scolaires à caractère de sources primaires

MALET Albert, ISAAC Jules : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle : classes de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales. Paris, Librairie Hachette, 1931. 458 p.

ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle. Classes de philosophie et de mathématiques des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles.* Paris. Delagrave. 1934. 604 p.

MALET Albert, ISAAC Jules, BEJEAN Henri : *Histoire moderne : 3e année. De 1815 à nos jours.* Paris, Librairie Hachette, 1935. 718 p.

AIMOND Charles : Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe. Classes de philosophie et mathématiques conformément au programme du 30 avril 1931. Paris, J. de Gigord, 1936. 638 p.

MALET Albert, ISAAC Jules : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle : orné de 251 gravures et de 41 cartes classes de philosophie et de mathématiques. Paris, Librairie Hachette, 1937(?). 854 p.

ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle. Classes de philosophie et de mathématiques des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles.* Paris. Delagrave. 1939. 604 p.

MALET Albert, ISAAC Jules : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle : orné de 251 gravures et de 41 cartes classes de philosophie et de mathématiques. Paris, Librairie Hachette, 1939. 852 p.

ANCEL Jacques, CALVET Henri : *Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle. Classes de philosophie et de mathématiques des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles.* Paris. Delagrave. 1942. 601 p.

MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle : 1848-1939 orné de 265 gravures et de 45 cartes classes de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales.* Paris, Librairie Hachette, 1947(?). 878 p.

MALET Albert, ISAAC Jules : *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle : 1848-1939 orné de 265 gravures et de 45 cartes classes de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales.* Paris, Librairie Hachette, 1947. 887 p.

MORAZE Charles, WOLFF Philippe : *L'époque contemporaine : 1852-1948 classes de philosophie, sciences expérimentales, mathématiques.* Paris . A. Colin, 1948. 394 p.

HALLYNCK Pierre : *L'Époque contemporaine : 1848-1939 classes de mathématiques et de philosophie avec 240 figures et de nombreuses lectures enseignement du second degré, programme 1946.* Paris, Masson, 1950. 882 p.

HALLYNCK Pierre : *L'Époque contemporaine 1851-1939 : enseignement du second degré, programmes 1948 classes de mathématiques et de philosophie.* Paris, Masson, 1950. 903 p.

AIMOND Charles : *Histoire contemporaine : du milieu du XIXe siècle à nos jours classes de philosophie, sciences expérimentales et mathématiques*. Paris, J. de Gigord, 1951. 560 p.

Manuels scolaires à caractère de sources secondaires

DEVILLE L. : *Histoire contemporaine de 1815 à 1920 : classes de philosophie et des mathématiques*. Paris . J. de Gigord, 1922. 1231 p.

DEVILLE L. : *Histoire contemporaine de 1815 à 1920 : classes de philosophie et des mathématiques*. Paris . J. de Gigord, 1923. 1231 p.

FOIRET L. : *Cahiers-plans d'histoire : classe de philosophie et de mathématiques des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles. Histoire contemporaine (1848-1930)*. Paris, Librairie Delagrave, 1930. 48 p.

FOIRET L. : *Cahiers-plans d'histoire : classe de philosophie et de mathématiques des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles. Histoire contemporaine (1848-1930)*. Paris, Librairie Delagrave, 1935. 46 p.

FOIRET L. : *Cahiers-plans d'histoire : classe de philosophie et de mathématiques des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles. Histoire contemporaine (1848-1939)*. Paris, Librairie Delagrave, 1942. 45 p.

Programmes et instructions officiels

Horaires, programmes, Instructions. Paris, Librairie Armand Colin, 1925. 352 p.

Département de la documentation et de l'information. Division des études documentaires. *Enseignement du second degré : Programmes Horaires 1937-1938 Classes de 6e, 5e, 4e, et 3e d'enseignement secondaire Année préparatoire, 1ère, 2e, et 3e années d'enseignement primaire supérieur*. Paris . I.P.N, 1938. 71 p.

Instructions générales, in Nouveaux programmes de l'enseignement secondaire classique et moderne. Paris, Librairie Vuibert, 1941. 87 p.

Enseignement de 2^e degré : Horaires et programmes 1946-1947. Paris, Librairie Vuibert, 1946. 126 p.

Périodiques spécialisés dans le domaine de l'éducation de l'histoire de la géographie 1920 - 1940

« Compte rendu d'ouvrages adressés à la Société », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 6, 1921, p.25

« Géographie », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 11, 1923, p.39

« Albert Mousset - La Petite-Entente. Paris, Editions Bossard, 1923. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 11, 1923, p.47

« A propos de l'agrégation : Additions », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 1, 1924, p.33

« V. Dedecek : La Tchéco-slovaquie et les Tchécoslovaques : Préface de M. Jules Chopin. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 4, 1924, p.32-34

A. Paul : « Jos. Pesek - Histoire tchécoslovaque. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 1, 1926, p.49

« Géographie : Les pays de l'Europe centrale : Tchécoslovaquie », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 4, 1926, p.12

« B. Mirkine-Guetzevitch et A. Tibal. — La Tchécoslovaquie, 1 vol. in-18, 119 p., avec introduction de J. Ancel. Paris, Delagrave, 1929. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 1, 1930, p.185-187

« Extraits de la Presse : Les Vieux de Vienne », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 11, 1934, p.67-70

BOCHET L. : « André Tibal. — La Tchécoslovaquie, étude économique. Collection A. Colin 1935. 224 p. 3 cartes. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 6, 1935, p.149-153

ISAAC Jules : « Hitler et l'Enseignement de l'Histoire des 15 dernières années. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 6, 1935, p.387-392

« Indications Bibliographiques pour les Agrégations de 1936 : La Monarchie autrichienne », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 1, 1936, p.210-211

« Indications Bibliographiques pour les Agrégations de 1936 : Les Etats de la Maison d'Autriche », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 1, 1936, p.211-216

« Tapie (Victor) — Le pays de Teschen et les rapports entre la Pologne et la Tchécoslovaquie. », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, Association des professeurs d'histoire et de géographie (France), 3, 1936, p.123

Livres complémentaires aux manuels scolaires conseillés par la société des enseignants

DEDECEK V. : *La Tchécoslovaquie et les Tchécoslovaques*, Paris : Ed. Bossard, 1919. 196 p.

MALY Wenceslas : *Les relations commerciales franco-tchécoslovaques*, Dijon, l'Est, 1929. 79 p.

BIBLIOGRAPHIE

OUTILS DE TRAVAIL

Dictionnaires et encyclopédies

AMALVI Christian : *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française : de 1660 à 1960*. Paris, La Boutique de l'Histoire, 2001. 286 p.

CHARMASSON Thérèse : *Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement*. Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, 2005. 391 p.

CHARMASSON Thérèse : *L'Histoire de l'enseignement (XIXe-XXe siècles) : guide du chercheur*. Paris, Institut national de recherche pédagogique : Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006. 728 p.

CHOPPIN Alain, CLINKSPOOR Martine : *Les manuels scolaires en France. 4. Textes officiels (1791-1992)*. Paris, INRP, Service d'histoire de l'éducation : Publ. de la Sorbonne, 1993. 591 p.

CHOPPIN Alain, PINHEDE Bertrand : *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 7. Bilan des études et recherches*. Paris, INRP, Service de l'histoire de l'éducation, 1995. 155 p.

HUOT Hélène, CORBLIN Francis : *Guide des manuels scolaires : Collège*. [Paris], Flammarion, 1990. 332 p.

RICHAUDEAU François : *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*. Paris, Unesco, 1979. 290 p.

Outils méthodologiques

GRAWITZ Madeleine : *Méthodes des sciences sociales*. 9e éd., Paris, Dalloz, 1993. 870 p.

HISTOIRE

Livres

BORNE Dominique : *Nouvelle histoire de la France contemporaine. 13. La crise des années 30 : 1929-1938*. [Paris] . Éd. du Seuil, 1989. 316 p.

DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick : *Les courants historiques en France : XIXe-XXe siècle*. Paris, A. Colin, 2007. 724 p.

FOREST Philippe, RENAN Ernest : *Qu'est-ce qu'une Nation ? Ernest Renan : littérature et identité nationale de 1871 à 1914*. Paris, Pierre Bordas et fils, 1991. 126 p.

PANEK Jaroslav, TUMA Oldřich : *Dějiny Českých zemí*. Praha, Karolinum, 2008. 492 p.

THIESSE Anne-Marie : *La création des identités nationales : Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris, Editions du Seuil, 1999. 307 p.

Articles

CASSIN René : *Les traités d'assistance entre la France et la Tchécoslovaquie*. In : *Politique étrangère* N°4 - 1938 - 3e année pp. 334-359.

FEJTÖ François : *La petite entente, la France et Beneš*. In : *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. N°29, janvier-mars 1991. pp. 1116.

FICHELLA A. : *La population de la République Tchécoslovaque d'après le recensement du 15 février 1921*. In: *Annales de Géographie*. 1922, t. 31, n°172. pp. 367-369.

MARTONNE Emmanuel : *L'état tchécoslovaque*. In : *Annales de Géographie*. 1920, t. 29, n°159. pp. 161-181.

SANDU Traian : *La présence française en Europe centrale dans l'entre-deux-guerres*. In : *Revue d'Europe Centrale*, tome III, n°2, 2e semestre 1995, pp.147-160.

TAPIE Victor-Lucien : *L'opinion des pays Tchèques au printemps de 1917*. In : *Revue des études slaves*, Tome 27, 1951. Mélanges André Mazon. pp. 246-254.

L'ENSEIGNEMENT**Livres**

BONAFoux Corine, DE COCK-PIERREPONT Laurence, FALAIZE Benoit : *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin, 2007. 158 p.

BORNE Dominique : *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin, 2007. 160 p.

BORNE Dominique : *Quelle histoire pour la France ?* [Paris], Gallimard, 2014. 358 p.

DE COCK Laurence : « *L'histoire scolaire, une matière indisciplinée* », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2015/1 70e année, p. 179-189.

DE COCK-PIERREPONT Laurence, PICARD Emmanuelle : *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille, Agone, 2009. 212 p.

NIQUE Christian, LELIEVRE Claude : *Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris, Editions Retz, 1990. 351 p.

PONTEIL Félix : *Histoire de l'enseignement en France : les grandes étapes, 1789-1964*. Paris, Sirey, 1966. 456 p.

PROST Antoine : *Education, société et politiques : Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris, Editions du Seuil, 1997. 255 p.

Articles

WIRTH Laurent : « *Définir les programmes* », *Le Débat*, 2013/3 n° 175, p. 23-34. DOI : 10.3917/deba.175.0023

CHOPPIN Alain : « *Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II, De 1940 à nos jours* », *Histoire de l'éducation*, 1987 n° 34, p. 3-36. DOI : 10.3406/hedu.1987.1492

ETUDES SUR LES MANUELS SCOLAIRES

Livres

FERRO Marc : *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris, Payot : Rivages, 2004. 460 p.

FREYSSINET-DOMINJON Jacqueline : *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959 : de la loi Ferry à la loi Debré*. Paris, A. Colin, 1969. 294 p.

Articles

BADRE Vincent : « *De l'histoire champ de bataille à une mémoire pluraliste* », *Le miroir des manuels*, *Le Débat*, 2013/5 n° 177, p. 23-29. DOI : 10.3917/deba.177.0023

NORA Pierre : « *Difficile enseignement de l'histoire* », *Le Débat*, 2013/3 n° 175, p. 3-6. DOI : 10.3917/deba.175.0003

MAISONS D'EDITION

DUROSELLE Caroline: *La librairie Armand Colin : (1870-1939)*. Thèse d'Etat sous direction de Jean-Yves MOLLIER. Paris, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 1991. 151 p.

MISTREL Jean : *La librairie Hachette de 1826 à nos jours*. Paris, Hachette, 1964. 407 p.

Collectif des auteurs : *Masson et Cie, 1804-1954 : un siècle et demi d'édition médicale et scientifique*. Paris, Masson, 1954. 52 p.

Collectif des auteurs : *Librairie Charles Delagrave : 1865-1965*. Paris, Ch. Delagrave, 1965. 16 p.

SAVART Claude : *Les catholiques en France au XIXe siècle: le témoignage du livre religieux* Paris, Beauchesne Editeur, 1985. 718 p.

ANNEXES

Table des annexes

CORPUS.....104

Corpus dans l'ordre chronologique

Corpus selon la collection

STATISTIQUES

Nombre de pages consacrées à la thématique de l'*Europe centrale après la Première guerre mondiale*

Nombre de lignes consacrées au sujet des minorités tchécoslovaque et nombre de pages consacrées au sujet des Sudètes

Utilisation des dénominatifs Tchécoslovaquie ou Tchéco-Slovaquie

Tables des Extraits de textes officiels – Section *Lectures*

CORPUS

Corpus dans l'ordre chronologique

| Cote | Titre | Auteurs | Maison d'éd. | Anné de pub. |
|-------|--|-----------------------|---------------|--------------|
| 87528 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1931 |
| 59873 | Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle | J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1934 |
| 72210 | Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours | Ch. Aimond | J. de Gigord | 1936 |
| 78628 | Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle | J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1939 |
| 82402 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1939 |
| 61698 | Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle | J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1942 |
| 59231 | L'époque contemporaine 1848 – 1939 | P. Hallynck | Masson et Cie | 1946 |
| 88765 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947 |
| 59092 | Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948 | Ch. Morazé, Ph. Wolff | Armand Colin | 1948 |
| 57271 | L'époque contemporaine 1851 – 1939 | P. Hallynck | Masson et Cie | 1950 |
| 78337 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1951 |
| 72211 | Histoire contemporaine (1852 – 1950) | Ch. Aimond | J. de Gigord | 1951 |
| 67015 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1937 ? |
| 78648 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947? |

Corpus selon la collection

| Cote | Titre | Auteurs | Maison d'éd. | Anné de pub. |
|-------|--|-----------------------|---------------|--------------|
| 87528 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1931 |
| 82402 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1939 |
| 88765 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947 |
| 78337 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1951 |
| 67015 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1937 ? |
| 78648 | Histoire contemporaine : depuis le milieu du XIXe siècle | A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947? |
| 72211 | Histoire contemporaine (1852 – 1950) | Ch. Aimond | J. de Gigord | 1951 |
| 72210 | Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours | Ch. Aimond | J. de Gigord | 1936 |
| 59231 | L'époque contemporaine 1848 – 1939 | P. Hallynck | Masson et Cie | 1946 |
| 57271 | L'époque contemporaine 1851 – 1939 | P. Hallynck | Masson et Cie | 1950 |
| 59092 | Nouveau cours d'histoire : l'époque contemporaine 1852 – 1948 | Ch. Morazé, Ph. Wolff | Armand Colin | 1948 |
| 59873 | Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle | J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1934 |
| 78628 | Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle | J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1939 |
| 61698 | Nouveau cours de l'histoire : Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXème siècle | J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1942 |

STATISTIQUES

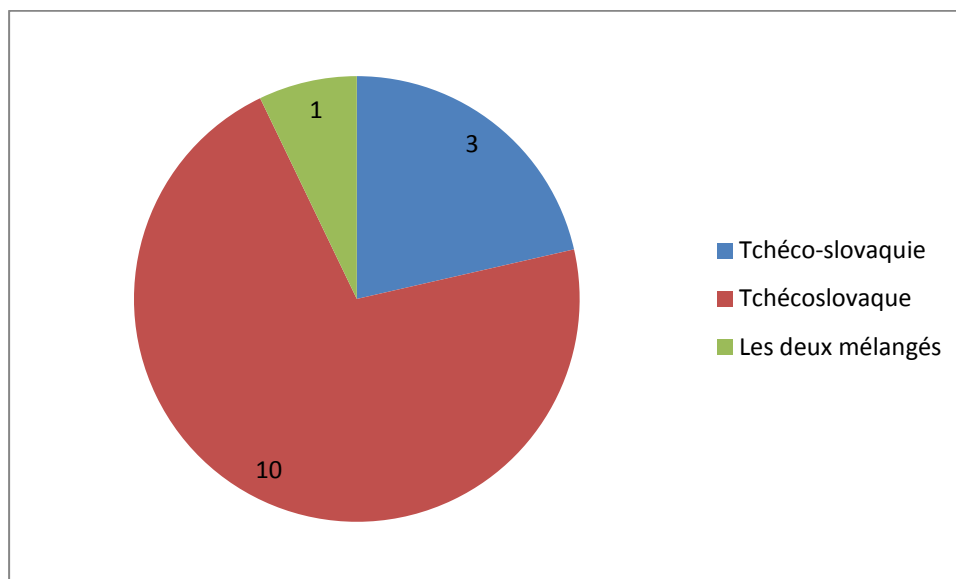
Annexe – Nombre de pages consacrées à la thématique de l'Europe centrale après la Première guerre mondiale

| Auteurs | Anné de pub. | Pages - total | Pages - chapitre | Titre exact | % |
|-----------------------|--------------|---------------|------------------|---|-------------|
| A. Malet & J. Isaac | 1931 | 157 | 1,5 | Etats de l'Europe Centrale | 0,955414013 |
| J. Ancel, H. Calvet | 1934 | 604 | 4 | Les états nationaux en Europe centrale | 0,662251656 |
| Ch. Aimond | 1936 | 638 | 2 | Etats héritiers d'autriche | 0,313479624 |
| J. Ancel, H. Calvet | 1939 | 604 | 4 | Les états nationaux en Europe centrale | 0,662251656 |
| A. Malet & J. Isaac | 1939 | 852 | 2,5 | Etats de l'Europe Centrale | 0,29342723 |
| J. Ancel, H. Calvet | 1942 | 601 | 4 | Les états nationaux en Europe centrale | 0,665557404 |
| P. Hallynck | 1946 | 882 | 6 | De 1919 à 1939 – Europe centrale et orientale | 0,680272109 |
| A. Malet & J. Isaac | 1947 | 878 | 4 | Etats de l'Europe Centrale | 0,455580866 |
| Ch. Morazé, Ph. Wolff | 1948 | 394 | 3 | Libéralisme en Europe centrale | 0,76142132 |
| P. Hallynck | 1950 | 903 | 7 | De 1919 à 1939 – Europe centrale et orientale | 0,775193798 |
| A. Malet & J. Isaac | 1951 | 886 | 4 | Etats de l'Europe Centrale | 0,451467269 |
| Ch. Aimond | 1951 | 560 | 2 | Etats héritiers d'autriche | 0,357142857 |
| A. Malet & J. Isaac | 1937 ? | 854 | 1 | Etats de l'Europe Centrale | 0,117096019 |
| A. Malet & J. Isaac | 1947? | 887 | 4 | Etats de l'Europe Centrale | 0,450958286 |

Annexe – Nombre de lignes consacrées au sujet des minorités tchécoslovaque et nombre de pages consacrées au sujet des Sudètes

| Auteurs | Maison d'éd. | Anné de pub. | Pages total | Pages – Minorités TS | Pages – Sudètes + Munich | % Sudètes |
|-----------------------|---------------|--------------|-------------|----------------------|--------------------------|-------------|
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1931 | 157 | 0 | 0 | 0 |
| J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1934 | 604 | 6 lignes | 0 | 0 |
| Ch. Aimond | J. de Gigord | 1936 | 638 | 4 lignes | 0 | 0 |
| J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1939 | 604 | 6 lignes | 0 | 0 |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1939 | 852 | 3 lignes | 0 | 0 |
| J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1942 | 601 | 6 lignes | 0 | 0 |
| P. Hallynck | Masson et Cie | 1946 | 882 | 0 | 0 | 0 |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947 | 878 | 0,5 page | 4,5 | 0,512528474 |
| Ch. Morazé, Ph. Wolff | Armand Colin | 1948 | 394 | 6 lignes | 2,5 | 0,634517766 |
| P. Hallynck | Masson et Cie | 1950 | 903 | 0 | 1 phrase | X |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1951 | 886 | 0,5 page | 4,5 | 0,507900677 |
| Ch. Aimond | J. de Gigord | 1951 | 560 | 4 lignes | 2 | 0,357142857 |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1937 ? | 854 | 0 | 0 | 0 |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947? | 887 | 0,5 page | 4,5 | 0,507328072 |

Annexe – Utilisation des dénominatifs Tchèque-slovaquie ou Tchéco-Slovaquie



Annexe – Tables des Extraits de textes officiels – Section *Lectures*

| Auteurs | Maison d'éd. | Anné de pub. | Lectures |
|-----------------------|---------------|--------------|--|
| J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1934 | x |
| Ch. Aimond | J. de Gigord | 1936 | x |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1939 | Les accords de Locarno (1925) |
| J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1939 | x |
| J. Ancel, H. Calvet | Delgrave | 1942 | x |
| P. Hallynck | Masson et Cie | 1946 | Pas pour la période de l'entre deux guerres ; sinon oui |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947 | Les accords Matignon (1936) ; Hitler au lendemain des accords de Munich, vu par un ambassadeur français |
| Ch. Morazé, Ph. Wolff | Armand Colin | 1948 | x |
| P. Hallynck | Masson et Cie | 1950 | Les grandes thèses hitlériennes ; Lénine prend le pouvoir ; Interview du ministre de la guerre, le général Araki, au sujet de la Mandchourie |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1951 | Les accords Matignon (1936) ; Hitler au lendemain des accords de Munich, vu par un ambassadeur français |
| Ch. Aimond | J. de Gigord | 1951 | L'Allemagne et les responsabilités de la guerre (1914-1918) ; L'avènement d'Hitler ; L'Europe de 1939 |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1937 ? | Les accords de Locarno (1925) |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1939? | x |
| A. Malet & J. Isaac | Hachette | 1947? | Les accords Matignon (1936) ; Hitler au lendemain des accords de Munich, vu par un ambassadeur français |

ILLUSTRATIONS

Photographies

Portrait de Tomas Garrigue Masaryk – collection Malet-Isaac

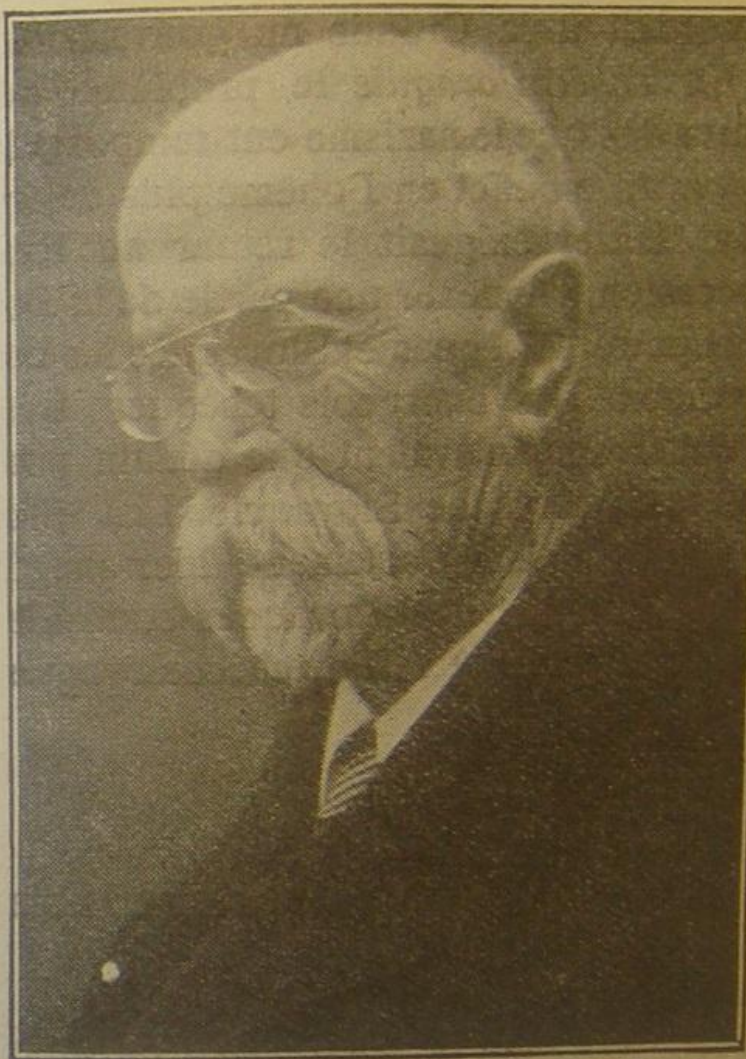


Photo Rol.

MASARYK (1850-1935).

Fils d'un ancien serf tchèque et d'une servante slovaque, d'abord ouvrier, Thomas Masaryk devint, à force de travail et d'énergie, professeur de philosophie à l'Université tchèque de Prague. Réfugié aux États-Unis pendant la première guerre mondiale, il sut convaincre les Alliés de créer un Etat tchécoslovaque. Elu Président de la République tchécoslovaque en 1920, il fut réélu en 1927 puis en 1934. Libéral de goût, mais assez autoritaire, il se montra partisan résolu de la centralisation politique au profit des tchèques.

Portrait d'Edvard Benes – Manuel de Pierre Hallynck, édition 1950

son exil à Madère. Aussi, dès 1920, la Tchéco-Slovaquie et la Yougoslavie s'accordèrent-elles en vue d'une action éventuelle, et l'adhésion en 1921 à cette convention de la Roumanie constitua la *Petite Entente*, dont l'âme fut le ministre tchèque Benès.

Après 1933, la Hongrie se rapprocha étroitement de l'Allemagne, dont elle devint un satellite ; en 1938, elle rétablit le service militaire et, après la crise de Munich, s'empara aux dépens de la Tchéco-Slovaquie de la *Ruthénie subcarpatique*. En 1939, elle adhéra au pacte Antikomintern contre la Russie.

Devant cette menace, la Petite Entente resserra son organisation, créant, en février 1933, un *Conseil permanent* pour la conduite de sa politique ; la Tchéco-Slovaquie, déjà alliée depuis 1925 à la France, conclut alors en 1935 un pacte d'assistance mutuelle avec l'U. R. S. S.

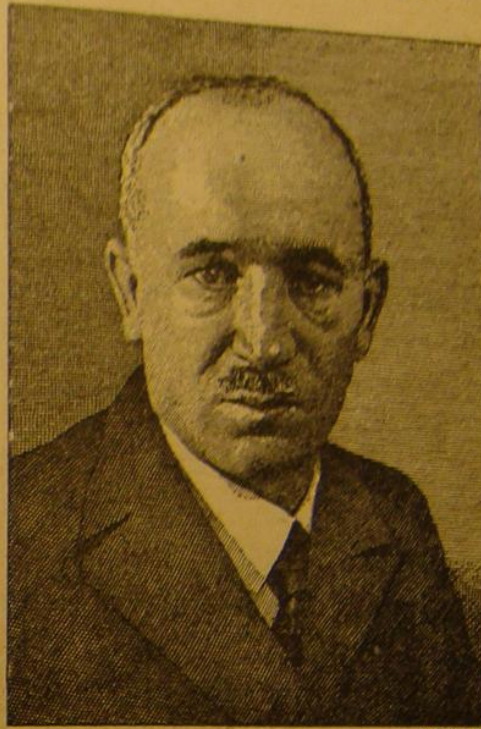


Fig. 275. — Édouard Benès (1884-1948).

Benès fut à l'Université de Prague l'élève de Mazaryk et acheva ses études en France ; professeur d'économie politique à l'Université de Prague, il gagna Paris lors de la guerre et y travailla à constituer le Comité national tchèque ; ministre des Affaires étrangères dès la proclamation de l'indépendance, il fut le réalisateur de la Petite Entente contre la Hongrie. Il succéda en 1935 à Mazaryk comme Président de la République et donna sa démission en octobre 1938 pour protester contre les décisions de Munich ; il redevint chef de l'État lors de la libération de la Tchéco-Slovaquie en 1945.

Portrait d'Edvard Benes et d'Engelbert Dollfuss – Manuel de Charles Aimond, édition 1950



Cl. Keystone.

BÉNÈS ET DOLLFUSS (au centre).

Continuateur de M^{gr} Seipel, Dollfuss pratiqua avec vigueur sa politique en ajournant le Parlement et en interdisant le parti communiste. En même temps il tint tête au national-socialisme qui malgré lui se constitua en Autriche : le 25 juillet 1934, il fut assassiné à la Chancellerie. Bénès, disciple et ami de Masaryk, dont il prit la succession en 1935, verra son pays annexé peu après à l'Allemagne nazie.

Signature des accords de Munich – Manuels de la collection Malet-Isaac



Photo « Illustration ».

L'ENTREVUE DE MUNICH (SEPTEMBRE 1938).

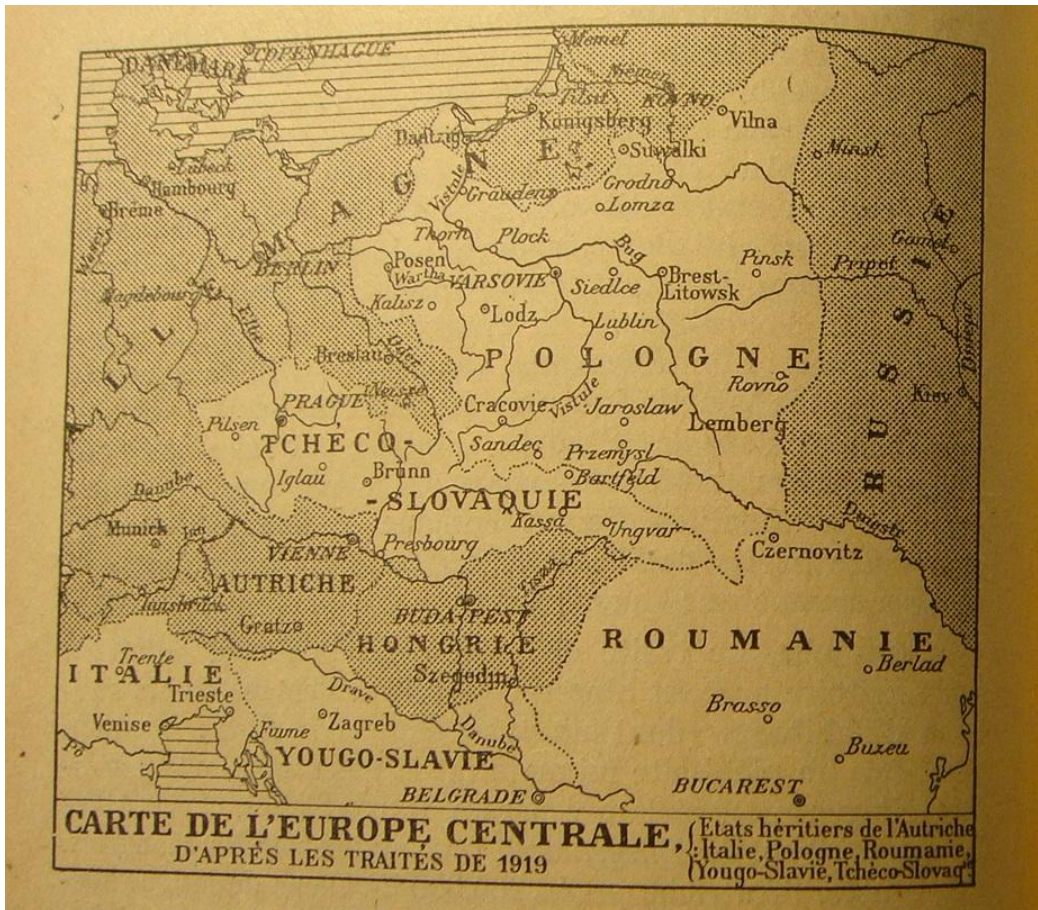
L'entrevue de Munich qui régla le sort des « Allemands des Sudètes » avait été précédée de deux autres entrevues où s'étaient déjà rencontrés Chamberlain et Hitler. Dès le 15 septembre, Chamberlain, alors âgé de soixante-dix ans, avait pris l'avion pour la première fois de sa vie et était venu trouver le Führer à Berchtesgaden, petite ville des Alpes Bavaroises près de la frontière autrichienne. Une semaine plus tard, le 22 septembre, il rencontra à nouveau Hitler à Godesberg en Rhénanie, près de Bonn. Enfin, le 29 septembre, ce fut l'entrevue de Munich. On voit ici au centre Chamberlain et Mussolini qui se serrent la main ; autour d'eux, de gauche à droite, Gœring, Hitler dont on aperçoit le visage de profil, l'interprète, puis le comte Ciano, ministre italien des Affaires Etrangères, enfin Daladier.

Cartes

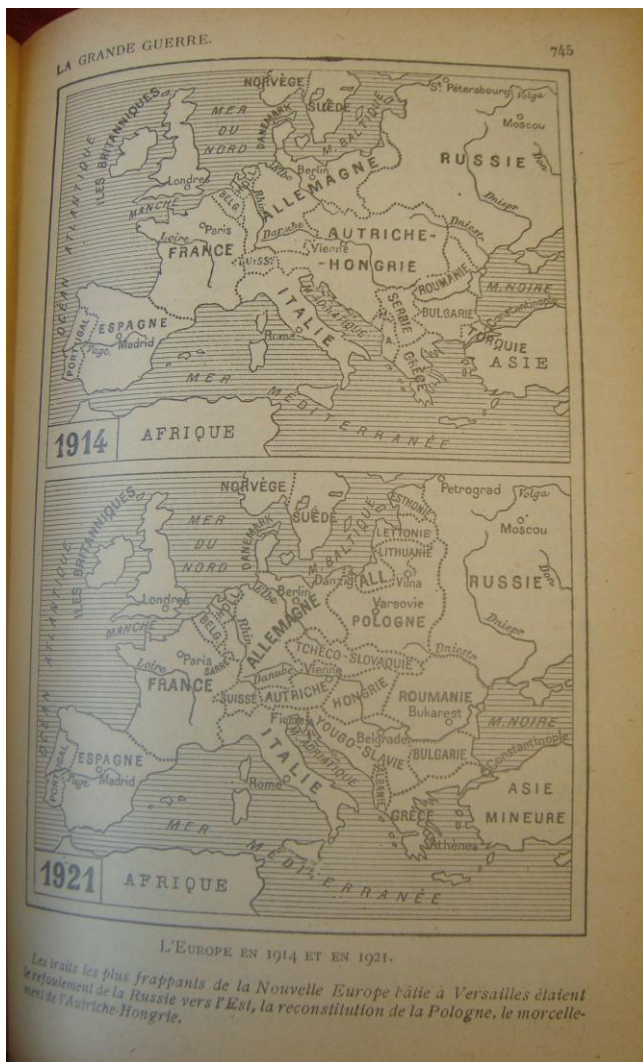
Dislocation de l'Empire austro-hongrois – Manuels de Jacques Ancel et Henri Calvet, éditions 1939 et 1942



Carte de l'Europe centrale après 1918 – Manuels de Charles Aimond



Les changements dans l'organisation de l'Europe centrale - Manuels de la collection Malet-Isaac



L'agrandissement de l'Allemagne – Manuels de la collection Malet-Isaac postérieurs à l'édition 1947

