

Université de Montréal

La « sortie de guerre » des enfants français : le cas des lettres envoyées au président  
Woodrow Wilson (1918-1919)

Par  
Marie-Claire Lefort  
Département d'histoire  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)  
en histoire

Août 2010

© Marie-Claire Lefort, 2010

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :  
La « sortie de guerre » des enfants français: le cas des lettres envoyées au président  
Woodrow Wilson (1918-1919)

Présenté par :  
Marie-Claire Lefort

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Carl Bouchard

---

directeur de recherche

Samir Saul

---

président du jury

Denyse Baillargeon

---

membre du jury

**Mots-clés**

Première Guerre mondiale, enfants, France, démobilisation culturelle, sortie de guerre, Woodrow Wilson, Américains, lettres, paix, représentations de guerre.

**Keywords**

First World War, children, France, cultural demobilization, peace, Woodrow Wilson, Americans, letters, war representations.

## Résumé

L'application aux civils du concept de « sortie de guerre » offre aux historiens de nouvelles pistes de recherche. Bien que la mobilisation culturelle de l'enfance dans la Grande Guerre ait fait l'objet de plusieurs études depuis les dernières années, le processus de démobilisation reste, quant à lui, peu exploré. Ce mémoire s'intéressera donc à la « sortie de guerre » chez les enfants français, à travers des sources inédites : des lettres adressées au président des États-Unis, Woodrow Wilson, à la fin de 1918.

L'analyse met en lumière la perception des enfants sur la paix, la guerre, les Américains, et les changements de leur quotidien depuis l'armistice. Après une première partie historiographique, le deuxième chapitre portera sur la représentation de Wilson, des Américains et de la paix. Dans le dernier chapitre seront analysés le quotidien des enfants dans les mois suivant l'armistice, les représentations de la guerre et le processus de démobilisation.

Fin 1918, la guerre tient encore beaucoup de place dans les propos des enfants et peu de signes de démobilisation émergent de leurs lettres. Ainsi, le président américain est représenté comme le sauveur de la France et le grand vainqueur de la guerre plutôt qu'en apôtre de la paix. Le sujet principal des lettres porte ainsi sur la reconnaissance et la gratitude des enfants envers le président et les États-Unis pour leur participation à la guerre et pour l'aide à la victoire. Les valeurs et le passé communs entre les deux pays alliés, exploités par la propagande de guerre, sont soulignés par les enfants.

La fin de la guerre commence à peine à se faire ressentir dans le quotidien des enfants. La période est marquée par les célébrations de la victoire. De plus, la peur tend à s'atténuer avec la fin des violences de guerre et des nouveaux deuils. Les perturbations de la guerre demeurent cependant chez plusieurs enfants, particulièrement chez les réfugiés et les orphelins de guerre : la pauvreté, les séparations familiales et les privations alimentaires en affectent ainsi plusieurs. La perpétuation de ce climat de guerre influence la démobilisation des enfants, qui manifestent leur patriotisme et leur haine de l'ennemi. Les représentations de l'ennemi et des combattants du temps de la guerre prévalent donc encore, mais les enfants expriment néanmoins leur lassitude du conflit et leur désir d'un rapide retour à la normale.

## Abstract

Applied to civilians, the study of how French got out of the war (“*sortie de guerre*”) offers new perspectives to historians. The cultural mobilization of children during the Great War has led to several studies but demobilization is yet overlooked. This master thesis will examine the “coming out of the war” of French children through previously unexamined sources : letters to the American president Woodrow Wilson in late 1918.

This analysis highlights the perception of children regarding peace, war, the American people, and the changes in their daily life since the armistice. The first chapter of this dissertation will address historiographical issues. The second will examine the representations of Wilson and the American people in the letters as well as the children perception of peace. The last chapter will focus on the children’s depictions of their daily life in the months following the armistice, their representations of the war and the youth demobilization process.

At the end of 1918, the war still takes plenty of room in the children letters and only few signs of cultural demobilization emerges in them. The president is portrayed as the savior of France but, more interestingly as a great man of the war, rather than as an apostle of peace. The main purpose of the children’s letters is to show gratitude to the president for the participation of his country in the victorious war. The common values and shared history between the two allied countries, drawn from the war propaganda, are often highlighted by the children.

The end of the war is just beginning to be felt in the lives of children. This period is marked by celebrations of victory, as fear disappears with the end of war violence and of new grieves. However, for several children, the disruption of war remains, particularly among refugees and war orphans. Poverty, food deprivation and family separations affect many children. This outgoing situation influences the demobilization of children, who show their patriotism and their hatred of the Germans through their letters. Although if wartime representations of the enemy and soldiers still prevail, children continue to express their weariness of the conflict and their desire for a rapid return to normalcy.

## Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de recherche, Carl Bouchard, pour ses précieux conseils, sa lecture toujours attentive de mes travaux et son enthousiasme motivant.

J'adresse un merci tout spécial à Simon pour son soutien de tous les instants, pour les discussions enrichissantes que nous avons eues et pour son aide à la réalisation des cartes.

Je tiens à exprimer ma gratitude à mes parents, qui m'ont encouragée tout au long de mes études. Je remercie aussi ma sœur, pour son aide à la révision.

Je remercie enfin tous mes amis pour leur support pendant la rédaction de ce mémoire.

## Table des matières

<b>Mots-clés</b> .....	i
<b>Résumé</b> .....	ii
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Remerciements</b> .....	iv
<b>Introduction</b> .....	1
<i>Problématique et thèse</i> .....	2
<i>Les sources</i> .....	3
<i>La méthodologie</i> .....	11
<b>Chapitre I</b> .....	13
<b>1.1. La société et la guerre</b> .....	14
<i>1.1.1 La brutalisation, la violence et la « culture de guerre »</i> .....	14
<i>1.1.2 L'enfance mobilisée</i> .....	17
<i>1.1.3 L'occupation et les victimes civiles de la guerre</i> .....	21
<i>1.1.4 Hommes, femmes et modèles de guerre</i> .....	24
<b>1.2 La société et la paix</b> .....	28
<i>1.2.1 L'opinion française et les Américains</i> .....	28
<i>1.2.2 La « sortie de guerre »</i> .....	32
<b>Conclusion</b> .....	35
<b>Chapitre II</b> .....	37
<b>2.1 Pourquoi les enfants écrivent-ils à Wilson?</b> .....	38

<b>2.2 La représentation de Wilson : homme de guerre ou de paix?</b> .....	46
<b>2.3 La représentation de Wilson : qualificatifs et valeurs attribuées au président</b> .....	51
<b>2.4 La responsabilité de la victoire</b> .....	54
<b>2.5 Les liens entre la France et les États-Unis</b> .....	59
2.5.1 <i>Le lien symbolique</i> .....	59
2.5.2 <i>Les rapports entre enfants et Américains : hospitalité et charité</i> .....	63
2.5.3 <i>Les liens franco-américains et l'après-guerre</i> .....	65
<b>Conclusion</b> .....	67
<b>Chapitre III</b> .....	69
<b>3.1 La célébration de l'arrivée de Wilson</b> .....	70
<b>3.2 L'impact de l'armistice dans le quotidien des enfants</b> .....	73
3.2.1 <i>Les deuils de guerre et le retour des combattants</i> .....	74
3.2.2 <i>L'occupation et les réfugiés</i> .....	78
3.2.3 <i>Pauvreté et misère: les lettres de doléances</i> .....	83
<b>3.3 La démobilisation culturelle</b> .....	87
3.3.1 <i>La représentation de l'ennemi</i> .....	88
3.3.2 <i>La représentation des combattants</i> .....	92
3.3.3 <i>La représentation de la guerre</i> .....	96
<b>Conclusion</b> .....	99
<b>Conclusion</b> .....	100
<b>Bibliographie</b> .....	111

## Introduction

Nous ne voulons pas laisser, la fête du 1<sup>er</sup> janvier sans vous adresser Monsieur le président nos meilleurs souhaits de bonheur et de reconnaissance ainsi qu'à Madame Wilson et vos enfants. Car, c'est grâce à vous si l'année 1919 verra notre Belle France libre et que notre cher petit papa soldat depuis 1914 nous sera rendu. Votre nom sera sacré pour nous et nous ne l'oublierons jamais<sup>1</sup>.

Eliane, Solange et leur frère Robert Naulleau écrivent ainsi leur reconnaissance au président des États-Unis et des centaines d'enfants font de même peu de temps après la signature de l'armistice. Venu négocier la paix, Woodrow Wilson est accueilli en vainqueur le 14 décembre 1918 à Paris et les célébrations ont un retentissement à travers toute la France. Promoteur d'un idéal de paix, il suscite une frénésie épistolaire à travers le monde entier, à laquelle participent les enfants. Ces lettres nous permettent de connaître leur perception de Wilson, des États-Unis et du conflit. Nous pouvons aussi y analyser certains aspects privés mentionnés par les enfants sur leur situation au sortir de la guerre. C'est ainsi qu'en adressant leurs vœux au président, les Naulleau parlent de leur père encore mobilisé.

Les écrits des enfants dans la Grande Guerre suscitent de plus en plus d'intérêt, mais les sources sont plutôt rares. Les travaux scolaires des élèves sont souvent utilisés. Cependant souvent seuls les meilleurs ont été conservés et ils révèlent surtout les acquis scolaires. Quelques rares journaux intimes peuvent aussi être employés, même s'ils ne couvrent pas toujours l'intégralité de la période de guerre puisque plusieurs jeunes arrêtent leur journal avant la fin du conflit. Les correspondances de guerre, souvent familiales, sont, quant à elles, plus régulières, mais ne dévoilent pas toujours la perception des enfants sur le conflit. Les lettres adressées à Wilson offrent donc une opportunité supplémentaire de nous pencher sur la perception qu'ont les enfants de la guerre et de la paix.

Ces sources portent sur une période bien précise, qui commence à peine à être étudiée : l'immédiat après-guerre. Ce moment constitue un tournant entre la guerre, où tous,

---

<sup>1</sup> Bibliothèque du Congrès, *Woodrow Wilson papers*. série 5F, bobine 445, lettre de Eliane, Robert et Solange Naulleau, 29 décembre 1918. Noter que toutes les lettres étudiées dans ce mémoire proviennent du même fonds.

même les enfants, ont été intensivement mobilisés, et l'éventuel retour à la paix. Les bouleversements dus à la guerre sont alors encore bien présents puisque les soldats commencent à peine à être démobilisés, les réfugiés tardent à regagner leurs domiciles et les dévastations dégradent toujours le paysage. Mais c'est aussi un moment d'espoir, celui du « retour à la normale », même si certains étaient si jeunes quand le conflit a débuté qu'ils ont vécu plus longtemps la guerre que la paix. Durant les années de guerre, le patriotisme a été exalté dans toute la société française. Stéphane Audoin-Rouzeau, pionnier de l'étude de l'enfance dans la Grande Guerre, a démontré comment les enfants avaient été mobilisés à travers l'école et les loisirs pour les pousser à adhérer aux valeurs de guerre<sup>2</sup>. À l'issue du conflit, les idées de paix sont davantage présentes, notamment à travers la figure de Wilson, qui devient l'emblème d'une paix juste. Aucune étude n'existe spécifiquement sur la transition de la guerre vers la paix chez les enfants français, de sorte que l'on sait peu de choses sur leur état d'esprit à cette époque. L'analyse des lettres adressées à Wilson peut nous offrir une piste d'exploration.

### ***Problématique et thèse***

Ce mémoire se concentrera sur la sortie de guerre des enfants français. Le sujet a déjà été survolé rapidement par Manon Pignot à la fin de sa thèse de doctorat, avec des sources différentes, mais son analyse n'est pas globale. Ainsi plusieurs questions restent en suspens : Comment les enfants vivent-ils cette sortie de guerre? Quel est leur quotidien? Quelles représentations se font-ils de la guerre, de la victoire et de la paix? Ont-ils intégré le discours de guerre qu'on a tenté de leur inculquer tout au long du conflit? Quelle est leur perception de Woodrow Wilson et des Américains et qu'est-ce que cela révèle de leur vision de la paix? Où en sont les enfants dans le processus de « démobilisation culturelle », tel que mis en lumière par John Horne<sup>3</sup> ? Les expériences de guerre, tels que les deuils et les déplacements, sont-ils des obstacles ou des incitations à la démobilisation ?

---

<sup>2</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand-Colin, 1993, 187 pages.

<sup>3</sup> John Horne, « Introduction » dans *Démobilisations culturelles après la Grande Guerre. 14-18, Aujourd'hui, Today, Heute*, Paris, Noesis, no. 5, mai 2002, p.45-53.

Les lettres ayant été adressées à un représentant de la paix, on aurait pu croire que plusieurs d'entre elles auraient, à tout le moins, évoqué des espoirs de paix. Pourtant nous montrerons dans le mémoire que les propos des enfants sont encore très tournés vers la guerre et la victoire plutôt que vers la paix; l'on commence en fait à peine à entrevoir des signes de démobilisation culturelle dans leurs propos.

Ainsi, Woodrow Wilson est représenté davantage en homme de guerre qu'en leader de la paix. Le « moment Wilson »<sup>4</sup> semble tout autant présent en France qu'ailleurs et les enfants, enthousiasmés par le personnage, deviennent de véritables *fans*. Mais sa célébrité chez les enfants tient surtout à son aide à la victoire et à la générosité des Américains venus combattre en Europe. Les idéaux de paix wilsoniens ne tiennent aucune place dans leurs lettres. Les liens partagés entre les États-Unis et la France, à travers l'histoire et les valeurs communes, sont aussi mis en évidence dans les lettres, ce qui démontre l'intégration d'un discours de guerre axé sur la communauté de valeurs des Alliés.

La fin de la guerre a amené des modifications dans le quotidien des enfants : c'est la fin de la peur, des bombardements, de la mort. C'est aussi un moment de fêtes, celle de l'armistice et celle de l'arrivée du président. Cependant, pour certains, les bouleversements de la guerre demeurent; c'est le cas des réfugiés et des orphelins de guerre. De plus, la plupart des enfants attendent encore le retour de leur père. Ces perturbations maintiennent donc les enfants dans un climat de guerre, influençant leur niveau de démobilisation. En conséquence, dominant dans les lettres les représentations des combattants et de l'ennemi du temps de la guerre : le sacrifice est glorifié et l'ennemi reste fortement diabolisé.

### ***Les sources***

Les lettres du corpus ont été sélectionnées parmi une dizaine de milliers de lettres microfilmées destinées au président des États-Unis et conservées à la Bibliothèque du Congrès à Washington<sup>5</sup>. Ces lettres proviennent de partout dans le monde, mais une grande

---

<sup>4</sup> D'après l'expression de Erez Manela : Erez Manela, *The Wilsonian Moment : Self-determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*, New York, Oxford University Press, 2007, 331 pages.

<sup>5</sup> États-Unis. Washington. Bibliothèque du Congrès. *Woodrow Wilson papers*. séries 5D-F, bobines 385-446, novembre 1918 – février 1919.

part sont de la France, des États-Unis et du Royaume-Uni. Les messages sont envoyés autant par des individus que par des groupes et associations. Leurs sujets sont très variés : même si beaucoup expriment des éloges envers le président ou de la gratitude, le président fait également l'objet de plusieurs requêtes, autant personnelles que politiques. La guerre ayant engendré la précarité, de nombreuses personnes demandent de l'argent et voient en lui un bienfaiteur. Certaines familles s'adressent aussi à lui pour retrouver des personnes disparues ou pour immigrer aux États-Unis. Des demandes proviennent également de gens ou d'associations qui militent pour un enjeu national lié aux traités de paix. On retrouve de plus des propositions de paix parfois très détaillées, venant de gens souhaitant qu'une telle guerre ne se reproduise plus. Enfin, des syndicats et des organisations pacifistes viennent aussi appuyer le président dans la poursuite d'une paix juste et dans la création d'une Société des Nations.

Les lettres sélectionnées proviennent d'écoles et d'enfants et nous commencerons par présenter ces dernières. Les lettres d'enfants ne forment pas une masse nombreuse parmi l'ensemble du fonds, mais elles sont suffisantes pour constituer un corpus significatif. Puisqu'elles sont en très grande majorité françaises, nous avons naturellement choisi de nous pencher exclusivement sur les lettres venant de ce pays. De plus, les lettres sont très concentrées dans une période de temps et elles atteignent un sommet à l'arrivée du président sur le sol français, en décembre 1918. Les lettres commencent à peine à arriver en novembre après l'armistice, puis elles prolifèrent en décembre pour décroître graduellement au cours du mois de janvier. La popularité de Wilson semble ainsi se tarir avec le début des travaux de la conférence de la paix. L'historien Pierre Miquel, à travers l'étude des journaux, a lui aussi relevé cette baisse d'enthousiasme pour le président et ses idées à partir du mois de février<sup>6</sup>.

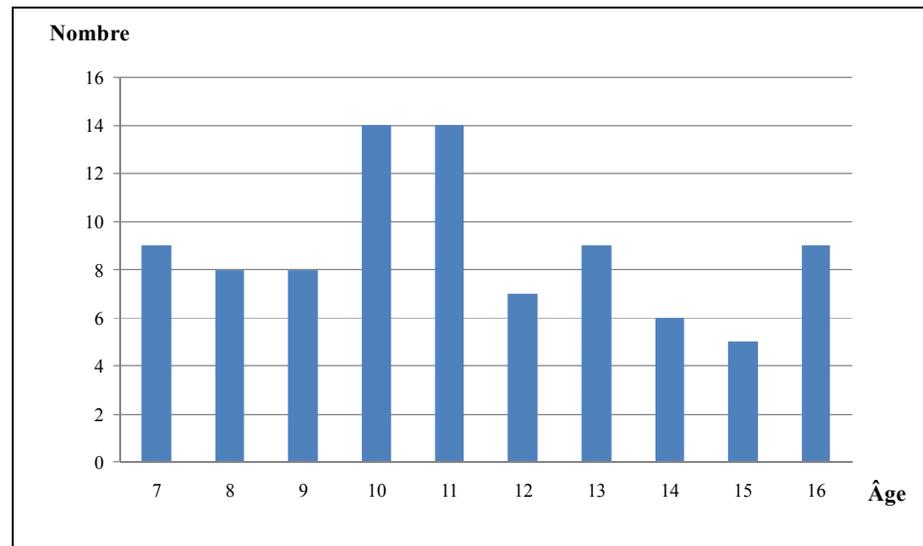
Le corpus analysé dans ce mémoire comprend 141 lettres d'enfants, dont 71 lettres de filles et 63 lettres de garçons, le reste ayant été rédigé conjointement par des garçons et des filles, habituellement frères et sœurs. La différence de proportion entre garçons et filles (6%) n'est pas assez grande pour être significative. L'âge des enfants varie entre 7 ans et 16 ans. Il n'y a aucune lettre d'enfant en bas de cet âge, exceptées celles écrites avec l'aide

---

<sup>6</sup> Pierre Miquel, *La paix de Versailles et l'opinion publique française*, Paris, Flammarion, 1972, 610 pages.

d'un frère ou d'une sœur plus âgé. La limite supérieure est cependant plus difficile à poser. L'adolescence étant un concept récent, les enfants passaient au monde adulte sans réelle transition<sup>7</sup>. Selon Manon Pignot, le passage à la vie adulte à 16 ans correspond davantage à la fin de l'enfance dans la bourgeoisie. Les renseignements dans les lettres étant quasi inexistant, il nous est cependant difficile de faire un quelconque classement par groupe social, qui pourrait de toute façon être faussé par plusieurs exceptions. Mais la limite de 16 ans est significative car elle constitue un âge charnière chez les garçons qui peuvent s'engager à partir de 17 ans<sup>8</sup>. En outre, le contenu varie peu en fonction des tranches d'âge : les lettres sont seulement plus élaborées chez les plus âgés. L'âge des enfants est souvent indiqué directement dans le texte, mais d'autres indices, tels que le style, la calligraphie et la mention de l'école ont permis de sélectionner les lettres. Dans 89 cas, les enfants ont mentionné leur âge, ce qui peut donner une idée de l'ensemble du corpus. La moyenne d'âge et la médiane y sont de 11 ans.

### I. Nombre de lettres selon l'âge



<sup>7</sup> Philippe Ariès situe ainsi à la moitié du vingtième siècle l'apparition de cette nouvelle classe d'âge. Philippe Ariès, « Familles du demi-siècle ? », dans Robert Prigent, dir. *Renouveau des idées sur la famille*, Paris, PUF, 1954, p.167-170.

<sup>8</sup> Les jeunes ayant menti sur leur âge et s'étant engagés avant 17 ans sont en effet des exceptions. Voir Stéphane Audoin-Rouzeau, *op. cit.*, p.129-150.

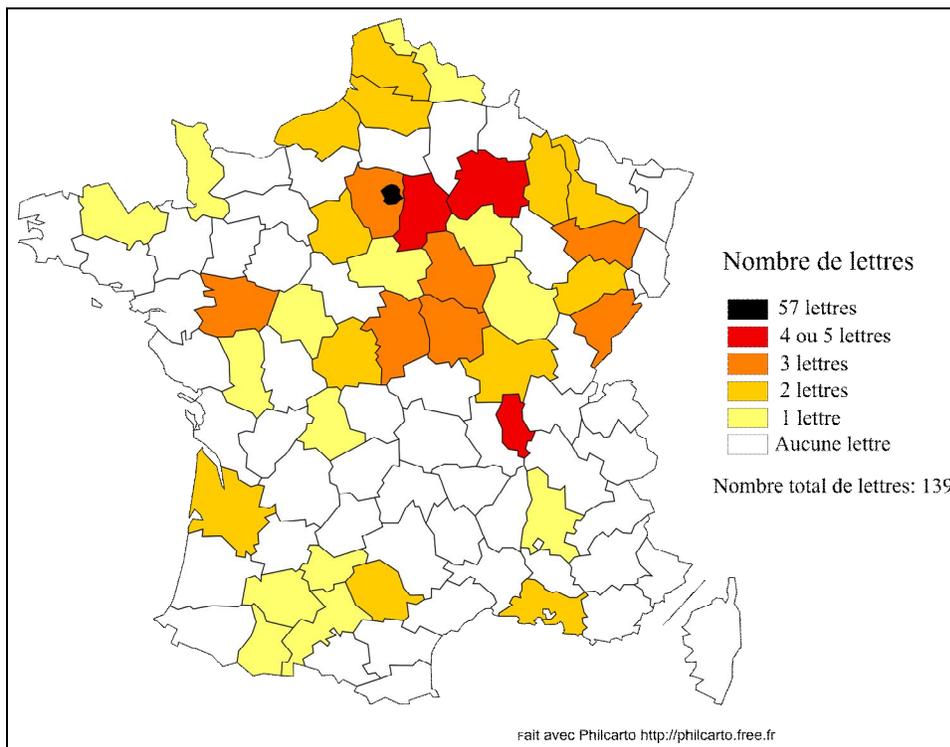
Seules deux lettres ne mentionnent pas le département d'où elles proviennent, ce qui nous permet donc d'avoir une vision assez précise de l'origine des lettres (voir la carte I). La provenance démontre le caractère parisien du courrier envoyé. En effet, 57 lettres (40%) proviennent du département de la Seine, soit Paris et ses environs. Ce nombre élevé est en partie tributaire de la population plus grande dans cette région, mais la proportion s'explique aussi par l'arrivée de Wilson à Paris, de même que par la proximité du front. En effet, les enfants du nord-est de la France ont également écrit plus abondamment que les autres. Les enfants des départements de la moitié sud de la France semblent avoir moins écrit au président, peut-être parce qu'ils se sont sentis moins concernés par la Grande Guerre, n'ayant pas eu d'expérience personnelle du conflit. Manon Pignot a d'ailleurs démontré à travers les journaux d'enfants que la guerre faisait moins partie des préoccupations des enfants éloignés du front.<sup>9</sup> Les grandes villes de province, telles que Marseille, Toulouse, Bordeaux et Lyon, se démarquent néanmoins. Les régions rurales sont donc moins représentées, ce qui peut peut-être être expliqué par l'isolement plus grand, une population moins aisée et moins scolarisée qui s'intéresse moins à ce dirigeant étranger. Un corpus plus vaste n'incluant pas seulement des enfants pourrait aider à émettre des hypothèses à ce sujet. On perçoit finalement un vide quasi total de la région du Massif central, la moins peuplée de France à l'époque. Ainsi, le corpus n'est pas totalement représentatif puisque le sud de la France est sous représenté.

Dans le département de la Seine, les lettres se concentrent à l'intérieur de Paris et dans son pourtour, tel que le montre la carte II. Les lettres ne sont cependant pas groupées dans des arrondissements spécifiques, démontrant que les quartiers plus pauvres de la capitale écrivent tout autant au président. Un problème s'est posé pour les enfants réfugiés : nous avons choisi d'inscrire leur lieu d'origine, qui semble tenir une plus grande importance pour eux, plutôt que l'endroit où ils habitaient temporairement.

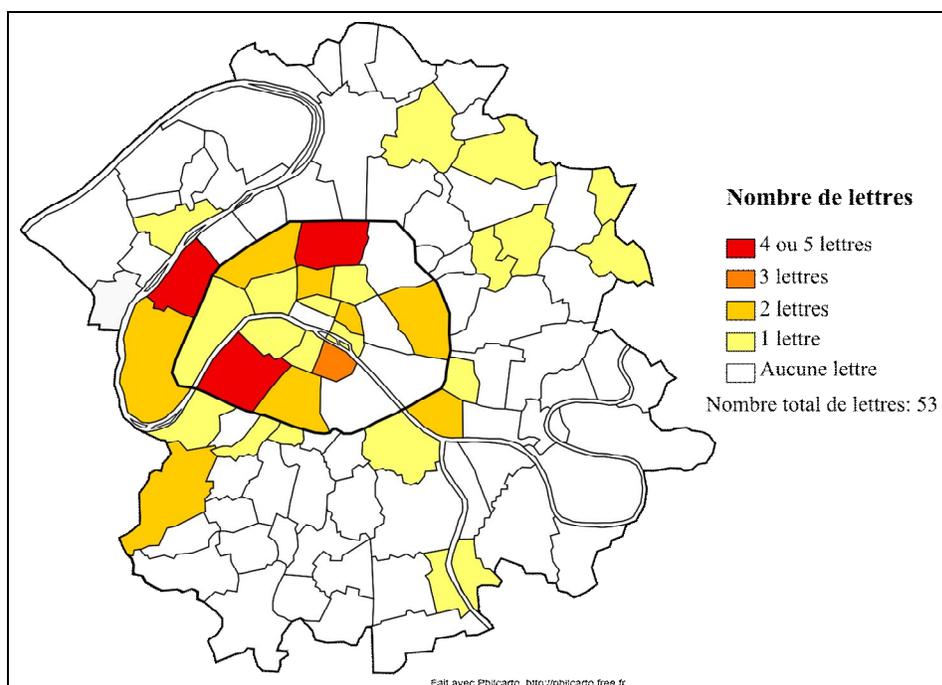
---

<sup>9</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et invention des pères (France 1914-1920)*, Thèse de Ph.D. (Histoire), EHESS, 2007, p.214.

## I. Répartition des lettres d'enfants à travers les départements français



## II. Répartition des lettres d'enfants à travers le département de la Seine



Les sujets des lettres d'enfants se divisent en trois grandes catégories. La gratitude envers le président et les propos de bienvenue constituent le sujet central de la nette majorité du courrier, soit 112 lettres. Ensuite, une autre partie des enfants écrivent au présidents leurs doléances, souvent des demandes d'argent ou de cadeaux (16 lettres). Enfin, 13 enfants s'adressent au président pour lui demander un autographe et ceux-ci évoquent fréquemment en même temps leur gratitude au président, rejoignant ainsi la première catégorie nommée. Les lettres prennent quelques fois la forme de poèmes ou de dessins. Une douzaine d'enfants utilisent l'anglais pour s'adresser au président, souvent avec des fautes, montrant leur volonté de s'adapter à la langue de leur destinataire et ainsi augmenter leur chance d'être lus par lui. Les messages ne sont pour la plupart pas très longs, variant entre une et quatre pages. Parmi le corpus, certaines ne sont pas adressées à Wilson, mais à sa femme, Edith Bolling, généralement en ayant pour but de rejoindre son mari à travers elle. Les propos sont toutefois semblables à ceux destinés au président. Sur neuf lettres ainsi répertoriées, huit sont celles de jeunes filles, celles-ci s'identifiant probablement plus à Edith Bolling qu'à Wilson. La même tendance a été observée pour les États-Unis par Robert Cohen qui a étudié les lettres adressées à Eleanor Roosevelt pendant la crise des années 1930<sup>10</sup>.

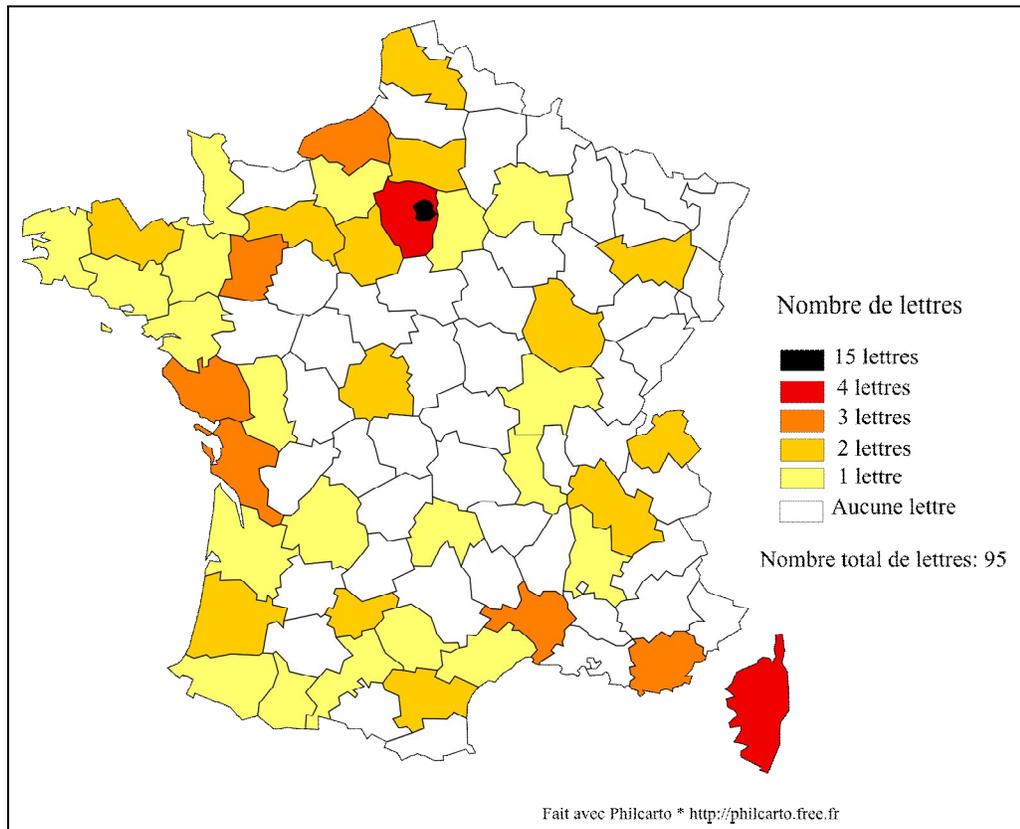
Beaucoup d'enfants expriment le désir de recevoir une réponse à leur lettre. Toutefois, peu de copies de ces réponses apparaissent dans le fonds, même si des indices laissent croire qu'il y en a plus que celles présentes. Ces réponses, issues de l'administration de Wilson, sont souvent difficile à trouver, n'étant pas toujours immédiatement à côté de la lettre et pouvant se trouver loin dans les archives. Seulement quatre réponses ont donc été détectées. Celles-ci sont assez courtes, mais expriment dans une forme standard un message de sympathie. Le président semble aussi signer des autographes, puisque l'une des réponses mentionne qu'un autographe est joint à la lettre<sup>11</sup>. Trois enfants ont aussi réécrit au président, en indiquant qu'ils avaient bien reçu une réponse.

---

<sup>10</sup> Robert Cohen, *Dear Mrs. Roosevelt : letters from children of the Great Depression*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2002, 266 pages.

<sup>11</sup> Secrétaire du président, réponse à Maurice Féry, série 5D, bobine 386, 19 décembre 1918.

### III. Répartition des lettres d'écoles à travers les départements français



Une autre partie du corpus est constitué de lettres de classes des écoles élémentaires, dont la répartition géographique est illustrée sur la carte III. On dénombre 99 de ces lettres, dont 80 comportent le même message, formulé comme suit : « Les élèves de l'école [...] sont heureux d'adresser à Monsieur Wilson leur salut cordial, respectueux et reconnaissant. Vive le Président Wilson, Vive les États-Unis d'Amérique ». Quelques détails particuliers sont cependant parfois ajoutés à ce message, par exemple, quelques mots de remerciements supplémentaires. Dans ces lettres standardisées, les élèves signent toujours au bas de la page. On peut donc supposer que l'instituteur a pris le temps de la classe pour réaliser l'envoi. On retrouve parmi les lettres d'écoles certains messages personnalisés et plus élaborés, qui par l'importance accordée à la rédaction démontrent une réelle admiration pour le président américain. Celles-ci sont cependant peu nombreuses, ne totalisant que 19 lettres sur l'ensemble. Elles offrent un aperçu de ce qui était enseigné aux élèves à propos

du président et des États-Unis durant la guerre. L'ensemble des lettres d'écoles, même si elles n'ont pas été envoyées par toutes les écoles de France, laissent croire à une directive ministérielle puisqu'elles proviennent d'un peu partout à travers le pays et sont conçues sur un modèle similaire. Les lettres d'écoles semblent un peu mieux réparties à travers la France et moins concentrées dans le nord-est que les lettres d'enfants. Plusieurs viennent de Paris, mais une dizaine ont été envoyées par différentes classes de l'école communale de garçons de la rue Julien Lacroix, faussant ainsi les chiffres.

L'intérêt de l'ensemble du corpus réside dans l'opportunité qu'il nous offre d'analyser la perception des enfants du conflit et de la paix. Plusieurs études ont déjà porté sur le discours de guerre proposé aux enfants, mais peu ont porté sur l'intégration de ce message. Mais surtout, ces lettres ont été écrites dans une période peu analysée par les historiens, soit la sortie de guerre. Ces lettres permettent aussi d'analyser un groupe d'enfants plus vaste qu'on ne pourrait le faire avec d'autres types de sources, comme les journaux intimes de guerre, qui sont peu nombreux. Le destinataire des lettres, Wilson, fait aussi en sorte que les propos des enfants restent orientés sur les sujets de la guerre et de la paix.

Certains écueils relatifs à ces lettres existent cependant. Peu de renseignements personnels sont connus sur ces enfants, ce qui limite l'interprétation qu'on peut en tirer. Les documents sont concentrés sur une période de temps précise de quelques mois, ce qui nous empêche de tracer une évolution selon les circonstances. L'analyse du processus de démobilisation sur une plus longue période est donc impossible. Aussi, on peut se demander si, dans les lettres, les enfants disent réellement ce qu'ils pensent et s'ils ne s'imposent pas une forme d'autocensure. On ne sait pas dans quel contexte les lettres ont été écrites, si l'écriture de la lettre leur a été demandée comme un travail scolaire ou si elle émane d'un souhait des parents. L'intervention d'une tierce personne dans le processus d'écriture peut ainsi modifier le propos. Mais les contributions des adultes peuvent se détecter, si elles ne sont pas déjà clairement indiquées par les enfants eux-mêmes. On peut en effet remarquer l'absence de fautes et la structure plus élaborée qui tranchent des lettres habituelles, particulièrement dans les lettres des plus jeunes. Le destinataire impose aussi

une forme de contrainte : les enfants qui écrivent à un homme prestigieux veulent évidemment lui plaire et se présenter sous leur meilleur jour.

### *La méthodologie*

Les lettres adressées à Wilson et disponibles sur microfilms ont été commandées à la Bibliothèque du Congrès. Les 25 bobines de microfilms, qui incluent le courrier allant de novembre 1918 à février 1919, ont ensuite été numérisées pour être plus facilement consultées. Il s'est avéré que les lettres dépassant le mois de février ne comprenaient pas suffisamment de messages d'enfants pour être numérisées : seules quatre ont pu être relevées.

Il n'a pas été nécessaire de former un échantillon, les lettres n'étant pas en assez grand nombre. Un cadre d'analyse a ensuite été conçu pour interroger uniformément chacune des lettres<sup>12</sup>. Les réponses à ce cadre ont été traitées avec un logiciel de base de données. Un vocabulaire standardisé a d'ailleurs permis de faciliter les recherches ultérieures pour regrouper toutes les lettres sur un certain sujet. Certaines parties du cadre d'analyse, qui est très précis, ont été au final moins pertinentes puisque les informations ne se trouvaient pas dans les lettres. C'est le cas des questions sur les attentes face à la paix, dont traitaient très rarement les enfants. Ces lacunes dans les lettres ont tout de même été révélatrices et ont donc été utiles à cette étude.

Après avoir dépouillé les sources, une analyse quantitative a été effectuée pour connaître la provenance, le sexe et l'âge des enfants ayant écrit au président. Puis, une analyse de contenu a été réalisée en tentant de voir ce qui revenait dans plusieurs lettres. Nous avons détecté les tropes caractéristiques dans les lettres pouvant servir à qualifier Wilson, les Américains, la guerre, la paix et l'ennemi. Nous avons également décelé les expériences récurrentes face aux Américains, aux réjouissances de la victoire et aux changements dus à la paix. Les sujets les plus présents dans les lettres ont aussi été étudiés pour déterminer les intérêts des enfants. Nous avons tenté, pour l'ensemble de cette recherche, de combiner les informations quantitatives, pour savoir à combien d'enfants

---

<sup>12</sup> Voir l'annexe I.

s'applique l'analyse, à l'utilisation d'expériences individuelles révélatrices. La généralisation n'est pas toujours possible puisque les expériences de guerre et de paix sont infinies, d'autant plus que le corpus utilisé n'est pas nécessairement représentatif de l'expérience de l'ensemble des petits Français. Les citations, abondamment utilisées dans ce mémoire, peuvent rendre compte de situations particulières et, par le style de l'écriture même, dévoiler l'état d'esprit des enfants. Certaines lettres d'enfants, par leur brièveté et leur imprécision, peuvent donner matière à l'interprétation, mais nous avons tenté de rester le plus fidèle possible à leur signification. C'est donc aussi cette fidélité aux sources que nous tentons de prouver en exposant les citations. Notons enfin que l'orthographe des extraits n'a pas été corrigé et qu'il se glisse donc plusieurs erreurs de français dans les citations.

Ce mémoire comprend trois chapitres. Le premier portera sur l'historiographie de la Grande Guerre, très riche, et sur les débuts de la période de la paix. Le deuxième chapitre traitera de la représentation du président Wilson et des Américains dans les lettres, en analysant ce qu'elle dévoile de la représentation de la paix et de la victoire. Le dernier chapitre exposera le quotidien de la sortie de guerre chez les enfants ainsi que les représentations de l'ennemi, de la guerre et des combattants. Nous y verrons les différentes expériences des enfants et les conséquences sur leur démobilisation.

## Chapitre I

### L'historiographie : les enfants et la société devant la Grande Guerre

*Le cas le plus probant et le moins bien connu de cette agressivité nouvelle du langage de guerre a trait, en effet, à ce qui fut proposé à l'enfance dès 1914, et qui visait à une intégration poussée de celle-ci dans le conflit. Ici se trouve, à notre sens, la pointe de diamant de la culture de guerre de 1914-1918.*

Stéphane Audoin-Rouzeau, *La Grande Guerre des enfants : essai d'histoire culturelle*, p.12.

Le dynamisme de l'historiographie sur la Grande Guerre et sur la paix de 1919, depuis plusieurs années, a entraîné une documentation si vaste qu'il est impossible de la répertorier en entier. L'ouvrage historiographique sur la Grande Guerre d'Antoine Prost et Jay Winter, offre depuis peu un cadre d'analyse intéressant, classant les productions historiques en différents courants qui sont décrits et critiqués. La plus récente configuration historiographique, culturelle et sociale<sup>1</sup>, est particulièrement pertinente à l'étude des enfants et de la société française en guerre. La période étudiée dans ce mémoire se situe à un moment transitoire, entre l'armistice de novembre 1918 et la conclusion de la paix en juin 1919, et n'a fait l'objet que de quelques travaux significatifs. Nous devons donc nous référer à l'historiographie sur la Grande Guerre, qui s'applique en bonne partie puisque certaines réalités du conflit sont toujours en vigueur. Quant à l'historiographie sur les enfants français en guerre, elle est encore peu abondante, mais elle est en expansion. Stéphane Audoin-Rouzeau est le premier historien à avoir écrit sur l'enfance française en guerre et son intégration dans le conflit. Son élève, Manon Pignot a, quant à elle, étudié plus particulièrement la perception de la guerre chez les enfants et leur expérience de guerre. Ses analyses apparaîtront dans plusieurs sections de ce chapitre, tant elle a examiné plusieurs aspects. Tout d'abord, nous verrons l'historiographie sur la Grande Guerre et les

---

<sup>1</sup> Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre : un essai d'historiographie*, Éditions du Seuil, Paris, 2004, p.42.

polémiques suscitées par certains concepts. Puis, nous nous pencherons sur la période de paix, analysant l'historiographie sur la représentation de Woodrow Wilson et des Américains. Nous verrons aussi dans cette partie l'historiographie récente sur la sortie de guerre de la population française.

## **1.1. La société et la guerre**

### *1.1.1 La brutalisation, la violence et la « culture de guerre »*

Durant la Première Guerre mondiale, la population française se retrouve au cœur de la violence, le front étant rapproché et la guerre monopolisant toutes les ressources. La brutalité du conflit, appréhendée sous l'angle culturel, a suscité la controverse chez les historiens.

Georges L. Mosse est l'un des premiers historiens à s'être intéressé au phénomène de la violence européenne pendant la Grande Guerre. Il a développé le concept de *brutalisation* pour l'expliquer, dans le sens de « rendre brutal », et a appliqué ce phénomène autant aux soldats qu'à la société civile<sup>2</sup>. La brutalisation aurait été réalisée à travers la sacralisation de la guerre, qu'il démontre par les cérémonies, les monuments et les œuvres artistiques à la gloire des soldats<sup>3</sup>. En outre, la banalisation de la guerre, entraînée par la prolifération des cartes postales, des affiches et des jeux concernant le conflit, aurait contribué à rendre la violence envers l'ennemi très présente au quotidien<sup>4</sup>. Cette brutalisation se répercuterait durant l'après-guerre à travers la politique, alors que la droite prend un essor, mais aussi à travers la littérature et les films. Si la théorie de Mosse s'applique bien à la France pendant la Première Guerre mondiale, on s'entend aujourd'hui pour dire qu'elle se prouve moins bien pour la période subséquente où domine le pacifisme

---

<sup>2</sup> George L. Mosse, *De la Grande Guerre au totalitarisme: la brutalisation des sociétés européennes*, Hachette, Paris, 1999, 291 pages.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.83.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.145.

et moins la violence. Elle est contestée notamment par Antoine Prost, l'un des grands historiens de la Grande Guerre et de l'entre-deux-guerres.<sup>5</sup>

Le concept de brutalisation a toutefois grandement influencé Stéphane Audoin-Rouzeau qui s'est penché sur la rupture culturelle rendant la violence omniprésente pendant le conflit. L'historiographie sur la Grande Guerre aurait, selon lui, été trop *aseptisée* et, bien qu'elle montrait la violence subie, elle aurait évité de présenter la violence commise, rendant inintelligible la brutalité du conflit<sup>6</sup>. Il a pour sa part créé le concept de « culture de guerre », présent pour la première fois dans l'ouvrage issu de sa thèse sur les combattants des tranchées<sup>7</sup>, qu'il développe ensuite avec l'aide d'Annette Becker<sup>8</sup>. Ce terme est défini comme un « ensemble de représentations, d'attitudes, de pratiques, de productions littéraires et artistiques qui a servi de cadre à l'investissement des populations européennes dans le conflit. »<sup>9</sup> Cette culture se caractérise par une profonde haine envers l'ennemi, qui a conduit à « une véritable pulsion "exterminatrice" »<sup>10</sup> de même que par un patriotisme exalté. Selon Audoin-Rouzeau et Becker, la « culture de guerre » explique la Grande Guerre et son lot de violence ; elle en serait ainsi la matrice et non la conséquence<sup>11</sup>. Le concept sert donc à expliquer l'appui populaire à la guerre de même que la capacité des sociétés à tenir si longtemps dans le conflit<sup>12</sup>. Beaucoup d'historiens ont repris le concept comme un instrument d'analyse, particulièrement ceux regroupés autour de l'Historial de la Grande Guerre de Péronne.

Toutefois, certains historiens contestent le concept de « culture de guerre ». Un regroupement d'historiens nommé « Collectif de Recherche International et de Débat sur la

---

<sup>5</sup> Prost démontre les limites de la brutalisation chez les combattants français. Selon lui, tuer sur le front de façon directe n'aurait pas été une expérience commune, se faisant souvent par l'intermédiaire de l'artillerie et donc, de loin. Antoine Prost. «Les limites de la brutalisation: tuer sur le front occidental, 1914-1918», *Vingtième siècle*, vol.81, no.1 (2004), p.5-20.

<sup>6</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, « Les cultures de guerres » dans Benoît Pellistrandi et Jean-François Sirinelli, dir. *Histoire culturelle en France et en Espagne*, Madrid, Casa de Velasquez, 2008, p.257.

<sup>7</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *14-18, les combattants des tranchées*, Paris, Armand Colin, 1986, p.34.

<sup>8</sup> Quelques lignes du concept sont tracées dès 1994 dans l'article : Audoin-Rouzeau, Stéphane et Annette Becker, « Vers une histoire culturelle de la Première Guerre mondiale », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, vol. 41, no. 1 (1994), p.5-8. Mais la culture de guerre est surtout élaborée dans ce livre : Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *1914-1918, retrouver la guerre*, Paris, Éditions Gallimard, 2000, 272 pages.

<sup>9</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *L'enfant de l'ennemi. 1914-1918*. Paris, Aubier, 1995, p.10.

<sup>10</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *1914-1918, retrouver la guerre*, *op.cit.*, p.145.

<sup>11</sup> *Idem*, « Vers une histoire culturelle de la Première Guerre mondiale », *loc. cit.* p.6.

<sup>12</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, « Les cultures de guerres », *op.cit.*, p.294.

Guerre de 1914-1918 » (CRID 14-18) y voit plusieurs lacunes<sup>13</sup>. Tout d'abord, la culture de guerre semble s'appliquer à l'ensemble des pays en guerre et à toute la population sans faire de distinction entre les divers groupes socioculturels. Les témoignages utilisés par les historiens de Péronne ne seraient d'ailleurs pas représentatifs de l'ensemble de la société puisqu'ils privilégient les écrits des intellectuels. La culture de guerre est de plus illustrée comme une spécificité de la Grande Guerre, comme si elle naissait spontanément, allant à l'encontre du concept même de « culture ». Les historiens du CRID 14-18 ont moins de réserves à se servir de la notion de « discours de guerre » qui possède une implication plus limitée et n'inclut pas les croyances et pratiques de l'ensemble de la population<sup>14</sup>. Derrière ce débat se trouve aussi celui du consentement de la population à être mobilisée dans la guerre<sup>15</sup>, phénomène dont doutent les membres de ce collectif, qui prétendent qu'il s'agit plutôt d'une contrainte imposée par l'État. La « culture de paix », selon Rémi Cazals, aurait de plus été minimisée par l'historiographie alors qu'elle aurait pourtant été plus profondément ancrée dans l'expérience de guerre<sup>16</sup>. Antoine Prost, qui ne fait pas partie de ce regroupement d'historiens, préfère, quant à lui, utiliser le terme de « culture de l'arrière » pour décrire un discours de guerre patriotique limité aux civils et qui serait différent de celui des combattants. Il se distingue aussi du CRID 14-18 en affirmant que les soldats ont consenti à la guerre plutôt que d'y être contraints, rejoignant à ce propos les historiens de Péronne<sup>17</sup>.

Dans un texte de 2008, Audoin-Rouzeau répond à certaines critiques, sans trop entrer dans le débat, et avoue que l'intérêt lié à son concept de culture de guerre a dépassé ses intentions initiales<sup>18</sup>. L'utilisation du terme « culture » dans l'analyse d'une période de quatre années est, selon lui, appropriée, s'éloignant d'une fausse impression d'immanence

---

<sup>13</sup> Nicolas Offenstadt et all, *À propos d'une notion récente: la "culture de guerre"*, [En ligne] tiré de F. Rousseau, dir. *Guerres, paix et sociétés, 1911-1946*, Neuilly, Atlande, 2004, p. 667-674. [http://www.crid1418.org/espace\\_scientifique/textes/culture\\_de\\_guerre.htm](http://www.crid1418.org/espace_scientifique/textes/culture_de_guerre.htm) (Page consultée le 10 avril 2009).

<sup>14</sup> Nicolas Offenstadt et all, *op.cit.*

<sup>15</sup> Le consentement patriotique est une notion créée par Jean-Jacques Becker pour décrire l'implication volontaire des combattants et de la population dans la guerre. Voir entre autres : Jean-Jacques Becker, *La France en guerre (1914-1918) : La grande mutation*, Paris, Éditions Complexe, 1988, 221 pages.

Pour la réappropriation du concept par les historiens de Péronne : Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *1914-1918, retrouver la guerre, op.cit.*, p.129-142.

<sup>16</sup> Rémy Cazals, « 1914-1918 : oser penser, oser écrire », *Genèses*, 2002, vol.1, no. 46, p.43.

<sup>17</sup> Antoine Prost, « La guerre de 1914 n'est pas perdue », *Le Mouvement social*, no. 199 (juin 2002), p. 99-102.

<sup>18</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, « Les cultures de guerres », *loc. cit.*, p.289.

culturelle tout en évitant une variance trop importante. Ensuite, il admet avoir fait une analyse culturelle qui peut sembler trop homogène, puisqu'analysée seulement à un niveau collectif très étendu et au niveau individuel. Ainsi, la culture de guerre a été peu étudiée dans ses distinctions : géographiques, sociales et temporelles, c'est pourquoi il parle désormais de « cultures de guerre », au pluriel. De plus, l'intérêt du concept réside dans sa capacité à mettre en évidence les bouleversements amenés par le temps de guerre ; le concept de « culture de paix » de Cazals serait donc à son avis moins explicatif et pertinent, ne servant qu'à nuancer la première notion. Cependant, le concept tend à être moins présent dans les toutes dernières publications, peut-être parce que la notion de culture de guerre ainsi nuancée a perdu de son caractère heuristique.

Mais, au-delà de ces deux visions de la mobilisation, Antoine Prost et Jay Winter affirment que ces groupes d'historiens sont réunis dans une même conception de la guerre, celle de l'humanisme. Ainsi, le vécu des individus est à la base de l'analyse<sup>19</sup>. La question devient de savoir si tous les individus ont connu la même expérience de guerre et quelles en sont les distinctions. C'est notamment le cas des gens dans les régions occupées, qui furent isolés, mais aussi des enfants qui furent ciblés par une forte mobilisation.

### *1.1.2 L'enfance mobilisée*

Stéphane Audoin-Rouzeau, pionnier de l'étude de l'enfance en guerre, a émis l'idée selon laquelle les enfants ont été intégrés dans la Grande Guerre par leur participation à la mobilisation, afin de défendre la civilisation menacée. Dans cette guerre totale, ceux-ci doivent être à la hauteur du sacrifice de leurs parents puisque cette guerre est faite pour eux, pour l'avenir de leur pays<sup>20</sup>. Ils sont donc amenés à faire de petites contributions financières, écrire aux soldats, aider leurs parents et, pour les garçons, devenir de futurs bons soldats. Les jeux de guerre, les affiches, les livres d'enfants servirent de plus à faire d'eux de bons combattants, à exacerber la haine de l'ennemi et à démontrer la bonne conduite à adopter face aux épreuves de la guerre. Audoin-Rouzeau met également en lumière le modèle popularisé de l'enfant héroïque participant aux combats à travers la

---

<sup>19</sup> Antoine Prost et Jay Winter, *op.cit.*, p.86

<sup>20</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle. op.cit.*, p.21.

propagande<sup>21</sup>. L'école constitue la courroie de transmission majeure de la mobilisation des enfants dans la guerre. Selon Audoin-Rouzeau, le ministère de l'Instruction publique n'a pas tardé, dès le début de la guerre, à émettre des directives précises aux enseignants<sup>22</sup>. Il le démontre à travers les circulaires et les revues publiées à l'intention des écoles, qui leur demandent de traiter de la guerre quotidiennement. L'enfant ne doit pas être laissé dans l'ignorance de la guerre subie afin qu'il garde en mémoire sa vie entière les causes de ce violent conflit. Le sujet de la guerre s'intègre aux leçons en devenant le sujet des dictées et des compositions<sup>23</sup>. Toutefois, selon Audoin-Rouzeau, à partir de 1916, la propagande ne réussit pas à maintenir une présence aussi forte et les revues pédagogiques délaissent partiellement ce sujet<sup>24</sup>. Stéphane Audoin-Rouzeau utilise aussi quelques journaux d'enfants et quelques lettres pour évaluer le succès de la propagande, de même que des estimations faites par des adultes. Il en conclut que chez certains enfants, la mobilisation a eu du succès et qu'il existait une sorte de soumission à la culture de guerre. Le résultat n'est cependant pas celui escompté chez tous les enfants, car plusieurs intégrèrent seulement ce qu'ils voulaient de ce discours de guerre, malgré tous les efforts pour le leur faire accepter<sup>25</sup>.

Philippe Alexandre démontre comment le culte des soldats et la diabolisation de l'ennemi aurait été conditionnés avant même la guerre. La « culture de guerre » à l'école n'aurait donc pas jailli de nulle part, comblant une lacune de l'étude d'Audoin-Rouzeau qui ne tente pas de saisir quelles sont les origines de ce patriotisme scolaire. Il effectue, à l'aide des études ayant porté sur l'école de 1871 jusqu'à la guerre, une démarche comparatiste entre la France et l'Allemagne. Son analyse atteste d'un patriotisme qui se construit en réaction au voisin. Après la défaite de la guerre franco-prussienne, c'est dans une démarche régénératrice qu'est mis en place un système d'éducation laïc, diffusant l'idée que la patrie française constitue un idéal de progrès humain qui ne pourra être totalement atteint que par la Revanche. Ce patriotisme est, selon lui, modéré au début du XX<sup>e</sup> siècle par les discours pacifiste et internationaliste des enseignants. Cependant, l'enseignement patriotique reprend

---

<sup>21</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle. op.cit.*, p.107.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.29-31.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.177-181.

ensuite de la vigueur, particulièrement après la deuxième crise marocaine qui a menacé de projeter l'Europe dans une guerre. Le patriotisme à l'école ne s'élabore cependant plus autour de l'idée de revanche, mais plutôt autour du principe de la défense territoriale<sup>26</sup>.

Dans son ouvrage sur l'éducation et le patriotisme allant de 1914 à 1940, Olivier Loubes tente d'évaluer l'étendue de la brutalisation pendant la guerre, en utilisant les débats parlementaires, les manuels scolaires et les cahiers des élèves et des maîtres. Trois enseignements prévalent, selon lui, pour expliquer le conflit aux enfants : la guerre est juste puisqu'elle est défensive et s'effectue en fonction du droit et de la liberté ; la haine de l'ennemi « barbare » justifie la brutalité de la guerre ; ce conflit est définitif et se conjugue donc à un idéal pacifique<sup>27</sup>. Selon Loubes, il existe des variabilités selon les écoles et la période. Ainsi, les écoles de garçons catholiques ont reçu davantage l'« enseignement de guerre » que les écoles de filles et les écoles publiques. Aussi, la « culture de guerre » à l'école arrive à son apogée en 1915 et s'essouffle à partir 1917, mais une autre campagne de mobilisation est alors lancée. Loubes est moins nuancé qu'Audoin-Rouzeau, puisqu'il affirme que les écoles ont eu dans l'ensemble un réel succès pour faire adhérer les enfants à l'effort de guerre, ce que l'on peut peut-être attribuer aux sources scolaires exclusivement utilisées<sup>28</sup>. Au total, Loubes affirme que « cet enseignement patriotique s'est associé à la brutalisation que suppose la « culture de guerre », sans vraiment la porter continûment, ni dans toutes les classes, mais sans non plus la repousser. »<sup>29</sup>

De son côté, Mona Siegel a tenté de voir à quel point la propagande de guerre a été diffusée à l'école, en analysant la position des enseignants<sup>30</sup>. Elle démontre qu'il y a eu des militants pacifistes, mais que plusieurs se sont ralliés à l'Union sacrée au début de la guerre. Le discours propagandiste voulu par l'État a été véhiculé à divers degrés par la majorité des professeurs tandis que le thème des atrocités commises par les Allemands est assez présent

---

<sup>26</sup> Philippe Alexandre. «Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne. Essai d'histoire comparatiste.», dans Stéphane Fisch, Florence Gauzy et Chantal Metzger, *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland, Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Stuttgart, Steiner, 2007, p.80-103.

<sup>27</sup> Olivier Loubes, *L'école et la Patrie : histoire d'un désenchantement (1914-1940)*, Paris, Belin, 2001, p.40.

<sup>28</sup> *Ibid*, p.34-37.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p.40.

<sup>30</sup> Mona Siegel, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, New York, Cambridge University Press, 2004, p.20.

dans les cours afin de mobiliser les enfants et éviter qu'ils n'oublient la gravité des crimes commis par l'ennemi. Les enseignants récalcitrants restèrent minoritaires en partie à cause de la répression, mais aussi parce que plusieurs finirent par appuyer réellement la guerre<sup>31</sup>. Selon Siegel, malgré des absences scolaires plus fréquentes en temps de guerre, l'impact de l'enseignement sur l'enfance est réel puisque la figure de l'enseignant devient centrale, les parents étant moins présents, surtout si le père était au front<sup>32</sup>.

Dans sa thèse, Manon Pignot, s'est penchée spécifiquement sur la réaction des enfants face au discours mobilisateur omniprésent à l'école, dans les loisirs et dans la famille. Elle démontre, à travers les journaux intimes, la présence de l'intériorisation de la propagande et parfois même d'une auto-mobilisation : des jeunes choisissent volontairement de renoncer à des sorties ou à des cadeaux par esprit de sacrifice et d'héroïsme. Mais cet investissement personnel s'exprime parfois encore plus fortement, par exemple en consentant à perdre son père pour sauver la patrie, geste ultime de sacrifice pour un enfant, ou bien, chez les garçons, en exprimant leur volonté de combattre aux côtés des soldats<sup>33</sup>. Cependant, Pignot questionne certains comportements des enfants qui visent surtout à faire plaisir aux adultes et à obtenir leur gratification, en disant par exemple des paroles patriotiques auxquelles ils ne croient pas vraiment. De plus, elle souligne la lassitude qui s'installe avec la durée de la guerre et l'enthousiasme qui ne perdure pas malgré les efforts de mobilisation. La mobilisation n'a donc pas été continue tout au long de la guerre, selon elle<sup>34</sup>.

En somme, les historiens mettent l'accent sur les efforts réalisés pour investir les jeunes Français dans le conflit et leur faire comprendre les enjeux de la guerre. Toutefois, la réponse des enfants est plus difficile à appréhender, vu que les sources sont plus limitées à ce sujet. Ainsi, Manon Pignot, qui a dépouillé une grande diversité de sources pour effectuer son analyse, en arrive-t-elle à une vision plus nuancée que Olivier Loubes qui n'a analysé que des travaux scolaires. Selon elle, plusieurs types d'expériences de guerre existent et elle rejoint en cela le propos d'Antoine Prost. Les populations des zones

---

<sup>31</sup> Mona Siegel, *op. cit.*, p.49.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p.41.

<sup>33</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p.94-104.

<sup>34</sup> *Ibid.* p.105-107.

occupées forment d'ailleurs aussi une classe à part et ils ont été particulièrement affligés par le conflit.

### 1.1.3 L'occupation et les victimes civiles de la guerre

Les civils peuvent être envisagés comme des victimes ou des acteurs de la guerre, contraste que les historiens de Péronne ont particulièrement tendance à mettre en évidence. Certains historiens, comme Olivier Faron et Philippe Nivet, insistent pour leur part davantage sur la condition de victimes de guerre, à travers l'étude des orphelins et des réfugiés.

Annette Becker s'est intéressée aux conditions de vie et à l'aide apportée aux populations occupées dans son livre sur les « oubliés de la Grande Guerre »<sup>35</sup>. Elle insiste sur les souffrance subies par les occupées : réquisitions, travaux forcés, déportation<sup>36</sup>. Toutefois, elle souligne que la population occupée « va, d'une part continuer à faire la guerre dans la guerre, d'autre part être victime [...] »<sup>37</sup>. Elle mentionne ainsi l'esprit de résistance qui se forme dans les zones occupées, parfois concrètement, par exemple par le refus de travailler pour l'ennemi, ou moralement, par un humour qui tourne l'ennemi en dérision<sup>38</sup>.

John Horne et Alan Kramer ont tenté, par l'étude de journaux personnels et de rapports d'enquête de l'époque, de faire la lumière sur les « atrocités allemandes » en zone occupée dont l'historiographie de l'entre-deux-guerres niait l'existence. Ils ont tout d'abord établi que l'invasion allemande en Belgique comme en France s'était faite dans la violence<sup>39</sup>. Plusieurs crimes furent perpétrés contre les citoyens et les habitants des zones occupées ont donc bel et bien subi des « atrocités » au début du conflit<sup>40</sup>. Mais après ces événements, la propagande fut utilisée par les Alliés pour démontrer toute la cruauté allemande, même bien après que les événements se soient produits. Beaucoup de faux

---

<sup>35</sup> Annette Becker, *Oubliés de la grande guerre : humanitaire et culture de guerre 1914-1918: populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre*, Paris, Noësis, 1998, 405p.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p.46.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.34.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p.46-49 et 77.

<sup>39</sup> John Horne et Alan Kramer, *Les atrocités allemandes (1914)*, Paris, Tallandier, 2005, p.33.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p.35.

témoignages furent diffusés et un exemple populaire est celui des gens aux mains coupées, repris sous diverses formes, alors que l'on n'a jamais pu retrouver les victimes. Les civils eurent aussi un rôle à jouer dans la diffusion de ces rumeurs, qui augmentaient la peur et la haine de l'ennemi. Selon Horne et Kramer, la popularité de ces récits est associée au besoin de barbariser l'ennemi pour s'en distancier et rendre ainsi légitime la violence de guerre<sup>41</sup>.

Moins éprouvés que les habitants des territoires envahis, la population française à proximité du front a tout de même connu les horreurs des bombardements. Susan Grayzel s'est penchée sur l'expérience des civils dans la guerre et leur réaction aux bombardements. Elle utilise les journaux et des rapports gouvernementaux sur l'opinion publique pour en conclure que les civils ont évité de tomber dans la panique grâce à leur esprit de résistance, malgré les morts et les destructions<sup>42</sup>. Mais les rapports des préfets expriment tout de même les inquiétudes et le mécontentement de la population, qui demande une meilleure défense aérienne, particulièrement en 1917, alors que plusieurs départements sont touchés par les bombardements. Cet acte d'agression envers des civils innocents est perçu dans les médias comme un geste de couardise de la part de l'ennemi alors que la réaction des civils français est jugée courageuse, ne cédant pas à la panique. Les blessés atteignent, quant à eux, le statut de héros et les histoires de femmes et d'enfants victimes des bombes sont souvent décrites dans les journaux<sup>43</sup>. Les médias tendent donc à comparer les civils aux soldats, puisqu'ils doivent tenir courageusement en ville, « jusqu'au bout », ce que Grayzel nomme la « militarisation de la vie civile ». Elle n'associe cependant pas nécessairement cette attitude à une brutalisation de la société, puisque loin de banaliser la violence, les gens sont souvent consternés par la mort de civils, qui ne sont pourtant pas si nombreux<sup>44</sup>.

Stéphane Audoin-Rouzeau s'intéresse à l'enfance sous l'occupation à travers le témoignage d'Yves Congar, un jeune garçon qui a tenu un journal intime pendant la guerre et qui est d'ailleurs devenu plus tard un célèbre théologien. Ce journal constitue selon les propos même de l'enfant une volonté de transmettre la mémoire de la souffrance

---

<sup>41</sup> John Horne et Alan Kramer, *op.cit.*, p.230-231.

<sup>42</sup> Susan R., Grayzel, « “The Souls of Soldiers”: Civilians under Fire in First World War France », *The Journal of Modern History*, no. 78 (septembre 2006), p.596-597.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 614.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p.620.

occasionnée par l'occupation<sup>45</sup>. Cette douleur se vit à travers les privations de nourriture, les séparations, les emprisonnements, les morts, le travail forcé, mais aussi la monotonie de la vie quotidienne et l'atteinte à la dignité. Mais Audoin-Rouzeau démontre aussi à l'aide de ce témoignage l'esprit de résistance présent chez les enfants qui sont prêts à s'opposer à l'envahisseur par de petits gestes<sup>46</sup>.

Dans sa thèse de doctorat, Manon Pignot s'est aussi intéressée aux expériences communes des enfants pendant la guerre, d'après leurs journaux intimes. Plusieurs des journaux étudiés sont ceux d'enfants provenant de la région occupée. Les enfants de cette zone côtoient la guerre beaucoup plus directement, ils subissent l'invasion de l'ennemi, le pillage allemand et ils confrontent parfois la mort<sup>47</sup>. Des privations alimentaires sont parfois le lot des enfants de l'arrière – certains aliments sont rationnés – mais la faim liée aux difficultés de ravitaillement atteint particulièrement les jeunes des régions occupées<sup>48</sup>. Ceux-ci en font parfois des fixations dans leurs journaux et ils énumèrent les aliments qu'ils mangent et ceux qui sont absents de la table. Pignot affirme aussi que ces enfants vivent souvent un profond ennui, dû à l'isolement, puisqu'ils n'ont plus le droit de circuler entre les villes et parce que les activités des écoles sont réduites. Certains donnent même des signes de dépression juvénile dans les journaux intimes Elle souligne aussi la proximité avec le front et le bruit des canons régulier. L'expérience de guerre semble donc avoir été plus marquante pour les enfants des régions occupées, mais leur a laissé l'impression d'avoir été tenus à l'écart, étant séparés de leur patrie<sup>49</sup>. Pignot ayant aussi utilisé le témoignage de Yves Congar, elle arrive à des conclusions semblables à celles de Audoin-Rouzeau concernant la résistance.

Philippe Nivet s'est pour sa part intéressé aux réfugiés, puisqu'une grande partie des gens des régions occupées se sont déplacés vers le reste de la France. Tout au long de la guerre, des déplacements de population sont ainsi effectués, suivant le mouvement de la ligne du front et les décisions des autorités allemandes. Il démontre ainsi que les conditions

---

<sup>45</sup> Yves Congar, *Journal de la Guerre : 1914-1918*. Préface de Stéphane Audoin-Rouzeau, Paris, Cerf, 1997, p.261.

<sup>46</sup> Yves Congar, *op.cit.*, p.269.

<sup>47</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre*, *op.cit.*, p.43-50.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p.111-119.

<sup>49</sup> *Ibid.*, 241-252.

des réfugiés ont été empirées par les décisions tardives et inappropriées des autorités débordées. Ils n'ont pas été évacués assez rapidement de certaines régions, ils ont été mal logés et mal accueillis. Si les réfugiés ont été victimes de l'ennemi, la mauvaise organisation de l'aide et l'accueil peu chaleureux reçu, étant considérés comme « boches du Nord », les firent doublement victimes<sup>50</sup>.

Olivier Faron s'est, quant à lui, intéressé au sort spécifique des orphelins dans la guerre. Il a étudié les associations qui sont venues en aide à ces enfants et leur évolution pendant et après la Grande guerre. Dès le début du conflit, une grande quantité d'œuvres caritatives sont organisées pour faire face à la situation<sup>51</sup>. Ce sont souvent des organisations locales qui recueillent des fonds par des soirées bénéfiques. Elles amènent une aide matérielle, mais elles offrent aussi des soins médicaux, des emplois pour les veuves et les enfants ainsi que la recherche de places en orphelinat. Ces victimes, modèles puisqu'ayant subi le sacrifice de leur père, ont été soutenues par la communauté. La situation se corse toutefois après la guerre, alors que les revenus de ces organisations décroissent<sup>52</sup>.

Ainsi, si les historiens de Péronne insistent sur les nombreux malheurs des victimes de guerres et la pluralité des situations, ils soulignent aussi leur implication dans la guerre, participant à l'élaboration d'une histoire qui, selon les mots d'Audoin-Rouzeau, serait moins aseptisée. Ils soutiennent aussi de cette façon l'intégration de l'idée du sacrifice pour la patrie en guerre. Faron et Nivet, sans s'opposer à cette démonstration, utilisent une autre démarche pour traiter des orphelins et des réfugiés. Ils analysent davantage la prise en charge sociale des victimes et analysent peu leur rôle dans la guerre.

#### *1.1.4 Hommes, femmes et modèles de guerre*

Durant le conflit, toute la société a contribué à l'effort de guerre, mais tous n'ont pas été mobilisés de la même façon. Depuis les années 1980, les historiens ont tenté de percevoir si la Grande Guerre constituait une période de transition vers l'égalité des sexes

---

<sup>50</sup> Philippe Nivet, *Les réfugiés français de la Grande Guerre (1914-1920): les « Boches du Nord »*, Paris, Économica, 2004, 598 pages.

<sup>51</sup> Olivier Faron, « Aux côtés, avec, pour les pupilles de la Nation », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, no. 205 (2002), p.16.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.17-23.

ou bien une continuité, voire une dégradation, de la situation des femmes. Les modèles qui leur sont assignés sont aussi inculqués aux enfants qui jouent un rôle dans la guerre, mais différent selon sexe.

Luc Capdevila a étudié l'intégration de l'identité combattante chez les hommes<sup>53</sup>. Selon lui, en 1914, les hommes se sont conformés à leur identité masculine en acceptant de combattre, que ce soit par consentement ou par résignation. Toutefois, l'expérience des combats a changé cette attitude : la guerre n'est plus un lieu d'accomplissement, mais un lieu de déshumanisation qui révèle l'homme dans toute sa faiblesse<sup>54</sup>. Capdevila a également étudié la mobilisation des deux sexes et les transformations subies pendant la guerre dans un ouvrage où ont aussi collaboré trois autres auteurs, François Rourquet, Fabrice Virgili et Danièle Voldman<sup>55</sup>. Le livre oppose la souffrance des hommes dans la guerre et la volonté des femmes d'y participer. Les femmes font d'abord l'objet d'un type de mobilisation plus traditionnel, celui de la maternité et de la gardienne du foyer, mais l'État incita aussi les femmes à participer plus activement à l'économie en occupant une plus grande variété de postes. Elles apparaissent ainsi dans les zones de combats en tant qu'infirmières, bien que davantage présentes à l'arrière que sur la ligne de front. Ces nouvelles occupations féminines sont contestées par beaucoup de contemporains, mais les auteurs les voient tout de même comme un progrès vers une égalité plus grande<sup>56</sup>.

Françoise Thébaud va à l'encontre de cette interprétation et parle plutôt du « triomphe de la division sexuelle »<sup>57</sup>. La Grande Guerre, plutôt que de favoriser l'égalité des sexes, aurait, selon elle, contribué à consolider le modèle de ménagère et la division sexuelle. Ainsi, le mouvement féministe aurait été mis en plan avec l'union sacrée, pour que les femmes puissent vaquer aux devoirs issus de leur « nature profonde », soit les soins aux victimes et l'appui aux soldats. L'embauche des femmes aurait été limitée et leur

---

<sup>53</sup> Luc Capdevila, « L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914-1945) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol.3, no.175 (2002), p.98.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p.99.

<sup>55</sup> Luc Capdevila et al., *Hommes et femmes dans la France en guerre (1914-1945)*, Paris, Payot, 2003, 355 pages.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p.213-221.

<sup>57</sup> Françoise Thébaud, « La Grande Guerre : le triomphe de la division sexuelle », *Histoire des femmes en Occident*, Tome 5, *Le XXe siècle*, Paris, Plon, 2002, p.30-74.

appropriation des rôles traditionnellement masculins aurait créé une crainte de déséquilibre social et maintes protestations<sup>58</sup>.

Dans un mémoire de maîtrise récent, Marie-Michèle Doucet est la première à examiner les modèles de héros et d'héroïnes proposés aux hommes et aux femmes, d'après des livres de littérature patriotique et des articles de journaux. Trois groupes d'héroïnes seraient ainsi proposés aux femmes. D'abord celui des mères et des veuves, faisant le sacrifice de donner fils et mari pour la patrie. Le deuil serait ainsi la principale caractéristique de l'héroïsme féminin. Ensuite, la religieuse était admirée pour son humble dévouement. Enfin, l'infirmière est appréciée pour ses qualités traditionnellement associées aux femmes, soit sa délicatesse et sa capacité de rassurer et consoler les malades, plutôt que ses capacités techniques. L'image maternelle est donc mise de l'avant. Mais cette représentation ressemble malgré tout à celle du soldat, puisqu'elle est près du front, court des risques de blessures et obtient les mêmes récompenses<sup>59</sup>. La majorité des femmes ne peuvent donc devenir héroïnes que de façon passive, par leur attitude à la mort d'un homme ayant lutté contre l'ennemi. Les hommes sont cependant limités à un seul modèle de héros, celui du soldat, bien qu'une hiérarchie existe dans cette forme d'héroïsme, ceux faisant le sacrifice de leur vie étant davantage estimés<sup>60</sup>.

Des modèles de comportement face à la guerre ont aussi été relevés chez les enfants. La division sexuelle des rôles chez les enfants a été analysée dans un article de Manon Pignot. Son étude est basée sur quelques journaux de jeunes filles habitant principalement dans les régions occupées et par un journal de garçon, celui d'Yves Congar qui permet la comparaison avec celui de sa sœur<sup>61</sup>. Annette Becker avait déjà écrit sur le sort particulier des femmes pendant l'occupation et Manon Pignot transpose le sujet plus particulièrement

---

<sup>58</sup> Françoise Thébaud, *op.cit.*, p.33-42.

<sup>59</sup> Marie-Michèle Doucet, *Héros et héroïnes : stéréotypes et représentations genrés dans la littérature patriotique de la Grande Guerre en France (1914-1919)*, Mémoire de M. A. (Histoire), Université de Moncton, 2010, p.99-105

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.117-118.

<sup>61</sup> Manon Pignot, « *Petites filles dans la Grande Guerre : Un problème de genre?* » *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 1, no 189 (2006), p.9.

sur les enfants<sup>62</sup>. Elle explique qu'il existe des différences dans l'expérience des garçons et des filles dans la Grande Guerre qui doivent être mises en relation à la fois avec les divergences entre régions occupées et non occupées et avec les distinctions de classe sociale. D'abord, le discours inculque aux enfants la notion de sacrifice, mais son application est différente pour les garçons et les filles. Ces dernières vivent davantage de pression pour se priver de nourriture ou pour les résultats scolaires puisqu'elles n'auront pas à risquer leur vie dans des combats, contrairement aux garçons qui peuvent se décharger des petits sacrifices sous prétexte qu'ils pourront éventuellement participer activement à la guerre. Il y a donc des mécanismes de culpabilisation des fillettes pour accentuer leur effort de guerre. Les jeunes filles des milieux plus aisés sont aussi moins affectées par les restrictions imposées par la guerre ; pour elles, la vie continue normalement, particulièrement si elles sont loin du front. Dans les régions occupées, les filles font face à des interdictions de circuler, ce qui les rend prisonnières de la sphère domestique. À certains endroits, les filles sont aussi forcées à travailler aux champs, ce qui est vécu comme une humiliation<sup>63</sup>.

Ainsi, Capdevila insiste sur les transformations de la société alors que Thébaud et Doucet ont souligné la persistance du modèle de la mère au foyer, même à travers les images d'héroïnes. Pignot soutient pour sa part que le rôle différent selon le sexe qu'ils joueront plus tard influence l'importance de la participation au conflit chez les enfants. Les jeunes filles sont donc amenées à contribuer davantage.

En somme, si une controverse existe entre le CRID 14-18 et les historiens de Péronne, elle ne se répercute que peu dans cet exposé historiographique. En effet, le CRID 14-18 ne s'est que peu attardé aux civils et s'est plutôt penché sur les combattants. Les historiens de Péronne affichent aussi plus de nuances dans l'intégration de la « culture de guerre » chez les civils que chez les combattants. Pignot l'a clairement démontré par une multitude de témoignages d'enfants ; certains adhèrent à l'idéologie du sacrifice pour la

---

<sup>62</sup> Annette Becker, « Le sort des femmes pendant l'occupation allemande du Nord de la France », dans Evelyne Morin-Rotureau, dir. *Combats de femmes 1914-1918, Les femmes, pilier de l'effort de guerre*, Paris, Autrement, 2004, p.151-171.

<sup>63</sup> Manon Pignot, *loc. cit.*, p.12-16.

patrie alors que d'autres n'offrent qu'une façade d'enthousiasme face à la guerre. Le terme utilisé par Antoine Prost, la « culture de l'arrière » ne retrouve son sens que si on l'adapte en fonction des situations particulières, comme il le fait pour les combattants. Femmes, enfants, réfugiés et occupés n'ont pas vécu les mêmes expériences, ils n'ont pas tous été soumis au même discours de mobilisation et ne l'ont pas tous intégrés de la même façon. L'historiographie récente tend tout de même à démontrer que tous se sont investis dans le conflit, à divers degrés. Selon les historiens de Péronne, tous les groupes semblent avoir participé à la défense du pays, même certaines victimes, telles que les populations occupées qui ont démontré des signes de résistance, n'étant pourtant soumis à aucune propagande française.

## 1.2 La société et la paix

### 1.2.1 *L'opinion française et les Américains*

Nos lettres étant adressées à Woodrow Wilson, nous pouvons nous interroger sur la perception des Français à l'égard de ce personnage et des Américains en général. Les rapports franco-américains étaient limités durant l'avant-guerre : Philippe Roger tente de faire la preuve de l'existence d'un anti-américanisme alors que Jacques Portes nuance le propos. La guerre crée cependant un enthousiasme pour les Américains. Erez Manela et Pierre Miquel démontrent qu'après l'armistice, le président Wilson est populaire à travers le monde pour ses idéaux de paix, qui inspirent, selon Carl Bouchard, la participation citoyenne aux relations internationales. Cependant, plusieurs historiens insistent sur l'effritement de cet appui au président américain. Wilson a aussi été abondamment étudié d'un point de vue politique par les historiens américains<sup>64</sup>.

Dans un ouvrage des années 1970, Pierre Miquel évalue l'opinion française au sujet de la paix, des Américains et de leur président à travers les journaux pendant la Conférence de la paix. Miquel met en lumière l'illusion de la paix wilsonienne qui se dégage des journaux en janvier et février 1919. La presse française exprime dès le début sa certitude

---

<sup>64</sup> Voir entre autres Lloyd E Ambrosius, *Woodrow Wilson and the American Diplomatic Tradition : The Treaty Fight in Perspective*, Cambridge / New York, Cambridge University Press, 1987, 323 pages ; Thomas J. Knock. *To End All Wars: Woodrow Wilson and the Quest for a New World Order*, Princeton, Princeton University Press, 1992, 381 pages.

que Clemenceau et Wilson s'entendront, même si la gauche croit que le président français doit se rallier aux objectifs américains et que la droite croit l'inverse. À partir de février, l'enthousiasme du départ s'effrite et Wilson perd des appuis en France<sup>65</sup>. L'auteur voit dans la presse une double illusion wilsonienne, celle des gauches qui idéalisent le wilsonisme, sans trop l'analyser pour ne pas révéler ses failles, et celle du centre et de la droite qui croient à un ralliement prochain du président américain à une paix aux conditions françaises<sup>66</sup>.

Les rapports franco-américains pendant la guerre ont été étudiés par André Kaspi. Ce dernier estime que la relation entre les deux pays a été essentielle à la France qui a bénéficié d'une aide autant militaire qu'économique. Un sentiment de reconnaissance est exprimé à travers les lettres de la population en 1917, lors de l'entrée des Américains dans le conflit. Certains croient alors que leur seule présence réussira à imposer la paix à l'ennemi<sup>67</sup>. On doute cependant qu'ils puissent arriver à temps, avec la durée de la mobilisation. Lorsque les Américains arrivent finalement en France, ils créent une forte impression en défilant dans les rues où la foule s'était pressée<sup>68</sup>. Quant au président Wilson, tous les journaux encensent ses Quatorze points, soit pour des raisons utilitaires, puisque l'aide militaire vient conjointement avec le plan d'après-guerre, soit pour des raisons idéologiques<sup>69</sup>. De plus, les Français côtoient les soldats américains régulièrement surtout à partir de 1918 et ils sont impressionnés par leur nombre. Dans leur correspondance, beaucoup d'éloges sont faites des soldats qu'ils qualifient de généreux, disciplinés et plein d'entrain<sup>70</sup>. Kaspi relève donc surtout l'aspect positif de la relation franco-américaine. Pour sa part, Yves-Henri Nouailhat nuance un peu le propos, puisqu'il démontre que dès la fin 1918, des frictions se créent entre les soldats américains et les populations locales qui les accueillent sur leur territoire<sup>71</sup>.

---

<sup>65</sup> Pierre Miquel, *La paix de Versailles et l'opinion publique française*, Paris, Flammarion, 1972, p.68.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>67</sup> André Kaspi, *Le temps des Américains : Le concours américain à la France en 1917-1918*. Paris, Université de Paris I, 1976, p.125.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p.126-127.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p.207.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p.296-297.

<sup>71</sup> Yves-Henri Nouailhat, *Les Américains à Nantes et Saint-Nazaire (1917-1919)*, Nantes, Les Belles lettres, 1972, p.201-203.

Philippe Roger se penche sur l'antiaméricanisme et montre sa présence dès le XVIII<sup>e</sup> siècle en France. Les rapports sont, selon lui, froids entre les deux pays et les Français n'ont en général pas une haute opinion des Américains<sup>72</sup>. Pendant la guerre est diffusée l'image d'une amitié franco-américaine qui se termine cependant rapidement dans l'après-guerre. Dès 1919, le président Wilson, qui avait été acclamé comme un héros, est désavoué parce qu'il avait échoué, selon Roger, à mettre en place ses idées de paix. Les États-Unis, qui font défection par leur isolement dans l'espace international sont alors perçus comme mégalomanes<sup>73</sup>. Jacques Portes, qui a pour sa part étudié l'opinion française des Américains de 1871 à 1914, met un bémol à ces propos. Les États-Unis aurait offert un modèle scolaire, économique et social et une image de modernité qui pouvaient inspirer la France<sup>74</sup>. Elizabeth Fordham, qui s'est intéressée à l'opinion de certains intellectuels français, démontre l'enthousiasme de ceux-ci pour des penseurs américains du début du XX<sup>e</sup> siècle, par exemple Walt Whitman. Elle souligne cependant le caractère utopique de ces idéaux qui seront déçus dans l'après-guerre. Elle souligne le messianisme du « culte Wilson » et le caractère mystique que prend le personnage en France<sup>75</sup>.

La réaction internationale aux idées de Wilson a été étudiée par Erez Manela qui évalue les répercussions non seulement en Europe, mais aussi dans les colonies et les pays laissés à l'écart de la politique mondiale. Après la sortie de guerre, les États-Unis sont la principale puissance politique, militaire et économique. Leur président, Woodrow Wilson, décide de se rendre à la Conférence de la paix en promulguant une nouvelle ère de relations internationales axées sur l'auto-détermination des peuples<sup>76</sup>. Des milliers de documents ont été envoyés à l'hôtel du président pendant son voyage, ce qui démontre l'enthousiasme autour des idées wilsoniennes. Le président n'avait toutefois pas l'intention d'entretenir tous les espoirs d'auto-détermination des peuples à travers le monde et des désillusions

---

<sup>72</sup> Philippe Roger, *L'ennemi américain, généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Seuil, 2002, 601 pages.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p.339-352.

<sup>74</sup> Jacques Portes, *Une fascination réticente : Les États-Unis dans l'opinion française 1870-1914*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1990, p.11-22.

<sup>75</sup> Elizabeth Fordham, « From Whitman to Wilson : French Attitudes toward America around the Time of the Great War », dans Luisa Passerini, dir. *Across the Atlantic: Cultural exchanges between Europe and the United States*, New York, P.I.E.-Peter Lang, 2000, p.117-139.

<sup>76</sup> Erez Manela, *The Wilsonian Moment : Self-determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*, New York, Oxford University Press, 2007, p.4.

commencent donc à transparaître au printemps 1919. Quoi qu'il en soit, les principes nouveaux de Wilson ont frappé l'imaginaire non seulement des élites politiques, mais de la population en général, affirme Manela<sup>77</sup>.

Carl Bouchard démontre le grand intérêt porté à la paix par les citoyens britanniques, français et américains, durant la guerre jusqu'en 1919<sup>78</sup>. Ainsi, avant même la fin de la guerre, la volonté d'une paix durable est telle que certains publient leur propre projet de paix, espérant de cette façon soutenir le mouvement qui visait à élaborer un nouvel ordre mondial. La réflexion sur la paix est encouragée par la popularité de Wilson et la promesse d'un ordre international nouveau. Il souligne aussi comment aucun Français ne prend en compte la possibilité d'une défaite dans les projets de paix étudiés. La victoire serait donc un préalable à l'établissement d'une société juste, de même que la création d'une organisation internationale, selon les auteurs étudiés par Bouchard<sup>79</sup>.

Margaret MacMillan qui a pour sa part étudié la Conférence de la paix, expose les efforts des dirigeants de tous les pays, dont Wilson, pour en arriver à la meilleure paix durable possible. On y voit les difficultés de Wilson à concrétiser ses idéaux de paix, ce qui mène à des échecs dans la négociation du traité. Son ouvrage décrit aussi l'atmosphère qui régnait à Paris, durant cette période de bilan de la guerre, où l'on compte les morts, les blessés et les villes dévastées<sup>80</sup>. La guerre passée avait laissé ses traces : des maisons étaient détruites, des réfugiés habitaient Paris et le rationnement des denrées était toujours en vigueur. Plus d'un million trois cent mille Français étaient décédés à la guerre et beaucoup de femmes étaient en deuil<sup>81</sup>. Toutefois, à l'arrivée du président américain pour la Conférence de la paix, la ville célèbre. Le 14 décembre 1918, une foule immense l'attend à Paris, dans une ambiance de fête<sup>82</sup>.

---

<sup>77</sup> Erez Manela, *op.cit.*, p.5-7.

<sup>78</sup> Carl Bouchard, *Le citoyen et l'ordre mondial: le rêve d'une paix durable au lendemain de la Grande Guerre*, Paris, A. Pedone, 2008, 270 pages.

<sup>79</sup> *Idem*, « Des citoyens français à la recherche de la paix durable (1914-1919) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, no. 222 (2006), p.69-72.

<sup>80</sup> Margaret MacMillan, *Les artisans de la paix : Comment Lloyd George, Clemenceau et Wilson ont redessiné la carte du monde*. Paris, JC Lattès, 2006, p.16.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p.57-59.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p.44.

En définitive, Woodrow Wilson n'est pas un président ordinaire. Il est l'instigateur de l'entrée en guerre des Américains, événement qui donne un nouvel espoir à la population française pendant le conflit. Homme de guerre et homme de paix, il devient pendant quelques mois une icône, le premier véritable homme politique mondial. Mais certains historiens, tel que Philippe Roger et Pierre Miquel, mettent davantage l'accent sur ses échecs que sur les espoirs de paix qu'il a créés.

### 1.2.2 La « sortie de guerre »

L'historiographie n'en est qu'à ses débuts quant à l'étude de la « sortie de guerre ». John Horne, Audoin-Rouzeau et Prochasson ont tenté de conceptualiser cette période afin de jeter des bases théoriques explicatives. Bruno Cabanes est le premier à s'avancer dans l'étude de la démobilisation des soldats et Manon Pignot se penche un peu sur les enfants. Le deuil de guerre est pour sa part l'objet d'études depuis plusieurs années.

John Horne a développé le concept de « démobilisation culturelle » dans la publication annuelle de l'Historial de la Grande Guerre de Péronne<sup>83</sup>. Sans en arriver à une description précise, il jette les bases de la notion et dirige les chercheurs vers les pistes à étudier. La démobilisation culturelle peut être définie comme étant un processus ramenant une société de guerre à une société où les normes et valeurs du temps de paix prévalent. La multiplicité des expériences pendant la guerre renvoie à des démobilisations différentes selon les pays et les groupes. Les populations peuvent ainsi être démobilisées avant la fin de la guerre ou bien après la fin du conflit. Horne discerne plusieurs enjeux de la démobilisation ou de la non-démobilisation. L'avenir devait être à la hauteur du sacrifice consenti, par respect pour les morts. Il fallait aussi réhabiliter l'ancien ennemi, diabolisé pendant la guerre et renouer les liens des communautés supranationales, syndicats, réseaux universitaires et autres. Le dernier enjeu, la préparation à la guerre future, par exemple par le refus de désarmement, témoigne d'une absence de démobilisation. Les sujets de la commémoration des morts et de la mémoire de guerre peuvent aussi entrer dans l'étude de

---

<sup>83</sup> John Horne, « Introduction » dans *Démobilisations culturelles après la Grande Guerre. 14-18, Aujourd'hui, Today, Heute*, Paris, Noesis, no. 5 (mai 2002), p.45-53.

la démobilisation puisqu'on peut y lire la perception qu'ont les populations du conflit passé<sup>84</sup>.

Dans un ouvrage collectif dirigé par Stéphane Audoin-Rouzeau et Christophe Prochasson, cette idée de « démobilisation culturelle » a inspiré la notion de « sortie de guerre ». Le concept vient ici remplacer celui d'« après-guerre », terme référant à une vision trop chronologique et utilisé paresseusement. En effet, la guerre et la paix ne peuvent être considérées comme des opposés, puisqu'il existe une porosité entre les deux notions, que le terme d'après-guerre dissimule. La « sortie de guerre » constitue donc un processus complexe, qui s'inscrit dans une longue durée. Son évolution diffère selon les régions et comporte des « rejeux » à plus ou moins long terme, telles que la guerre civile irlandaise et la montée du fascisme. Mais cette notion vient aussi nous éclairer sur la douleur psychique vécue collectivement et permet de concevoir la sortie de guerre comme une démobilisation morale, voire psychologique<sup>85</sup>.

Bruno Cabanes est le premier à appliquer ce concept à la société française, plus particulièrement aux combattants, par l'étude de lettres de soldats et des rapports des contrôles postaux. Il affirme que, dans les mois suivant l'armistice, la haine envers l'ennemi a été exacerbée. Entre l'automne 1918 et le printemps 1919, les Allemands sortent des régions occupées en vandalisant les propriétés françaises et en dévoilant par la libération du territoire toutes les atrocités commises durant la guerre. La possibilité de vengeance est rendue possible par l'occupation de la Rhénanie et certains soldats voudraient ainsi rendre la monnaie de leur pièce aux Allemands<sup>86</sup>. Toutefois, l'État n'appuie pas cette forme de vengeance et la violence fut peu fréquente durant l'occupation<sup>87</sup>. Tout de même, l'auteur voit dans les propos des soldats une difficulté à améliorer leur vision de l'ennemi, qui est

---

<sup>84</sup> John Horne, *op.cit.*, p.49-52.

<sup>85</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau et Christophe Prochasson, *Sortir de la Grande Guerre : Le monde et l'après-1918*, Paris, Tallandier, 2008, p.14-19.

<sup>86</sup> Bruno Cabanes, « La "guerre après la guerre": détestation de l'ennemi et violences antiallemandes chez les soldats français (1918-1920) » dans Stéphanie Caisse et Thierry Lemoine, dir. *Comment (se) sortir de la Grande Guerre? Regards sur quelques pays "vainqueurs": la Belgique, la France et la Grande-Bretagne*. L'Harmattan. Paris, 2005. p.94. Voir aussi son livre qui reprend des éléments semblables: Bruno Cabanes, *La victoire endeuillée : la sortie de guerre des soldats français, 1918-1920*, Paris, Seuil, 2004, 549 pages.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p.99.

toujours perçu comme un barbare. Malgré la joie de la fin de la guerre, plusieurs années seront ainsi nécessaires à la démobilisation des esprits.

Manon Pignot a étudié la démobilisation des enfants à travers leurs journaux intimes et les travaux scolaires. Son étude souffre cependant du fait que plusieurs d'entre eux terminent leur journal avec la fin de la guerre<sup>88</sup>. Elle démontre tout de même que quelques-uns d'entre eux sont démobilisés avant même la fin de la guerre, puisque certains sont las du conflit et affirment leur volonté qu'il se termine le plus vite possible. L'exaltation patriotique n'est plus toujours au rendez-vous dans les travaux des élèves. Il advient, selon elle, un phénomène de banalisation de la violence et les enfants sont libres de ne pas toujours y penser<sup>89</sup>. Dans un article sur le deuil des enfants, Pignot soutient aussi que les enfants sont titulaires d'une injonction mémorielle et doivent ainsi se rappeler « ceux qui sont morts pour eux ». Cette fonction complique le deuil, qui ne peut jamais se terminer<sup>90</sup>.

Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau expliquent cependant qu'un deuil trop prolongé était interprété comme un déshonneur au combattant qui avait sacrifié sa vie héroïquement : il fallait montrer son courage face à la mort<sup>91</sup>. Antoine Prost n'est cependant pas en accord avec cette déclaration puisque, selon lui, le sacrifice des morts impliquait qu'il ne fallait jamais les oublier<sup>92</sup>. Audoin-Rouzeau et Becker semblent donc faire une distinction entre le deuil et la mémoire que Prost n'effectue pas.

Brigitte Dancel s'est pour sa part intéressée à ce qui restait de la mémoire de guerre chez les enfants durant la période de 1919 à 1925. Dans son article, elle procède à l'évaluation d'un échantillon d'environ 900 copies d'examens d'enfants qui terminent l'école primaire dans la région de la Somme en utilisant une méthode statistique<sup>93</sup>. Ces examens contiennent des questions sur la Première Guerre mondiale et l'auteure a voulu analyser ce que les élèves avaient retenu du conflit. Il en ressort, selon elle, un sentiment du

<sup>88</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre*, op.cit, p.464-468.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p.380-386.

<sup>90</sup> *Idem*, « Expériences enfantines du deuil avant et après la Grande Guerre », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, no. 3 ( novembre-décembre 2007), p.7-11.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.239-257.

<sup>92</sup> Antoine Prost, « La Grande Guerre de 1914 n'est pas perdue », *loc. cit*, p.102.

<sup>93</sup> Brigitte Dancel, « L'histoire immédiate de la guerre de 1914-1918 dans les écoles de la Somme (1919-1925) », *Guerres Mondiales et Conflits Contemporains*, vol. 46, no. 183 (1996), p.83-98.

devoir accompli par la victoire et la Grande Guerre est abordée comme une partie de l'histoire au même titre que les autres guerres. Tout de même, l'historienne voit s'inscrire sur certaines copies d'examens le discours familial où un aspect plus pessimiste se dégage, évoquant les horreurs du conflit. Dancel expose donc une confrontation entre les deux visions de la guerre soumises aux enfants : la représentation glorieuse des manuels scolaires et la version plus sombre venant de la famille<sup>94</sup>.

Ainsi, l'étude du processus de démobilisation de la société française est à peine entamée. Manon Pignot en évoque quelques aspects, mais le processus est loin d'être complet. Bruno Cabanes a effectué une étude plutôt globale de la démobilisation des soldats, mais chez les civils, peu de données sont disponibles outre celles sur la réalité omniprésente du deuil.

## Conclusion

*Le Monde* titrait en 2006 : « 1914-1918 : Guerre de tranchées entre historiens »<sup>95</sup>, démontrant la force de la polémique que se livraient les partisans du « consentement » et ceux de la « contrainte ». Les historiens du CRID 14-18, appuyant la contrainte, ne se penchent cependant guère sur l'étude des civils, préférant étudier les combattants et la mobilisation socio-économique. Ne restent alors que les ouvrages des historiens de Péronne et de ceux qui n'y sont pas affiliés, qui se contestent peu. Si le concept de « culture(s) de guerre » semble trop attaqué pour être utilisé, il a tout de même fait jaillir la discussion sur les sociétés en guerre. Plusieurs historiens se sont donc penchés sur la mobilisation de la société française, de même que sur les différentes représentations et les expériences de guerre. Dans notre étude de l'enfance en guerre, les études des différentes expériences de guerre et les différents modèles proposés selon le lieu géographique et le sexe pourront être concrètement appliqués. Les études de Stéphane Audoin-Rouzeau et de Manon Pignot seront donc des bases d'analyse particulièrement utiles.

---

<sup>94</sup> Brigitte Dancel, *op.cit.*, p.96-97.

<sup>95</sup> Jean Birnbaum, « 1914-1918 : Guerre de tranchées entre historiens », *Le Monde*, 11 mars 2006, p.20.

L'importance de la figure de Woodrow Wilson chez les Français a été sous-estimée par certains historiens, tel que Philippe Roger, qui semblent n'y voir qu'une montée de popularité suivie d'une chute plus brutale encore. Cependant, Erez Manela démontre comment ce président a été le catalyseur des espoirs de paix internationaux. Les diverses analyses permettent de cerner une représentation globale de Wilson, à laquelle nous pourrions comparer celle des enfants. L'immédiat après-guerre a fait l'objet d'analyses récentes et les concepts de « démobilisation culturelle » et de « sortie de guerre » pourront d'ailleurs être appliqués à l'enfance. Manon Pignot a d'ailleurs étudié quelques aspects de la question : la démobilisation pendant la guerre, les deuils et le moment de l'armistice.

Voyons donc d'abord le « moment Wilson » dans la vie des enfants et leur représentation de la paix et des Américains.

## Chapitre II

### Le moment Wilson

*Celui qui a vécu ce temps-là se souvient que les rues de toutes les villes retentissaient de cris d'allégresse pour accueillir Wilson comme le sauveur du monde, que les soldats ennemis s'étreignaient et s'embrassaient; jamais il n'y eut en Europe autant de foi que durant ces premiers jours de la paix. Car il y avait maintenant place sur la Terre pour le règne si longtemps promis de la justice et de la fraternité; c'était enfin, maintenant ou jamais, l'heure de cette Europe unie dont nous avons rêvé.*

Stefan Zweig, *Le Monde d'hier*, Belfond, 1993 [1944], p.330.

*Mais malgré que je ne puisse vous voir, je tiens à vous dire que je vous aime beaucoup parce que grâce à vous notre Alsace-Lorraine nous est rendue et que ces maudits Allemands ne tueront plus nos chers soldats.*

Robert Boué à Wilson, 9 ans, 17 décembre 1918.

Le temps est à la fête à l'arrivée de Wilson. Les Français, tout comme la population mondiale, ont ressenti la frénésie entourant les idées nouvelles exprimées par le président des États-Unis<sup>1</sup>. Les nombreuses lettres écrites par les enfants laissent croire qu'ils ont aussi été touchés par le « moment Wilson ». Mais qu'est-ce qui a provoqué cette attention particulière des jeunes pour le président américain? L'entourage médiatique dans lequel baigne le leader politique constitue sans doute un élément de réponse, de même que la démonstration de puissance des Américains avec la victoire alliée. Malgré la popularité de

---

<sup>1</sup> Voir Pierre Miquel, *La paix de Versailles et l'opinion publique française*, Paris, Flammarion, 1972, 610 pages. et Elizabeth Fordham, « From Whitman to Wilson : French Attitudes toward America around the Time of the Great War », dans Luisa Passerini, dir. *Across the Atlantic: Cultural Exchanges Between Europe and the United States*. New York, P.I.E.-Peter Lang, 2000, p.117-139.

Wilson, la représentation que se font les enfants du président contraste avec celle que l'historiographie nous avait montrée, soit celle d'un homme de paix aux principes novateurs. En effet, la victoire, davantage que la paix, marque les jeunes esprits. Ainsi, dans ce chapitre, il s'agira moins de Wilson et de ses idées que de la façon dont sa représentation témoigne des sentiments à ce moment précis. L'homme, symbole d'une paix équitable, nous servira de prétexte pour évaluer la perception de la fin du conflit chez les enfants. Nous analyserons d'abord les raisons qui ont incité les enfants à lui écrire afin de comprendre la relation qu'ils ont tenté de créer avec lui. Nous nous pencherons ensuite sur la représentation de Wilson, des États-Unis et de leur rôle dans le conflit, la victoire et la paix. Enfin, nous aborderons le sujet des liens entre les Américains et les Français. Leur représentation symbolique dans les lettres sera analysée, puis nous verrons plus concrètement quels furent les rapports entre les enfants français et les Américains.

### **2.1 Pourquoi les enfants écrivent-ils à Wilson?**

L'origine de cette vague épistolaire peut d'abord être considérée à travers la pratique de l'écriture de lettres. Martha Hanna a ainsi étudié la tradition épistolaire pendant la Grande Guerre. Selon elle, alors que l'instruction est élargie, la culture de la lettre se démocratise<sup>2</sup>. Sous la III<sup>e</sup> République, l'écriture de lettres devient une pratique enseignée à tous à l'école élémentaire et encouragée dès l'enfance. Dans le contexte de l'éloignement des membres de la famille avec la guerre, la lettre devient le moyen de communication principal. Manon Pignot a aussi montré comment les enfants étaient incités à l'écriture de lettres pendant la guerre. Ainsi se serait développée la pratique de l'adoption de soldats qui recevaient peu de courrier par les enfants, qui deviennent alors « parrains » ou « marraines » de guerre. Les jeunes leur écrivent pour les distraire et les encourager sur le front<sup>3</sup>. La correspondance avec le père à la guerre prend aussi une grande importance, étant le seul moyen pour ce dernier de conserver son autorité pendant son absence. L'écriture de

---

<sup>2</sup> Martha Hanna, « A Republic of Letters : Epistolary Tradition in France during World War I », *The American Historical Review* [En ligne], vol.108, no.5 (décembre 2003), <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/108.5/hanna.html> (Page consultée le 9 septembre 2008).

<sup>3</sup> Manon Pignot, « Étudier, jouer, vivre et combattre : objet pour l'étude de l'enfance en guerre. », dans *Les enfants dans la grande guerre: exposition du 20 juin au 26 octobre 2003*, Paris, Cinq Continents, 2003, p.21-22.

lettres était donc une pratique courante pour les enfants en 1918. Il était cependant plus exceptionnel de s'adresser à un chef d'État.

Woodrow Wilson n'aurait que peu attiré l'attention des enfants français n'eut été du conflit. En temps de guerre, l'enseignement de la géographie et de l'histoire, de même que les dictées, ont davantage porté sur les pays alliés, d'autant plus qu'une multitude de jeux, jouets et lectures mettaient en scène les puissances belligérantes<sup>4</sup>. Cela dit, il est surprenant de voir un tel intérêt des jeunes enfants pour un homme politique étranger. En effet, les dirigeants italiens ou britanniques sont loin d'avoir suscité autant d'enthousiasme de leur part. Le président américain, par rapport à d'autres leaders mondiaux, semble attirer une sympathie particulière. Wilson constitue l'un des seuls représentants connus de son pays auprès des enfants français – avec peut-être le général Pershing – et il incarne la grande force américaine, dont la puissance a été dévoilée par la guerre. Les enfants ne s'adressent donc pas exclusivement au personnage de Wilson, mais aussi, à travers lui, à la nation et à l'armée américaine. La venue du dirigeant en France, qui accroîtra sa popularité, offre aux jeunes une occasion d'entrer en contact avec lui.

À la fin de 1918, l'intérêt des enfants de notre corpus est tourné vers l'arrivée du président en sol français. Wilson est désormais « accessible » dans l'esprit des enfants puisqu'un océan ne les sépare plus. Ceux-ci s'empressent de lui écrire avant qu'il ne reparte, le président ne sachant pas encore combien de temps il devait demeurer en France pour régler la paix : « Avant votre départ pour votre pays je tiens à vous exprimer ma reconnaissance à vous et à votre patrie » affirme ainsi Albert Anne<sup>5</sup>. Ces jeunes Français vivent comme un honneur la venue du président américain dans leur patrie et certains voudraient même le voir plus spécifiquement dans leur localité, puisque Wilson séjourne à Paris, parfois loin de leur région. Roch Lombard soutient que tout Marseille voudrait le voir et Germaine Ostenciaux est pour sa part déçue d'apprendre que le président ne visitera pas

---

<sup>4</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand-Colin, 1993, p.32 ; Marie-Pascale Prévost-Bault, « Le service des enfants, « Les Graines de Poilus » », dans Evelyne Morin-Rotureau, *1914-1918, Combats de femmes : les femmes, pilier de l'effort de guerre*, 2004, p.134-150; Sophie Cardinal, *Le discours de guerre tenu aux enfants montréalais au sujet de Première Guerre mondiale entre 1914-1918*, Mémoire de M.A.(histoire), Université de Montréal, 2009, 131 pages.

<sup>5</sup> Albert Anne, série 5F, bobine 446, 7 février 1919.

tous les collèges de France<sup>6</sup>. Les enfants souhaiteraient aussi que Wilson emporte « un bon souvenir de nous à l'occasion de votre voyage »<sup>7</sup>, mais à l'inverse, la visite de Wilson constitue aussi un moyen de lui faire observer les ravages de la guerre afin qu'il comprenne la dévastation dont la France a été victime. Les sœurs Racine s'expriment ainsi : « Il paraît M. le président que vous allez visiter les régions dévastées c'est bien de votre part »<sup>8</sup>. La proximité pourrait donc être un facteur expliquant que l'on écrive au président étranger, les enfants se sentant « plus proche » de lui. Une possibilité s'offrait ainsi à eux de le rencontrer, ne serait-ce que parmi une foule. De même, le président, par sa présence en sol français, donne l'impression de pouvoir plus facilement répondre aux doléances des enfants.

En décembre 1918, le président Wilson entre dans le quotidien des enfants par son omniprésence dans l'enseignement, les médias et les discussions entre adultes qui arrivent aux oreilles des petits. Tout d'abord, l'écriture de lettres s'inscrit comme une activité pédagogique dans plusieurs écoles. Les lettres scolaires comportent toutes les signatures des enfants au bas de leur page, requérant à tout le moins quelques minutes de la part du professeur pour expliquer l'importance de la missive et du destinataire. On imagine donc sans mal que la lettre est prétexte à une leçon sur la victoire, sur le rôle des Américains, voire sur l'histoire des États-Unis et sur les liens que les deux républiques entretiennent depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Beaucoup de lettres sont écrites dans la semaine précédant l'arrivée du président et la plupart des autres sont envoyées la semaine suivante ; le mois de décembre est donc particulièrement imprégné par l'événement<sup>9</sup>. De plus, des écoles donnent congé à leurs élèves le 14 décembre, soit le jour de l'arrivée de Wilson à Paris, leur permettant de fêter, tel que la petite Andrée Mettavant, de Chartres, nous l'indique : « À l'école, on nous a donné congé, nous aussi nous avons crié Vivat mais vous ne pouviez

---

<sup>6</sup> Woodrow Wilson papers, Bibliothèque du Congrès, lettre de Roch Lombard, série 5 D, bobine 420, 18 décembre 1918.

*Ibid.*, Germaine Ostenciaux, série 5F, bobine 445, 28 décembre 1918. Notez que toutes les lettres utilisées sont issues du même fonds.

<sup>7</sup> Suzanne Lourdelle, série 5D, bobine 420, 18 décembre.

<sup>8</sup> Notez que les citations n'ont pas été corrigées. Georgette et Louise Racine, série 5F, bobine 445, 20 décembre 1918.

<sup>9</sup> Trente-sept lettres d'écoles sont envoyées avant le 14 décembre, date d'arrivée du président, 15 sont envoyées le 14 décembre, 42 le reste du mois et 2 en janvier.

nous entendre de si loin et nous sommes si petites. »<sup>10</sup> La participation des Américains dans la guerre et la victoire ont aussi coloré la matière vue en classe. Ainsi, plusieurs enfants disent avoir entendu parler de Wilson et de ses déclarations dans leurs cours<sup>11</sup>. De même, un groupe d'élèves affirme entretenir un journal dans leur classe où le nom du président est souvent cité, démontrant que Wilson a fait partie de la matière de façon régulière en période de guerre<sup>12</sup>. Certains ont même discuté d'aspects plus personnels de la vie du président, tel que sa superstition à l'égard du chiffre treize, qui lui porterait bonheur<sup>13</sup> : ce ne sont donc pas que les actions politiques du personnage qui méritent l'attention des enseignants.

De la fin novembre à la mi-décembre, les journaux évoquent fréquemment le nom de Wilson, qui fait les manchettes des plus grands quotidiens du pays, alors que les préparatifs de la conférence sont entamés<sup>14</sup>. Après son arrivée, Wilson apparaît pendant plusieurs jours à la une des journaux, qui retracent ses activités en France<sup>15</sup>. Bien que ce ne soit pas la majorité des enfants qui lisent la presse, ceux-ci voient les grands titres et des adultes leur lisent parfois des articles : « Petite mère m'a lu sur le journal la belle réception que vous avez eu, j'aurai bien voulu y être, j'y étais de cœur »<sup>16</sup> confie Simonne Bureau. Une autre enfant lui écrit après avoir vu l'adresse du président sur le journal<sup>17</sup>. Preuve de la « présence orale » de Wilson dans l'espace public et privé : des enfants écrivent à plusieurs reprises « Vilson ». Ils semblent donc n'avoir jamais vu l'orthographe apparaissant dans les imprimés, mais ils ont entendu le nom du président<sup>18</sup>.

Des adultes passionnés par Wilson informent parfois les enfants sur ce personnage, la famille constituant le premier vecteur par lequel les enfants connaissent des détails sur le président américain. On sent dans certaines lettres l'influence des parents, qui sont aussi

<sup>10</sup> Andrée Mettavant, série 5D, bobine 421, 20 décembre 1918.

<sup>11</sup> Germaine Crépet, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918 ; Denise Bréner, série 5D, bobine 419, 14 décembre 1918 ; Lucie Vénet, série 5D, bobine 426, 13 janvier 1919.

<sup>12</sup> Une dizaine d'élèves de 13 à 15 ans. Lycée de Janson de Sailly, série 5D, bobine 427, 16 janvier 1919.

<sup>13</sup> Lucie Vénet, *op.cit.*

<sup>14</sup> Voir Pierre Miquel au sujet de la représentation de Wilson dans les journaux pendant cette période. Pierre Miquel, *La paix de Versailles et l'opinion publique française*, Paris, Flammarion, 1972, 610 pages.

<sup>15</sup> *Le Figaro* et *Le Petit Parisien* font écho à la rumeur de Wilson à la Conférence de paix le 15 novembre; elle se confirme le 18 novembre dans la plupart des journaux. Le 14 décembre, *Le Petit Parisien* titre en gros « Salut et bienvenue à Wilson ».

<sup>16</sup> Simonne Bureau, série 5D, bobine 421, 21 décembre 1918.

<sup>17</sup> Marie Tisserand Pierre, série 5D, bobine 429, sans date.

<sup>18</sup> On prononce couramment « V » la lettre « W » en France. Voir l'annexe III.

admirateurs du président : « maman et petite sœur aussi vous admire et vous aime ainsi que madame Wilson et miss Margaret [sa fille] »<sup>19</sup>. Ceux-ci encouragent probablement leurs enfants à écrire à Wilson. Les frères plus âgés sont aussi mentionnés dans deux lettres, dont celle d’Alice Delaporte : « Je suis une fillette de quinze ans. Mon frère est mort pour la Patrie en janvier dernier. Je sais toute l’admiration que lui aussi avait pour l’Amérique et son vaillant président, si Droit, si Juste et si Bon. »<sup>20</sup> Dans ce cas-ci, c’est aussi le souvenir de son frère qui l’incite à écrire au président américain et l’admiration qu’elle lui porte semble influencée par l’image que lui en a donné son aîné. L’autre témoignage, celui de Georgette et Louise Racine, est beaucoup plus spontané puisqu’elles écrivent au président au retour de leur frère, qui a vu en personne le président. L’émotion témoignée par le jeune homme qui « a dit les larmes aux yeux la ferveur avec laquelle on [l’] acclamait à Paris » pousse les deux sœurs à écrire à ce personnage si prestigieux<sup>21</sup>. Des enfants évoquent aussi des conversations avec les soldats américains, qui leur font connaître la figure présidentielle. Un jeune garçon de neuf ans affirme ainsi avoir « souvent causé avec les soldats américains, qui sont très doux et très accueillants pour les enfants, nous parlions de la guerre, de l’Amérique et de vous, Monsieur le Président. »<sup>22</sup> Mentionnons enfin le cas d’un enfant qui rapporte que son pasteur a mentionné la religion protestante de Wilson, afin d’en faire un modèle<sup>23</sup>.

L’image médiatique de Wilson, où ressort le côté bon et sympathique, peut aussi expliquer pourquoi les enfants le considèrent suffisamment accessible pour lui écrire. Ses idées témoignent d’une ouverture aux peuples, aux nations, et ses propos rapportés sur la guerre et la paix expriment apparemment un désintéret total. L’impression générale est donc celle d’une personnalité généreuse. Bien entendu, les jeunes ne décèlent pas toute la subtilité des pensées politiques, abstraites et ambiguës, mais les conversations et les apprentissages scolaires le présentent aux enfants comme un homme bon. Pierre Rocca, qui écrit au président en anglais, envoie ainsi un dessin « from one of your little French admirers having much heard to speak about you with the greatest respect, admiration and

<sup>19</sup> Nicolas François, série 5D, bobine 420, 20 décembre 1918.

<sup>20</sup> Alice Delaporte, série 5D, bobine 418, 15 décembre 1918.

<sup>21</sup> Georgette et Louise Racine, *op.cit.*

<sup>22</sup> Nom inconnu, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>23</sup> Roch Lombard, *op. cit.*

love ». Son dessin, quoique exécuté avec beaucoup d'application et relativement fidèle, témoigne aussi de sa perception de l'homme, puisque les yeux, grands et ronds, donnent une impression de calme et de douceur, moins sévère que sur la majorité des photographies de Wilson<sup>24</sup>. Quelques-uns croient en outre possible de rencontrer Wilson en personne ou de correspondre directement avec lui, malgré ses occupations, témoignant ainsi de l'impression d'accessibilité dégagée par le président.

Une certaine distance entre les enfants et Wilson peut parfois être ressentie dans leur façon d'aborder le destinataire, mais pour pallier cet écart, les enfants tentent de le toucher personnellement. Ce moyen n'est pas sans rappeler la théorie de la sociologue Annie Vénard-Savatosky selon laquelle la distance étant trop grande entre les citoyens et leur dirigeant, le seul moyen de capter leur attention devient l'émotion<sup>25</sup>. La distance se retrouve tout d'abord dans la façon dont les enfants se présentent à lui, soit avec une très grande humilité. Le statut d'enfant constitue un premier motif de modestie exprimée, particulièrement devant un personnage illustre : « je tremblais à la pensée qu'une petite fille serait en rapport avec un grand homme comme vous qui est considéré comme le représentant du Droit et de Liberté dans le monde. Mais aujourd'hui j'ose pourtant vous écrire Monsieur le président »<sup>26</sup>. Quelques enfants expriment une certaine gêne face au président américain, ne sachant pas s'il est convenable de lui écrire ou ne se sentant pas à la hauteur, tel que le jeune Léon Rouberol avouant : « les termes me manquent, j'ai peur que vous vous moquiez de moi »<sup>27</sup>. Certaines façons de qualifier le président témoignent aussi de la supériorité du personnage mise de l'avant dans les lettres. Des enfants introduisent en effet leur lettre par un emphatique : « Majesté » ou « Votre Grandeur ». La majorité le désignent cependant plus formellement et simplement « Monsieur le président » et reprennent ainsi la façon dont on s'adresse au chef de l'État en France comme aux États-Unis. Pour donner davantage de légitimité à leurs propos, malgré leur statut d'enfant, plusieurs écrivent au nom d'un groupe plus vaste, allant de quelques amis jusqu'à la prétention de représenter les enfants de la France entière. Un jeune garçon commence ainsi

<sup>24</sup> Voir annexe III. Pierre Rocca, bobine 420, 18 décembre 1918.

<sup>25</sup> Annie Vénard-Savatosky, « Lettres au président de la République », dans Pierrette Lebrun-Pézerat, Danièle Pouban, dir. *La Lettre et le politique*, Paris, Honoré Champion, 1996, p.70.

<sup>26</sup> Stella Jouenne, série 5D, bobine 426, 10 janvier 1919.

<sup>27</sup> Léon Rouberol, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

son poème de reconnaissance en disant : « Je me fais l'interprète des enfants de Paris », et termine en saluant les enfants d'Amérique au nom de tous les enfants français : « Aux enfants d'Amérique, à nos petits amis / [...] Quand vous aurez quitté notre belle patrie / Donnez leur le bonjour des enfants de la France »<sup>28</sup>.

Mais le fait d'être un enfant peut aussi devenir un moyen de toucher le président et d'attirer son attention. Une jeune fille a bien saisi cette tactique lorsqu'elle utilise la citation biblique « Let the little children come to me »<sup>29</sup> en exprimant son espoir d'être lue par Wilson, dont la ferveur religieuse est connue. Certains essaient aussi d'attendrir le lecteur par l'envoi d'une photographie d'eux-mêmes, parfois avec leurs frères et leurs sœurs<sup>30</sup>. Ils ont aussi tendance à se qualifier par un statut acquis durant la guerre, soit prestigieux, tel que « fille d'officier », soit victimisant, comme celui d'orphelin ou de réfugié. Cette propension à émouvoir le lecteur par un statut de victime se ressent d'ailleurs particulièrement à travers les lettres de doléances, où l'enfant cherche à recevoir une faveur pécuniaire ou personnelle<sup>31</sup>. La façon dont se présentent les enfants, en soulignant les traits communs qu'ils possèdent avec Wilson, atteste d'une volonté d'attirer l'attention du président. Ces similitudes ne sont souvent que des détails, mais semblent revêtir une importance pour les enfants. Cinq d'entre eux mentionnent ainsi que leur anniversaire coïncide avec l'arrivée du président, ce qu'ils vivent avec honneur : « Je vous écrit cette petite carte pour vous dire que je n'oublierai jamais mon 9e anniversaire car j'ai eu mes 9 ans le 13 Décembre le jour de votre arrivée en France », révèle ainsi Yvette Parillon<sup>32</sup>. Une jeune fille ayant pour sa part appris que le président avait pour superstition le chiffre 13, envoie sa lettre le 13 janvier, jour de son anniversaire, en soulignant qu'elle habite le 13, rue Faucillon<sup>33</sup>. Roch Lombard n'a pas tardé à faire un parallèle entre lui et le président lorsqu'il a su que lui aussi était de religion protestante : « j'espère puisse que je vous écrit vous viendrez, et que vous me répondrez volontier surtout, je suis protestant ce dimanche-ci

<sup>28</sup> Georges Guerre, série 5F, bobine 444, 14 décembre 1918.

<sup>29</sup> Marcelle Drovillers, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>30</sup> Madeleine Baissan, série 5D, bobine 419, 16 décembre 1918. Eugénie Lemerle, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918. Etienne Aimé Cantie, série 5D, bobine 417, 13 décembre 1918. Germaine Ostanciaux, *op.cit.*

<sup>31</sup> Voir à ce sujet Annie Vénard-Savatosky, *op. cit.*, p.71.

<sup>32</sup> Fernand Vassy, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918 ; Alix de Pontbriand, série 5D, bobine 417, 11 décembre 1918 ; Germaine Crépet, *op. cit.* ; Yvette Parillon, série 5D, bobine 422, vers le 25 décembre 1918 ; Simone Diénis, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>33</sup> Lucie Vénét, *op.cit.*

le pasteur a dit que vous étiez fils d'un pasteur. »<sup>34</sup> Cette volonté de toucher le président incite les enfants à en révéler davantage sur leur vie privée, nous permettant d'ailleurs d'analyser leur expérience de guerre et de paix.

Bien que les arguments de Vénard-Savatosky quant à la « distance » entre l'expéditeur et le destinataire se confirment dans nos lettres, la relation entre les enfants et le président américain n'est pas la même que dans les lettres de citoyens à leur président, tel qu'étudiées par la sociologue. Aucun lien de citoyenneté n'unit ici les enfants, trop jeunes pour voter, à un président qui est d'origine étrangère. Son étude est cependant utile pour comprendre comment les enfants tentent d'atteindre un personnage aussi éloigné d'eux par l'âge, la culture et la fonction prestigieuse qu'il possède. La relation entre les enfants et le président est peut-être mieux expliquée par le concept de Horton et Wohl, celui de « l'interaction para-sociale ». Cette notion a été forgée à travers l'étude des vedettes télévisuelles des années 1950 et s'applique aux *fans* qui ont l'impression de très bien connaître les célébrités, alors que la relation entre eux est à sens unique<sup>35</sup>. Horton et Wohl parlent de « intimacy at a distance » pour décrire le paradoxe de cette relation. De la même façon, les enfants en 1918 et 1919 entendent parler régulièrement de Wilson, ils apprennent des choses personnelles sur lui et en savent beaucoup sur ses allées et venues pendant son voyage en France. Ces lettres ne s'inscrivent pas dans un rapport entre des citoyens et leurs représentants politiques, la « relation para-sociale » explique mieux la motivation des enfants à écrire à Wilson. Les rédacteurs des lettres sont en effet souvent des admirateurs qui traitent de l'arrivée de Wilson en France et lui offrent leurs souhaits. On retrouve de plus quatorze demandes d'autographe, que l'on peut classer dans la catégorie des lettres de *fans*. Cependant, dans les lettres de doléances, le rôle du président s'apparente davantage à celui d'un politicien en contact avec des citoyens, puisque le rédacteur de la lettre croit alors que le président peut réellement interagir et lui apporter de l'aide. On constate donc ici la complexité des rapports que tentent d'établir les enfants avec le président.

En somme, le contexte y est pour beaucoup dans l'écriture de lettres à Wilson. La médiatisation de l'arrivée du président, l'importance des États-Unis dans l'enseignement et

---

<sup>34</sup> Roch Lombard, *op. cit.*

<sup>35</sup> Donald Horton and Richard Wohl, "Mass Communication and Parasocial Interaction: Observations on Intimacy at a Distance", *Psychiatry*, no. 19, (1956), p.215-229.

la présence de Wilson dans les discussions font en sorte que le personnage est populaire et qu'il inonde l'espace public. Mais une étude plus approfondie de la représentation de Wilson dans les lettres des enfants peut aussi nous éclairer sur la motivation des jeunes à s'adresser particulièrement à ce dirigeant.

## 2.2 La représentation de Wilson : homme de guerre ou de paix?

Erez Manela a bien démontré à quel point, dans une perspective internationale, le président Wilson représentait un fort symbole de paix équitable<sup>36</sup>. Cependant, chez les enfants étudiés, la perception du président est plus simpliste et s'appuie sur la représentation française de la paix, où la victoire est l'enjeu le plus déterminant pour assurer une paix durable. De la même façon, dans les lettres d'enfants, la guerre et la victoire sont des thèmes davantage évoqués que les conditions d'une paix future. En s'adressant au président, les enfants traitent quasi exclusivement de l'intervention américaine dans la guerre plutôt que des propositions pacifiques de Wilson.

Ainsi, la représentation de Wilson comme un symbole de guerre se retrouve dans 39 lettres alors qu'il est décrit comme un homme de paix dans seulement 19 autres lettres, soit dans une proportion de 2 pour 1. Dans ce classement, une partie du corpus a été rejeté puisqu'il ne traite pas du président dans cette perspective : on ne pouvait alors associer le président ni à un symbole de paix, ni de guerre. De plus, les enfants n'établissent pas toujours distinctement comment ils considèrent Wilson et une même lettre peut de façon paradoxale s'adresser aux « deux » Wilson. Il a donc été établi comme cadre d'analyse qu'un enfant qui acclamait le président avant tout pour l'aide militaire apportée ou pour l'aide à la victoire, associait le personnage à la guerre. La même conclusion s'imposait lorsque les actes de Wilson étaient assimilés à une vengeance contre l'ennemi allemand. Les lettres d'enfants admirant plutôt le président pour les valeurs qu'il défend et pour son but de paix universelle, ont pour leur part été associées à une perception pacifique de Wilson.

Les lettres mettant en relief l'image de paix du président ne sont cependant pas forcément à mettre en lien avec l'idéal de paix wilsonien. Elles doivent être abordées avec

---

<sup>36</sup> Erez Manela, *The Wilsonian Moment : Self-determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*. New York, Oxford University Press, 2007, p.21.

circonspection puisque certaines caractéristiques pacifiques attribuées au président dissimulent parfois une attitude agressive envers l'ancien ennemi. Ainsi, quelques enfants affirment leur confiance envers le président pour le traité de paix, tel que Pierre Duvernois : « Grâce à vous Monsieur le Président nous espérons que vous nous donnerez une paix juste et solide »<sup>37</sup>. On voit d'abord ici à quel point l'enfant s'en remet au dirigeant américain, qui lui apparaît probablement puissant, pour la négociation d'une paix durable. Mais, pour lui, la paix ne peut qu'exclure l'ancien ennemi, qu'il qualifie de « barbare ». Les termes de « paix juste et solide » équivalent ainsi à punir et affaiblir l'ennemi.

La paix est invoquée plus fréquemment au présent qu'au futur, même si seul l'armistice a été signé. Plusieurs enfants remercient le président d'avoir mis un terme aux horreurs du conflit et l'associent donc au retour à la paix. Le jeune Fernand Devot exprime ainsi son bonheur de la fin de la guerre dans sa courte lettre d'une phrase : « Je suis bien content que vous nous donnez la victoire et la paix pour toujours. »<sup>38</sup> La victoire est ici perçue comme le moyen d'accéder à la paix définitive, puisque la paix n'a toujours pas été signée. Plusieurs enfants insistent particulièrement sur les principes mis de l'avant par le président, qui sont à la base d'un idéal pacifique, même s'ils servaient aussi à justifier la guerre : « Cette idée du droit et de la liberté, j'ai appris à la connaître par vos déclarations que j'entendais commenter au sein de ma famille et à l'école. Cette idée, Monsieur le président vous la personifiez à mes yeux ! »<sup>39</sup> Quelques rares enfants émettent des propos plus pacifistes, tel que le jeune Élie Moreau, témoignant sa gratitude pour avoir mis « fin au carnage qui ensanglantait l'Europe » et pour « la grande tâche que vous avez entreprise : la Paix Universelle »<sup>40</sup>. Mais l'influence des parents n'est dans ce cas pas exclue, puisque ce dernier témoigne de la participation de ses frères et sœurs à la lettre, qui devient presque une activité familiale<sup>41</sup>.

Cet exemple ne doit pas cependant nous induire en erreur : les enfants expriment plus majoritairement leur gratitude pour l'aide militaire que pour les valeurs pacifiques

<sup>37</sup> Pierre Duvernois, série 5D, bobine 419, 17 décembre 1918.

<sup>38</sup> Fernand Devot, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>39</sup> Germaine Crépet, *op.cit.*

<sup>40</sup> Élie Moreau, série 5D, bobine 420, 24 décembre 1918.

<sup>41</sup> Le jeune affirme d'ailleurs « nos cœurs battent à l'unisson avec ceux de Papa et Maman ».

défendues par Wilson. Les propos des jeunes sont dans certains cas encore tournés vers le conflit armé et mentionnent les engins militaires et les soldats américains, qui les ont impressionnés. Le jeune Yves Caron conçoit ainsi une représentation de Wilson très liée à la guerre, centrant sa lettre sur sa reconnaissance envers l'intervention militaire : « Merci, merci, pour nous avoir envoyé vos soldats, Merci, merci pour nous avoir envoyé vos gros canons. Merci, merci pour nous avoir envoyé vos avions qui chassaient les gothas et merci d'être venu pour que je puisse vous acclamer. »<sup>42</sup> Hélène Jacques s'adresse pour sa part « Au chef de la vaillante armée américaine »<sup>43</sup>, soulignant comment, pour elle, avant d'être un président ou défenseur de la paix internationale, Wilson a été un belligérant à la tête d'une puissante armée. Enfin, certains enfants voient l'intervention sous un angle plus personnel : « Vous avez vengé nos compatriotes [sic] mort au champs d'honneur ainssi que mon frère » raconte Emélie Lejeune<sup>44</sup>. L'idée de vengeance à laquelle elle associe ici Wilson peut être considérée comme agressive envers l'ennemi. Mais la majorité des autres enfants considèrent la participation américaine plutôt comme un moyen de faire cesser la guerre. Ainsi, ils sont rarement violents à l'endroit de l'ennemi et restent plus neutres dans leur éloge de l'intervention américaine.

Pour leur part, les lettres d'écoles évitent de traiter directement de la guerre récente et insistent plutôt sur l'honneur lié à la venue du président. Les lettres personnalisées des écoles comptent trois messages représentant le président comme un homme de paix et sept qui en font un homme de guerre. On y retrouve une variété de lettres semblables à celles des enfants, dont le propos va de remerciements pour la paix à l'expression de leur gratitude pour avoir vengé les soldats tombés au champ d'honneur. La plupart des messages témoignent de la reconnaissance envers Wilson pour « les immenses services que vous avez rendus à notre Patrie victorieuse »<sup>45</sup>, tel que l'écrit cette classe de l'école de Pietracorbara, en Corse, dans une formule typique de plusieurs autres lettres. Le président y est donc perçu avant tout comme un allié dans la guerre. Une lettre affirme cependant que le président est « si juste et [fait] la paix chez tous les peuples »<sup>46</sup>, incarnant de ce fait un idéal

<sup>42</sup> Yves Caron, série 5F, bobine 445, 19 décembre 1918.

<sup>43</sup> Hélène Jacques, série 5D, bobine 420, 20 décembre 1918.

<sup>44</sup> Emélie Lejeune, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>45</sup> École de Pietracorbara, série 5D, bobine 417, 10 décembre 1918.

<sup>46</sup> École primaire publique de Montfaucon-du-Lot, série 5D, bobine 420, 18 décembre 1918.

pacifique. Mais cette lettre a aussi une doléance à exprimer à Wilson : celle d'intervenir pour libérer des captifs en Allemagne. Cet exemple tend à montrer que l'on s'ajuste au discours de Wilson afin de lui plaire. Contraste ici la lettre d'une classe de filles de Valmy affirmant sans ambiguïté : « Nous vous aimons parce que vous nous avez rendu nos papas et nos grands-frères et aussi nous le disons avec des larmes de fierté, parce que vous nous avez aidé à venger nos chers morts »<sup>47</sup>. L'idée de vengeance y est ici plus présente que dans les autres lettres d'école et se compare davantage à certains messages individuels d'enfants. La lettre semble d'ailleurs avoir été écrite en collaboration avec les élèves puisque l'écriture paraît être celle d'un enfant.

Les enfants connaissent peu le discours de paix de Wilson. En effet, nous avons vu que les lettres d'écoles ne semblent pas non plus axer leurs messages sur ce thème, ce qui laisse croire qu'en classe, la matière abordée sur Wilson et les États-Unis traite peu des enjeux du traité de paix, l'instituteur privilégiant sans doute des thèmes plus patriotiques. Même dans les lettres d'enfants illustrant pacifiquement le président, les concepts prônés par Wilson, pourtant très médiatisés, sont introuvables. La Société des Nations, les Quatorze points et l'auto-détermination des peuples brillent par leur absence autant dans les lettres d'enfants que dans celles des écoles. Bien entendu, ces idées sont abstraites et complexes pour des enfants et il est normal qu'ils puissent avoir de la difficulté à les expliquer, mais ni les plus âgés d'entre eux, ni les instituteurs ne les mentionnent. Il est aussi possible d'expliquer cette absence par le tabou dont la paix est entourée depuis le début de la guerre, puisqu'il n'était pas toléré de souhaiter la fin d'une guerre dont la victoire n'était pas assurée. Manon Pignot et Olivier Loubes font part de quelques cas d'enfants mentionnant des opinions semblables qui furent dénoncés, soit par l'enseignant, soit par leurs parents<sup>48</sup>. Aussi, l'armistice s'étant produit seulement un mois avant l'envoi de la majorité des lettres, les jeunes peuvent être encore influencés par les enseignements du temps de la guerre ou bien avoir conservé les mêmes mécanismes d'autocensure. L'enseignement scolaire avait probablement fait l'objet de peu de modifications depuis

---

<sup>47</sup> École de filles de Valmy, série 5D, bobine 421, 21 décembre 1918.

<sup>48</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et invention des pères (France 1914-1920)*, Thèse de Ph.D. (Histoire), EHESS, 2007, p.382-383 ; Olivier Loubes, *L'école et la Patrie : histoire d'un désenchantement (1914-1940)*, Paris, Belin, 2001, p.36.

l'armistice, même si les études d'Audoin-Rouzeau et de Manon Pignot suggèrent que le patriotisme scolaire aurait été moins important après 1917<sup>49</sup>. En effet, les propos et les valeurs véhiculées dans les lettres d'enfants sont similaires dans la majorité des cas à la matière inculquée pendant le conflit, qui visait à mobiliser les jeunes.

Mais la réalité des enfants français explique aussi l'absence d'association entre Wilson et la paix. La guerre eut des conséquences directes, réelles et quotidiennes. Les futures conditions de la paix ont moins de résonances, ce qui peut expliquer que les enfants mettent l'accent sur la contribution militaire américaine plutôt que sur leur intervention dans la paix. Pour les enfants, la « paix » est acquise du moment que les combats cessent et que l'ennemi se retire du territoire. Il faut donc différencier la paix comme fin de la guerre, ce que les enfants valorisent, et la paix comme ratification d'un traité qui aura des répercussions à long terme, ce qui est moins bien compris et estimé par les enfants. Ainsi, la perception de Wilson en est affectée, puisqu'ils choisissent de mettre en évidence dans leurs lettres son implication dans la guerre plutôt que son engagement pour une paix durable. Mais cette position des enfants n'est peut-être que le reflet des Français en général, qui semblent tenir des propos similaires dans leurs lettres adressées au président. Bien que nous possédions beaucoup moins de témoignages de la part des jeunes Britanniques<sup>50</sup> et que plusieurs de leurs lettres soient des demandes d'autographe, il est tout de même possible de percevoir des distinctions avec les petits Français. Les enfants britanniques semblent en effet intéressés par l'aura pacifique de Wilson, particulièrement les enfants plus âgés qui mentionnent des éléments précis de la pensée du président: « I have had to learn your 14 points at school, they thrill me, you must be a very thrilling person to know »<sup>51</sup>, indique Joan Madeline Harrild, 16 ans. De plus, Joan Warburg, du même âge, considère la paix au futur: « I hope that the new year may enjoy a Peace, made pure and lasting by some of the noble ideals of your land and ours' »<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle*, op. cit., p.58-64 ; Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande*, op.cit., p.385.

<sup>50</sup> Pour la même période, une quinzaine de lettres seulement ont été répertoriées.

<sup>51</sup> Joan Madeline Harrild, série 5D, bobine 425, 26 décembre 1918.

<sup>52</sup> Joan Warburg, série 5D, bobine 425, 23 décembre 1918.

La figure du personnage wilsonien ne s'arrête cependant pas à cette simple division entre les symboles de paix et de guerre. Sa complexité peut aussi être appréhendée par les qualificatifs et les valeurs qui lui sont associées.

### **2.3 La représentation de Wilson : qualificatifs et valeurs attribuées au président**

Le courrier des enfants est, sans surprise, unanime dans sa représentation élogieuse de Wilson. En effet, la seule pensée d'écrire au président américain témoigne d'une certaine sympathie pour lui, mais des particularités peuvent malgré tout être décelées dans les hommages rendus.

Parmi les qualificatifs les plus présents se retrouvent principalement les termes de « sauveur » et « bienfaiteur »<sup>53</sup>. La France est présentée comme une victime, rescapée du cruel ennemi par la puissance américaine : « Vous nous avez délivré d'une longue et terrible guerre. Sans vous notre bienfaiteur que serions nous et que deviendrions nous. »<sup>54</sup> demande Simone Brun. Aux États-Unis même, l'intervention américaine avait d'ailleurs été justifiée d'une manière semblable, prenant femmes et enfants français et belges comme autant de victimes à aller défendre<sup>55</sup>. Le président personnifie donc cette idée de l'Amérique volant au secours d'une nation martyrisée.

Wilson incarne de plus la notion de liberté, qui devient importante dans le contexte de la libération de la zone occupée et de l'Alsace-Lorraine. Il est nommément qualifié à six reprises de « libérateur » et son nom est directement associé à la liberté dans sept autres lettres. Le jeune Nicolas François s'adresse ainsi à Wilson en disant « Soyez béni oh roi de la Libertée vous serez toujours chéri de la France »<sup>56</sup>. Estela Perrin affirme dans le même sens: « Vous avez délivré tous les petits enfants de la cruelle servitude allemande. Merci

---

<sup>53</sup> Représente 16 lettres.

<sup>54</sup> Simone Brun, série 5D, bobine 425, 3 janvier 1918.

<sup>55</sup> Communication de Mark Bernhardt, « Wars of Chivalry: The U.S. Press and the Promotion of the Defense of Women and Children as Motive for War, 1898 and 1917 », au colloque *War and Men: Masculinity under Fire*, Université McGill, Montréal, 11 novembre 2009.

<sup>56</sup> Paul Viron, série 5D, bobine 421, 21 décembre 1918

pour moi, merci pour tout les enfants.»<sup>57</sup> La valeur de liberté est liée non seulement à Wilson, mais aussi à l'ensemble des États-Unis, considérés comme une « terre de liberté »<sup>58</sup>.

Le président est également dépeint dans des termes associés à la justice : « justicier », « représentant du droit et de la justice » et parfois comme « vengeur »<sup>59</sup>. Paul Viron résume la pensée de plusieurs enfants en affirmant que « pour notre beau pays de France et pour toutes les Nations alliées, vous êtes le digne symbole du droit et de la justice ». Dans l'esprit des enfants, si Wilson a choisi de s'associer aux Alliés, c'est pour la défense du Droit contre la fourberie des Allemands ayant attaqué de façon injustifiée la France et la Belgique. Le choix des Alliés est celui de la justice, or le président a ajouté de la légitimité à leur combat en intervenant, semble-t-il, de façon désintéressée dans l'unique but de sauvegarder ces valeurs. Le principe de justice s'illustre de plus à travers la victoire, quelques enfants voyant l'événement comme une vengeance méritée, comme chez Titi Cuny : « Les boches ont tout pris, ils sont bien punis »<sup>60</sup>. Les enfants plus âgés utilisent davantage des principes abstraits, tels que le droit ou la liberté alors que les plus jeunes le qualifient souvent de termes plus généraux, tels que « noble », « généreux », « bon ». Les valeurs mises de l'avant et les qualificatifs utilisés par les enfants rejoignent en plusieurs points ceux des adultes français qui ont aussi envoyé des lettres au président, la perception des petits étant généralement calquée sur celle des adultes. Dans les lettres d'écoles, on voit aussi des idées semblables à celles des enfants : on qualifie le président de « Grand Libérateur »<sup>61</sup> ou de « champion du droit et de la justice »<sup>62</sup>. Les mêmes valeurs associées au président américain s'y retrouvent ; le droit et la justice étant en tête de liste.

En outre, ces principes ne sont pas forcément à mettre en lien avec le pacifisme puisque l'analyse du discours prodigué par les écoles montre que les valeurs de droit et de justice sont associées exclusivement aux Alliés. Manon Pignot a décrit comment l'investissement scolaire a amené une rhétorique manichéenne du conflit, mettant droit et

<sup>57</sup> Estela Perrin, série 5D, bobine 422, 24 décembre 1918.

<sup>58</sup> Y. Noguès, série 5D, bobine 416, 12 novembre 1918.

<sup>59</sup> Une quinzaine de lettres y font ainsi référence.

<sup>60</sup> Titi Cuny, série 5D, bobine 417, 13 décembre 1918.

<sup>61</sup> 5e classe de l'école de garçons de la rue Thiers, série 5D, bobine 419, 16 décembre 1918.

<sup>62</sup> Institution Henri IV, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

civilisation du seul côté allié alors que l'ennemi représentait le barbare par excellence<sup>63</sup>. De plus, les valeurs que l'on attribue à Wilson sont les mêmes qui ont servi à justifier la guerre chez les Français. Ainsi, Marthe Dargent associe-telle les mêmes principes à son père soldat que ceux attribués à Wilson par d'autres enfants : « je suis la fille d'un vaillant qui a combattu pour sauver le Droit, la Justice et la Liberté. »<sup>64</sup> D'après les messages scolaires, ces valeurs constituent le but ultime de la guerre et sont aussi celles défendues par Wilson, tel que nous l'indique la lettre de cette classe : « Puisse votre voyage en France consacrer définitivement le triomphe du Droit, de la Justice et de la Civilisation »<sup>65</sup>. Pourtant, davantage que le droit, pour les Américains, la protection de la démocratie et de la liberté constituaient des valeurs d'avant-plan<sup>66</sup>. Les enfants semblent donc faire la projection de leurs valeurs sur les Américains. Ainsi représenté, l'allié américain s'inscrit aisément dans le discours de mobilisation des enfants français puisque l'on démontre que les Américains souscrivent aux mêmes valeurs, ajoutant de la légitimité à ces principes. Chez les enfants, ce discours scolaire a été intégré, tel qu'il a été observé à la fois par Manon Pignot et dans les lettres étudiées, qui illustrent les mêmes résultats.

Pour les enfants, il n'y a donc pas de distinctions apparentes entre la paix wilsonienne et la paix de justice prônée dans plusieurs lettres. Les particularités de cette paix, c'est-à-dire les changements importants dans les relations internationales et les conséquences sur les conditions du traité, semblent étrangers à la majorité des enfants et, en outre, absents de la plupart des lettres d'écoles. Le fameux « moment Wilson », même s'il fut fort en France, doit donc se comprendre à la lumière de la mobilisation effectuée pendant la guerre, particulièrement chez les enfants, qui furent exposés de façon continue à une propagande, notamment à l'école. Quelques mois à peine après le conflit, ils ne peuvent se détacher si facilement des valeurs de guerre qu'ils ont intégré depuis le début de ces années de conflit, ce qui constitue une grande partie de leur existence.

---

<sup>63</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande*, op.cit., p.71.

<sup>64</sup> Marthe Dargent, série 5F, bobine 445, 29 décembre 1918.

<sup>65</sup> École de Pietracorbara, op.cit.

<sup>66</sup> Mark Bernhardt donne quelques indications à ce sujet, d'après des journaux d'époque. La représentation des victimes civiles françaises et belges est selon lui aussi déterminante dans la mobilisation de l'opinion publique américaine. Mark Bernhardt, *Picturing the News : the Spectacle of Gender and Politics in the Pictorial Journalism of Crime and War*, Thèse de Ph.D.(Histoire), Université de Californie, Riverside, 2006, p.587.

La figure wilsonienne, idéalisée, tout comme les Américains, est associée au soutien victorieux de la France ainsi qu'à l'espoir d'une paix juste. Mais l'engouement est tel qu'il influence la représentation même de la victoire dans l'immédiat après-guerre.

## 2.4 La responsabilité de la victoire

À l'issue de la guerre, la puissance américaine ne fait aucun doute et l'on donne une grande place aux États-Unis dans la victoire. L'étude de Yves-Henri Nouailhat a montré comment, dès 1917, les Américains suscitèrent l'enthousiasme des Français qui répondirent à leur présence par des fêtes et cérémonies publiques<sup>67</sup>. L'arrivée des troupes a créé un effet positif sur le moral de la population et rétabli l'espoir de la victoire au moment où la France était épuisée par la durée de la guerre. En 1918, les attentes face à l'aide américaine furent confirmées par la qualité des contingents et de leur matériel, mais surtout, les Français encensèrent leur capacité d'organisation hors pair<sup>68</sup>. Bien que le revirement de situation du front, entre 1917 et la deuxième moitié de 1918, s'explique par plusieurs facteurs, les enfants, dans leurs témoignages, offrent une grande part de la victoire aux Américains. La description qu'ils font des soldats montre à quel point ils ont été impressionnés, mais il semble que le contexte de la venue de Wilson y tient aussi pour beaucoup.

La perception des États-Unis comme une grande puissance explique pourquoi les enfants s'adressent au dirigeant américain : cet allié, qu'il faut préserver, peut protéger la France d'une attaque future. Cette idée des États-Unis « puissants » – terme d'ailleurs souvent utilisé – semble un fait répandu et reconnu puisqu'une jeune fille affirme : « On nous dit, cher Monsieur Wilson, que les Américains sont si puissants, qu'ils ont fait si vite tant de choses pour les Français, qu'il me semble que tout vous est possible. »<sup>69</sup> Tout comme chez les populations étudiées par Nouailhat, Yvonne Dervault est impressionnée par la façon dont les États-Unis ont pu si rapidement s'organiser et participer de plusieurs manières à la guerre. Cette aide, surtout soulignée du point de vue militaire, a épaté les

<sup>67</sup> Yves-Henri Nouailhat, *Les Américains à Nantes et Saint-Nazaire (1917-1919)*, Nantes, Les Belles lettres, 1972, p.178-182.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p.191-193.

<sup>69</sup> Yvonne Dervault, série 5D, bobine 416, 2 décembre 1918.

enfants qui qualifient les Américains de « troupes de magnifiques soldats si bien équipés »<sup>70</sup> et de « vaillants frères d'armes »<sup>71</sup>. Les soldats américains semblent donc idéalisés par les enfants. Le jeune Nicolas François exprime un enthousiasme hors du commun pour les soldats américains en déclarant que son « papa qui a été aux côtés de votre 1<sup>re</sup> armée il a la croix et les étoiles, mais il n'est rien à côté de vos bons soldats »<sup>72</sup>. Ce témoignage comparant le père, soldat français, aux combattants américains, bien que non représentatif, est tout de même révélateur de cette impression de puissance associée aux États-Unis, pays qui semble selon les propos des enfants peuplé de guerriers prodigieux. Une autre enfant évoque, toujours au sujet des particularités physiques, que les soldats américains sont « si débordants de santé et de gaieté »<sup>73</sup>. De plus, plusieurs enfants ont tendance à voir aussi les États-Unis comme une force financière : « aider de son argent de ses produits de leur force et dévouement de tout les heures, jamais moi même et mes camarades ne pourra s'efforcer [sic] tout ces bienfaits »<sup>74</sup>. Les demandes d'argent attestent aussi de cette impression de générosité et d'opulence : « J'ai pensé que peut-être pourriez vous faire quelque chose pour nous, car vous devez connaître beaucoup de monde riche »<sup>75</sup>; « J'implore votre bonté parce que je connais l'esprit bon et charitable qu'a montré en tous temps la grande sœur aînée de la France »<sup>76</sup>. Une classe de l'école de Sainte-Anastasia remercie de même le président pour « avoir contribué généreusement, avec le sang et l'or des États-Unis »<sup>77</sup>, ce qui démontre que le rôle financier des Américains dans la guerre n'est pas laissé de côté à l'école.

L'héroïsme des soldats est également mis de l'avant dans dix-sept lettres, mais ne constitue pas une particularité associée uniquement aux Américains puisque le terme est aussi employé pour caractériser les Poilus. Cette qualité se retrouve à travers plusieurs expressions utilisées par les enfants : « vaillants », « héroïques », « braves » et « courageux ». Cependant, ce courage prend une autre dimension dans le contexte où les

---

<sup>70</sup> Simone Gonnet, série 5F, bobine 445, 31 décembre 1918.

<sup>71</sup> Denise Pichat, série 5D, bobine 424, 30 décembre 1918.

<sup>72</sup> Nicolas François, *op.cit.*

<sup>73</sup> S. Mazerolle, série 5F, bobine 445, 14 décembre 1918.

<sup>74</sup> Suzanne Lourdelle, *op.cit.*

<sup>75</sup> Suzanne Bricourt, série, 5D, bobine 426, 13 janvier 1919

<sup>76</sup> Gilbert Gaillot, série 5D, bobine 427, 15 janvier 1919.

<sup>77</sup> École de Sainte-Anastasia, série 5D, bobine 417, 17 décembre 1918.

États-Unis ont combattu sur la terre d'un autre peuple, démontrant une générosité et des principes bien ancrés. Une jeune fille songe ainsi à remercier le président pour le courage des soldats et des infirmières:

Vous remercier de tout notre cœur d'avoir d'avoir [sic] pour défendre soulager [sic] notre belle France vos chers et vaillants soldats, vos vaillantes infirmières, collaboratrices toutes les dames qui ont participé à notre retour des souffrances endurées, nous sommes bien jeunes mais nous nous oublierons jamais vos bienfaits à tous [...] <sup>78</sup>.

Dans plusieurs lettres, la victoire est attribuée non aux Alliés ou aux Français, mais uniquement à Wilson et aux Américains. Dans dix-neuf d'entre elles, la fin de la guerre est associée au nom de Wilson alors que dans huit autres, elle est liée au peuple ou aux soldats américains. Des témoignages d'enfants sont surprenants dans leur façon de remettre totalement la victoire entre les mains du président : « Car c'est pas [sic] vous que la France a été sauvée! Déjà blessée et saignante elle serait peut-être morte pour longtemps »<sup>79</sup>. Pour le jeune Jean Domergue, la victoire aurait donc été impensable sans l'intervention américaine. Beaucoup d'enfants émettent des opinions similaires, faisant de Wilson le véritable sauveur de la France. Dans certaines lettres, les enfants insistent moins sur le rôle singulier du président, mais ne mentionnent néanmoins que lui comme personnage tributaire de la victoire : « Je vous remercie encore, Père de l'Amérique d'avoir fait vite finir la guerre et les vilains tours de Guillaume »<sup>80</sup>. Germaine Ostenciaux croit, quant à elle, que « Sans vous, nous serions probablement Allemands », révélant ainsi son manque de confiance dans la capacité française à gagner la guerre sans l'aide américaine<sup>81</sup>. Les vingt-sept lettres attribuant la victoire aux Américaines, ou plus précisément à Wilson, ne font étrangement aucunement référence à la contribution française ou alliée à ce succès. Bien entendu, ces enfants voulaient plaire à Wilson et ils ont pu adapter leurs écrits en conséquence et dissimuler leurs pensées réelles. Mais leurs propos attestent tout de même d'une impression de puissance associée aux Américains et d'une conscience de leur importance cruciale dans la victoire.

---

<sup>78</sup> Suzanne Lourdelle, *op.cit.*

<sup>79</sup> Jean Domergue, série 5F, bobine 445, 20 décembre 1918.

<sup>80</sup> Marie Tisserand Pierre, *op. cit.*

<sup>81</sup> Germaine Ostenciaux, *op.cit.*

Existent cependant d'autres lettres où l'image de la victoire diffère ; les jeunes y nuancent l'importance de la participation américaine. Sans leur attribuer totalement la victoire, ils estiment leur aide considérable. Un enfant affirme par exemple : « Vous avez été vous et vos compatriotes nos bienfaiteurs en nous aidant puissamment à remporter la victoire »<sup>82</sup>. Dans quelques lettres, la puissance des États-Unis est reconnue comme étant déterminante pour la victoire, mais son rôle est jugé secondaire comparé à celui des Français. Pour le jeune Roch Lombard, la victoire est partagée entre les Français et les Américains, ces derniers prenant le relais des Poilus fatigués, mais en poursuivant les plans militaires français : « Vos hommes ont servi à beaucoup parce que nous étions épuisés depuis quatre ans guerre [sic], par les plans du Maréchal Foch et de monsieur Clemenceau ils ont forcé la victoire. »<sup>83</sup> Seulement sept lettres d'enfants offrent cette vision équilibrée de la collaboration franco-américaine ayant mené à la victoire, les autres n'en glissent mot.

Les lettres des écoles attestent d'une opinion différente face aux honneurs à distribuer pour la fin de la guerre, modérant le rôle attribué aux États-Unis. L'une d'entre elles accorde, telle que les lettres d'enfants, une grande part de responsabilité à Wilson en affirmant « Nous vous aimons parce que vous nous avez rendu nos papas et nos grands-frères »<sup>84</sup>. Mais quelques lettres d'écoles estiment plutôt que la contribution américaine n'a servi qu'à écourter la guerre qui devait de toute façon se conclure par la défaite allemande avec ou sans le concours américain. Une classe de l'école de Bousieyas témoigne « toute [son] admiration pour vous et votre peuple qui avez tout fait pour nous faire jouir au plus tôt de la paix. »<sup>85</sup> Quatre messages d'écoles expliquent ainsi comment le président et les États-Unis sont venus abrégier la guerre. Bien que les lettres d'écoles manifestent une large gratitude face au « peuple américain qui a si largement contribué à la victoire de leur patrie »<sup>86</sup>, elles n'omettent jamais les Français dans leur représentation de la victoire. Elles ne supposent pas non plus, contrairement à certains jeunes qui envoient des lettres personnelles, que la France aurait pu perdre si les États-Unis n'étaient pas intervenus dans le conflit.

---

<sup>82</sup> A. Lamarche, série 5F, bobine 445, 14 décembre 1918.

<sup>83</sup> Roch Lombard, *op. cit.*

<sup>84</sup> École de filles de Valmy, *op. cit.*

<sup>85</sup> École de Bousieyas, série 5D, bobine 419, 17 décembre 1918.

<sup>86</sup> École de garçons de Notre-Dame-du-Vaudreuil, série 5D, bobine 417, 13 décembre 1918.

Un discours plus patriotique est donc adopté par les écoles, tandis que les enfants, individuellement, semblent beaucoup plus enthousiastes envers Wilson, qui est personnellement encensé pour la contribution américaine. Les enfants considérant déterminante l'aide américaine s'éloignent du discours patriotique, puisque les honneurs de la victoire sont, selon eux, partagés au lieu d'être exclusivement attribués à la France. Soulignons néanmoins qu'autant pour les écoles que les enfants, la guerre est la plupart du temps envisagée dans une perspective franco-allemande plutôt que mondiale. De plus, les seuls belligérants que l'on mentionne sont Français, Américains ou Allemands et personne, semble-t-il, ne considère importante la participation britannique, pourtant si louangée avant l'entrée en guerre des États-Unis. Un seul garçon énumère « Les noms du maréchal Foch, de George V, de Victor Emmanuel, du président Wilson, de Clemenceau, de Poincaré » qui « resteront toute notre vie dans notre cœur. »<sup>87</sup>

Ces résultats sont différents de ceux de Brigitte Dancel, qui a étudié la perception de la guerre entre 1919 et 1925, d'après les examens d'histoire au certificat d'études primaires du département de la Somme, et avec qui nous pouvons comparer nos résultats. Celle-ci n'a répertorié, d'après une évaluation datant de 1924, que deux élèves ayant établi une association directe entre l'aide américaine et l'issue du conflit sur 104 ayant répondu à une question ouverte sur leurs connaissances de la Grande Guerre. Un élève affirme ainsi que le secours américain a abrégé le conflit tandis que l'autre soutient que « c'est grâce à eux que la guerre a été terminée »<sup>88</sup>. Le quart des écoliers traitent néanmoins de l'aide américaine, dont l'ampleur impressionne. Cinq ans après le conflit, au moment où meurt l'ex-président Wilson, il reste donc bien peu de jeunes Français qui croient que les États-Unis ont sauvé la France, même si leur assistance militaire n'a pas été oubliée. La Grande-Bretagne connaît une popularité légèrement supérieure, étant donné que la Somme était dans leur zone d'action militaire pendant la guerre. Les écoles ont eu le temps d'élaborer et d'inculquer aux élèves une interprétation strictement nationale de la victoire, plus patriotique que les premières impressions révélées dans les lettres d'enfants. Les écoliers de 1924 semblent donc avoir adopté le point de vue énoncé en 1918-1919 dans les lettres d'écoles, où les

<sup>87</sup> A. Gervais, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>88</sup> Brigitte Dancel, « L'histoire immédiate de la guerre de 1914-1918 dans les écoles de la Somme (1919-1925) », *Guerres Mondiales et Conflits Contemporains*, vol. 46, no.183, (1996), p.86.

États-Unis forment une puissance et un allié d'importance, sans que leur intervention soit déterminante pour la victoire. L'enthousiasme débordant du départ envers Wilson s'est probablement atténué avec les conditions du traité de Versailles, qui laissent un goût amer en France, comme que le soutient Philippe Roger dans son étude sur l'antiaméricanisme français<sup>89</sup>. Mais, si l'image messianique du sauveur s'estompe, la place qui lui est faite dans l'enseignement reste plus que favorable, aucune trace d'antiaméricanisme ne semble donc se retrouver dans les travaux des élèves dans les années 1920.

La victoire prend une part considérable des lettres et semble encore susciter une forte émotion chez les enfants qui ont peu de recul sur l'événement. Le contexte d'immédiat après-guerre fait aussi en sorte que la propagande de guerre est toujours présente à leur esprit et que leur image des liens entre la France et les États-Unis est plutôt enjolivée.

## 2.5 Les liens entre la France et les États-Unis

### 2.5.1 *Le lien symbolique*

L'implication américaine dans la guerre à partir d'août 1917 mène à un effort considérable pour montrer l'union entre les deux républiques, par les valeurs, les symboles, et par l'histoire commune. Illusion du temps de la guerre, si on en croit Philippe Roger qui s'est attelé à démontrer comment les rapports franco-américains ont été semés d'embûches du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle<sup>90</sup>. Il semble néanmoins que plusieurs enfants aient intégré ce discours sur l'amitié franco-américaine.

L'image des drapeaux américain et français, entrecroisés ou côte à côte, paraît dans quatre lettres d'enfants. Un enfant a dessiné les deux drapeaux trônant au-dessus d'une maison tranquille, entourée d'un fer à cheval et de branches d'arbres, signes de paix et de protection<sup>91</sup>. La complexité des symboles utilisés peut révéler la simple reproduction d'une image publiée, cependant le drapeau américain n'est pas fidèle à l'original, les étoiles étant à droite. Mais dans les autres cas seules les images des drapeaux apparaissent en en-tête, en

<sup>89</sup> Philippe Roger, *L'ennemi américain, généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Seuil, 2002, p.342.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p.340.

<sup>91</sup> Voir l'annexe IV. André Taret, série 5F, bobine 446.

signe d'amitié envers le président arrivant au pays. Un jeune garçon allie, quant à lui, en paroles des symboles américain et français d'une façon beaucoup plus imaginative en affirmant : « Moi quand je vous verrai, je vous jetterai des fleurs formées en drapeaux français et remplies de cocardes américaines »<sup>92</sup>. Ces représentations symboliques, récurrentes dans les lettres, semblent avoir été assimilées par ces enfants exposés à la propagande faisant la promotion des Alliés.

L'image des deux « républiques sœurs » se retrouve textuellement dans les lettres d'enfants qui l'ont repris à la fois de l'école et de la propagande de guerre. Il apparaît tout d'abord à travers la perception d'un lien fraternel entre la France et les États-Unis. En effet, le pays est à plusieurs reprises nommé « sœur » ou « frère » de la France, le féminin « sœur » étant plus fréquemment employé. Les États-Unis sont aussi perçus comme l'aînée dans trois lettres d'enfants, en utilisant par exemple les termes : « notre grande sœur la Nation Américaine »<sup>93</sup>. Le statut de « cadette » attribué à la France peut s'expliquer soit parce qu'elle est devenue une république après les États-Unis ou par la simple différence de superficie. Dans tous les cas, cette condition semble donner une supériorité morale ou historique aux États-Unis. Outre les États-Unis dans leur ensemble, ce sont parfois les soldats ou la population américaine qui sont plus spécifiquement qualifiés de « frères » ou « sœurs », comme dans cet émouvant témoignage : « Ceux qui n'iront plus en Amérique, qui reposent en France pour toujours, loin des leurs, ne sont pas en terre étrangère; nous veillerons sur eux, que nos frères et sœurs lointains en soient certains. »<sup>94</sup> La lettre d'une classe décrit aussi avec force le rapport fraternel qui existe entre la France et les États-Unis :

Votre Patrie et la nôtre, sœurs par leur commun amour de la liberté se sont unies dans un geste merveilleux pour conserver et donner aux nations cette liberté si chère. La victoire si splendide qui vient de couronner nos efforts cimentera l'union fraternelle déjà si puissante entre nos deux pays.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> A. Gervais, *op.cit.*

<sup>93</sup> Françoise Piesse, série 5D, bobine 421, 22 décembre 1918 ; Gilbert Gaillot, *op. cit.* ; Fernand Burgot, bobine 445, 26 décembre 1918.

<sup>94</sup> S. Mazerolle, *op.cit.*

<sup>95</sup> Institution Henri IV, *op.cit.*

Mais le lien entre les deux pays semble parfois plus ténu et une lettre d'écoles préfère présenter les États-Unis comme un « ami »<sup>96</sup>. Une autre école, sans exposer de rapport direct entre les pays, parle de « générosité frère »<sup>97</sup> pour qualifier le geste d'aide des Américains.

Mais, le mythe des républiques sœurs passe surtout à travers l'aide française aux États-Unis pendant la guerre d'Indépendance. Rochambeau et surtout La Fayette, acteurs des révolutions américaine et française, interviennent à quelques reprises sous la plume des jeunes et encore plus dans les lettres d'écoles. La phrase célèbre « La Fayette, nous voilà! », alors attribuée au général Pershing<sup>98</sup>, n'est peut-être pas étrangère à la montée en popularité du personnage. Le jeune Jean Domergue dresse ainsi un pan d'histoire lorsqu'il raconte comment « remontant plus avant dans l'histoire, vous songiez à La Fayette, ce héros de la révolution de 1792 qui, autrefois avait aidé à vos aïeux à accomplir une tâche que vous dictait la liberté. »<sup>99</sup> De même une enfant se présente comme étant l'une des descendantes d'un soldat ayant combattu pour « la Liberté en Amérique, il y a plus de cent ans » pour justifier sa lettre à un personnage aussi illustre que Wilson<sup>100</sup>. Le thème de la liberté revient dans ces deux cas d'enfants traitant de la guerre d'Indépendance américaine et ils insistent sur cette valeur qui est aussi considérée à la base de la Grande Guerre. Ces enfants mettent donc en parallèle ces événements qui semblent considérés comme le même combat, projeté sur une autre scène et une autre époque. Trois lettres d'écoles font aussi référence aux deux conflits, avec plus de détails, dont celle d'une classe de l'école Leroux :

C'est le 4 juillet, la fête de l'indépendance de l'Amérique. C'est en 1776, que Lafayette et Rochambeau passèrent l'océan Atlantique pour combattre aux côtés de Washington. C'est en 1917, que la grande République a déclaré la guerre à l'Allemagne pour sauver avec la France la liberté, la justice, le Droit, la civilisation, l'Humanité.<sup>101</sup>

Le symbole est fort : tandis que l'aide française de 1776 correspond à la fondation de la république américaine, l'intervention des États-Unis en 1917 vise à protéger les valeurs

<sup>96</sup> École de filles de Valmy, *op.cit.*

<sup>97</sup> Collège Montalembert, série 5D, bobine 429, 16 janvier 1919.

<sup>98</sup> Désormais allouée au colonel Stanton. Philippe Roger, *op.cit.*, p.342.

<sup>99</sup> Jean Domergue, *op.cit.*

<sup>100</sup> Marie Tisserand Pierre, *op.cit.*

<sup>101</sup> École Leroux, série 5D, bobine 417, 19 décembre 1918.

attachées à la république française. L'ensemble s'inscrit en outre facilement à travers la matière vue en classe, puisqu'elle permet de faire un lien entre l'histoire et l'actualité de la guerre.

Mais ce lien historique exposé à travers l'exemple de la guerre d'Indépendance n'est pas une référence inutile à un passé lointain. En effet, il devient un moyen de démontrer que le secours américain n'est qu'un juste retour des choses, un moyen d'acquitter une dette à la France. Le message de l'école Leroux montrait cette réciprocité entre l'aide française aux États-Unis au XVIII<sup>e</sup> siècle et celle des Américains pendant la Grande Guerre. Des institutions scolaires semblent avoir privilégié ce message puisqu'on le retrouve aussi de façon imagée dans la lettre d'une classe : « Comme le chêne altier la libre Amérique a gardé intacte la flèche qui lui a permis de venir à notre secours et, comme le cœur de l'ami, elle a versé sur les plaies de notre Patrie le baume qui a cicatrisé ses blessures. »<sup>102</sup> Cet extrait fait référence à un poème connu, *The arrow and the song*, de Wadsworth, aussi contenu dans la lettre et associé à l'intervention américaine. L'aide militaire française offerte pendant la guerre d'Indépendance, représentée par la flèche, permet à l'allié américain d'offrir à son tour son secours à la France lorsqu'elle en a besoin. L'intervention américaine victorieuse ne vient pas, en conséquence, atténuer le rôle français dans la victoire. Les valeurs communes expliquent aussi que les États-Unis se soient tournés vers la France plutôt que vers l'Allemagne. La bonne conduite de la France, comparée à son ennemi qui l'a envahie, confirme, si besoin étant, les valeurs de droit et de liberté si chères aux deux peuples. La France, grâce à l'aide des États-Unis, ne retire en ce sens que les bénéfices découlant de sa haute moralité : de ce fait, elle peut aussi se prévaloir des mérites de la victoire. Germaine Ostenciaux résume bien cette idée :

Vous nous avez aidés parce que nous le méritions par notre conduite exemplaire envers nos cruels ennemis. [...] Ce [ La défaite] ne serait pas la faute des soldats français car ils se sont battus héroïquement, mais les pauvres, ils n'auraient pu mieux faire contre de tels bandits sans votre secours. Aussi nous honorons l'Amérique et vous particulièrement autant que notre France.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> École de filles de Valmy, *op.cit.*

<sup>103</sup> Germaine Ostenciaux, *op.cit.*

La France, en ruines et à bout de souffle au printemps 1918, ne prend pas ombrage de la puissante intervention américaine. Ses longues années à tenir le front dans une lutte acharnée sont les marques de son héroïsme.

La propagande s'est efforcée de tracer un lien entre la France et les États-Unis, même si leur association, selon Philippe Roger, était un peu moins « naturelle » qu'on voulait bien le laisser croire. L'analyse des lettres montre que les enfants ont adhéré à ce message : elles font écho aux symboles d'union entre les deux pays qui leur ont été proposés à l'école et à la maison. Mais une fraternité réelle tend à se concrétiser à travers les relations d'amitié que les enfants créent avec les Américains, pour ceux qui pouvaient les côtoyer.

### 2.5.2 *Les rapports entre enfants et Américains : hospitalité et charité*

Si un lien historique et symbolique apparaît dans les lettres, un autre lien plus concret s'y retrouve aussi, celui qui s'est créé entre les enfants et les soldats américains. En effet, plusieurs enfants ont soit hébergé ou accueilli dans leur ville les combattants d'outre-Atlantique. Sept d'entre eux le mentionnent dans leur lettre puisqu'ils considèrent cette présence comme une chance inouïe. Certains ont réussi, semble-t-il à forger une amitié avec des soldats et ils en sont très fiers, tel que le jeune Georges René Voisin: « Pendant les vacances que j'étais à Keremma, Bretagne j'ai fait connaissance de plusieurs Américains, c'était mes grand amis je pense que vous êtes aussi gentil qu'eux »<sup>104</sup>. Cet enfant fait donc une association systématique entre les soldats et le président : ce sont eux qui influencent la perception qu'il a de Wilson et qui l'incitent à lui écrire. Pour une jeune fille de 16 ans, la présence de troupes américaines semble tant faire partie intégrante de sa vie quotidienne que la correspondance entre elle et les soldats qu'elle a hébergés de même qu'avec leur famille est devenu son passe-temps. Elle affirme aussi qu'elle « étudie [la langue américaine] avec ardeur afin de parler américain avec les braves soldats que vous nous avez envoyés, et afin de leur rendre leur séjour en France plus intéressant », en plus d'aller voir passer les trains où passent « vos beaux régiments »<sup>105</sup>. Certes, pour cette jeune française de

<sup>104</sup> Georges René Voisin, série 5F, bobine 446, sans date.

<sup>105</sup> Germaine Ostenciaux, *op.cit.*

16 ans, cette présence masculine étrangère devient peut-être une occasion d'amourettes, mais il ressort surtout de cette lettre l'effort d'hospitalité des Français à l'égard des Sammies. Une autre jeune fille se sert d'ailleurs de cet argument pour émouvoir le président et peut-être obtenir du chocolat, l'une des nombreuses victuailles qui ont manqué aux Français : « Nous ici, au fond des bois, dans ce département de la Nièvre, qui a si bien accueilli vos soldats, nous savons bien que les chocolats ne se rendront pas jusqu'à nous »<sup>106</sup>. Même si l'hospitalité envers les soldats est vécue comme un devoir, les enfants vivent cette situation joyeusement et ceux qui n'ont pas cette chance de les côtoyer les envient. Alix de Pontbriand se plaint ainsi : « I have no luck at all as granny bibles many Americans, at home, and I never went to see them. »<sup>107</sup> Les soldats américains sont très ouverts aux enfants, ils discutent avec eux, ils leur portent attention et ils leur offrent parfois des cadeaux. Cinq enfants affirment avoir développé des liens d'amitié avec un ou plusieurs Américains et l'un d'eux affirme qu'ils sont « très doux et très accueillants pour les enfants »<sup>108</sup>. Une classe de l'école publique de Pontenx-les-Gorges envoie aussi un message de gratitude envers les soldats qui « les ont choyés et gâtés comme de grands frères »<sup>109</sup>. Par contre, un seul enfant a critiqué un soldat lui ayant volé sa bicyclette, mais il ajoute d'un même souffle : « Je suis bien peiné de garder malgré moi une rancune à un soldat américain voleur de ma bicyclette. »<sup>110</sup> Ce cas est cependant isolé dans notre corpus. Bien que Yves-Henri Nouailhat mentionne lui aussi quelques incidents de la sorte, la majorité des témoignages va dans le sens de son étude qui conclut à la sensibilité et la générosité américaine face aux enfants et orphelins<sup>111</sup>.

D'ailleurs, quelques enfants traitent des organismes de charité américains dans leurs lettres. Cinq d'entre eux en ont fait l'expérience personnelle, la plupart étant des réfugiés. Deux commentaires concernent la Croix Rouge qui semble assez présente dans la population et dans les médias : « C'est pour vous dire que j'aie vu sur les journaux que la Croix rouge américaine avait beaucoup d'affection pour les enfants de la terrible guerre »,

---

<sup>106</sup> Peut-être qu'une rumeur selon laquelle le président envoie du chocolat ou des cadeaux aux enfants incite cette enfant à en demander au président. Yvonne Dervault, *op.cit.*

<sup>107</sup> Alix de Pontbriand, *op.cit.*

<sup>108</sup> Nom inconnu, *op.cit.*

<sup>109</sup> École publique de Pontenx-les Gorges, série 5D, bobine 420, 19 décembre 1918.

<sup>110</sup> Maurice Leclerc, série 5F, bobine 446, 1<sup>er</sup> janvier 1919.

<sup>111</sup> Yves-Henri Nouailhat, *op.cit.*, p.196-197.

raconte Bernard Désclève au président<sup>112</sup>. Une fillette a aussi reçu des soins de cet organisme pour l'arthrite qui la faisait souffrir<sup>113</sup>. Le ravitaillement par les Américains est aussi le sujet des remerciements envoyés au président par deux enfants, qui ont reçu de la nourriture pendant la période de rationnement. De plus, le parrainage d'enfant est populaire puisqu'il permet de créer un lien avec une famille américaine tout en recevant des dons. Tous les enfants n'y ont pas eu accès et certains demandent d'ailleurs à Wilson lui-même de les parrainer. Un jeune en pension, Paul Marguerite, a eu malgré tout « la faveur d'être adopté par une famille américaine qui me porte un grand intérêt »<sup>114</sup>. La lettre d'une classe de l'école Saint-Amans-de-Pellagal évoque aussi le cas d'une enfant ayant été « adoptée » par une école américaine lui ayant adressé un don de 180 francs<sup>115</sup>. La charité américaine semble appréciée, mais il y a tant à faire qu'elle ne suffit pas toujours, comme nous le verrons plus loin.

Pendant la guerre, les soldats américains et les enfants ont créé des liens lors de rencontres amicales. Cette proximité présente durant le conflit ne pourra cependant perdurer très longtemps, les troupes rentrant aux États-Unis, tout comme les organismes de charité, dans l'année suivant l'armistice.

### 2.5.3 *Les liens franco-américains et l'après-guerre*

Le contact se brisant, les jeunes semblent ressentir le besoin de souligner au président leur considération pour ceux qu'ils ont admiré tant pour leur rôle dans la guerre que pour leurs qualités personnelles.

La gratitude des jeunes français face à l'aide reçue s'exprime particulièrement à travers la mémoire. Les enfants affirment ainsi à maintes reprises que jamais ils n'oublieront ce qui a été fait pour eux. Le jeune A. Lamarche, parlant de l'aide à la victoire, assure au président : « Nous petits français nous ne l'oublierons jamais. »<sup>116</sup> Marcel Buch soutient de même : « Tant que je vivrai je garderais au fond de mon cœur et n'oublierais

<sup>112</sup> Bernard Désclève, série 5D, bobine 423, 28 décembre 1918.

<sup>113</sup> Noëllie Crétel, série 5F, bobine 445, 30 décembre 1918.

<sup>114</sup> Paul Marguerite, série 5F, bobine 445, 31 décembre 1918.

<sup>115</sup> École de St-Amans de Pellagal, série 5D, bobine 427, reçue le 17 janvier 1919.

<sup>116</sup> A. Lamarche, *op.cit.*

jamais votre nom »<sup>117</sup>. Trois lettres d'écoles vont dans le même sens, dont une classe de Sainte-Anastasia : « Votre nom, Monsieur le Président, restera à jamais gravé dans nos cœurs, gardé par le souvenir des héros qui ont combattu pour la liberté du Monde. »<sup>118</sup> Ce devoir de mémoire attribué aux enfants, que Manon Pignot nomme injonction mémorielle, découle de l'idée d'une guerre faite pour eux, pour la postérité<sup>119</sup>. Étant donné les efforts et les sacrifices subis en leur nom, les enfants ont l'obligation de se souvenir des artisans de la victoire. Le devoir de mémoire ne semble pas s'appliquer exclusivement aux Français, tel qu'il a été étudié par Manon Pignot, mais aussi à tous les soldats qui ont participé à la victoire. Une jeune fille tient d'ailleurs à préciser au président que les morts américains sont aussi importants que les français: « Oh! Soyez sûr, Monsieur le Président, que nous ne les oublierons pas ces héros [américains], nous les confondons dans notre pensée avec nos chers morts »<sup>120</sup>. Pour les frères Magdelaine, les Américains ont en effet été garants de leur avenir : « Grâce à eux [les Américains], nous grandirons libres et nous devriendrons de bons Français. Nous demandons au bon Dieu de rendre au centuple tout le bien que leurs pères ont fait aux petits enfants de France »<sup>121</sup>.

Mais les enfants gardent aussi l'espoir que la France conserve des rapports avec les États-Unis. Selon les enfants, les liens forgés entre les deux pays par la guerre seront consolidés par la paix: « Une paix qui ne fera que resserrer les liens qui unissent à jamais la France et les États-Unis. »<sup>122</sup> prévoit Marguerite Mercier, enthousiaste au retour des célébrations de l'arrivée du président. Face au retour de son père qu'elle attribue aux Américains, Marthe Dargent affirme de même: « Plus que jamais Monsieur le président l'Amérique sera notre sœur dans la paix. »<sup>123</sup> Jacqueline Hémerly est, quant à elle, particulièrement déçue de l'éventuel départ des soldats : « Quand même la guerre est finit j'espère que vous n'enmènerez pas tout vos Américains. »<sup>124</sup> Elle espère donc que les Américains restent en sol français pour continuer à les côtoyer. D'autres envisagent de

<sup>117</sup> Marcel Buch, série 5D, bobine 445, 13 décembre 1918

<sup>118</sup> École de Sainte-Anastasia, *op.cit.*

<sup>119</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande*, *op.cit.*, p.425.

<sup>120</sup> S. Mazerolle, *op. cit.*

<sup>121</sup> Etienne, Eugène et Paul Magdelaine, série 5D, bobine 417, 13 décembre 1918.

<sup>122</sup> Marguerite Mercier, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>123</sup> Marthe Dargent, *op.cit.*

<sup>124</sup> Jacqueline Hémerly, série 5F, bobine 446, 2 janvier 1919.

visiter les États-Unis lorsqu'ils seront plus vieux, démontrant l'attrait de ce pays pour eux<sup>125</sup>.

Ainsi, les liens entre la France et les États-Unis sont considérés comme durables dans les lettres, ancrant leurs racines dans l'avant-guerre. Les rapports entre les deux pays ont, selon les témoignages, été renforcés par le conflit et peuvent de plus être poursuivis dans l'avenir à travers la mémoire, mais aussi par des échanges concrets.

## Conclusion

L'arrivée de Wilson en France, un mois seulement après la victoire, provoque un enthousiasme collectif auquel participent les enfants. Les journaux, les discussions des adultes et l'enseignement exposent aux enfants les faits et gestes du président, qui devient pour eux une célébrité. L'accessibilité du personnage les incite à lui écrire pour lui témoigner leur admiration, faisant d'eux de véritables *fans*. Notre analyse a montré que l'image qu'ont les enfants de Wilson et des États-Unis semble toujours être celle du temps de la guerre, mais elle est exacerbée et enjolivée par la victoire. Ainsi, les caractéristiques de Wilson appréciées par les enfants, inscrites dans leur lettre, permettent de mieux comprendre leur vision de la paix. Pour la plupart d'entre eux, la paix se résume à la fin de la guerre et elle pourra être durable et juste grâce à la victoire. L'issue positive du conflit est souvent attribuée aux Américains dans les lettres, mais n'éclipse pas le rôle de la France, qui par la défense des principes moraux, s'est mérité l'appui américain. L'aide américaine est aussi vue comme un juste retour de l'aide française au moment de la guerre d'Indépendance. Les soldats américains et le président sont magnifiés, perçus comme puissants, généreux et braves. Mais ils sont somme toute assez peu souvent associés à une paix universelle et sont davantage liés à des principes communs tels que la liberté et le droit, valeurs des Alliés qui excluent l'ennemi. Idéalisés, les États-Unis deviennent en quelque sorte un reflet de la France épousant les mêmes valeurs. Le bagage symbolique de la guerre est encore bien présent sous la plume des enfants, dont les esprits semblent encore

---

<sup>125</sup> Guy Mollien, série 5F, bobine 445, 14 décembre 1918 ; Hélène Gautier, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

peu démobilisés. Le chapitre suivant portera sur la démobilisation culturelle des enfants, que nous verrons à travers leur quotidien et leur représentation du conflit.

## Chapitre III

### La sortie de guerre

*Vous n'avez pas tardé à vous mettre à l'ouvrage  
Avec tout votre sang-froid, avec tout votre courage  
Pour chasser le peuple bandit  
Qui est entre tous maudit*

*On ne croyait pas sur les bords la Sprée  
Que vous arriveriez en France;  
Mais déjà vos bataillons serrés  
Ont arrêté l'avalanche*

Marie Gundy, 13 ans

*Maman nous répète sans cesse, mes pauvres enfants tout est trop cher et on doit se priver de tout pour la France et garder l'argent pour les choses utiles. Pourtant je suis encore bien jeune et mes deux petits frères aussi on voudrait bien recevoir le bonhomme Noël qui nous gâtait autrefois.*

Jeane Michaud, 12 ans

L'immédiat après-guerre constitue un moment d'allégresse avec les fêtes de la victoire et l'arrivée de Wilson, mais le quotidien des enfants est encore empreint de difficultés causées par la guerre. Ainsi, dans les lettres se côtoient le bonheur de la victoire et l'amertume des privations et du deuil. La situation est pire pour les orphelins, de même que pour les réfugiés, qui ont subi les traumatismes et les destructions liés à l'occupation. Le processus

de « démobilisation culturelle », tel que défini par John Horne<sup>1</sup>, n'est pas égal pour tous, ce qui peut être expliqué par les différentes conditions des enfants au sortir de la guerre. Si certains expriment encore un patriotisme à toute épreuve, d'autres enfants expriment une lassitude de la guerre, ce qui sera analysé à travers la représentation de l'ennemi, des combattants et de la guerre en général. Au contraire de ce que l'espoir de la victoire pouvait laisser présager, la plupart ne retournent pas à une vie « normale » immédiatement après la guerre. Nous verrons donc d'abord la fête de l'arrivée de Wilson à travers les lettres des enfants, puis nous nous attarderons à leur quotidien et leurs difficultés dans cette période encore bouleversée. Finalement, nous nous pencherons sur les représentations de guerre, afin de percevoir où en est la démobilisation culturelle des enfants.

### 3.1 La célébration de l'arrivée de Wilson

Plusieurs enfants ayant assisté à l'arrivée de Wilson témoignent de l'esprit de fête après la victoire des Alliés. Cet événement peut se comparer aux célébrations du 11 novembre 1918 et aux cérémonies de retour des soldats, qui découlent de cette même atmosphère festive marquant la fin de la guerre. Manon Pignot a à ce propos établi que les fêtes entourant l'armistice constituaient une « expérience commune » entre les enfants, où l'on retrouve des thèmes récurrents comprenant sons de cloche, musique et foule en délire<sup>2</sup>. Bruno Cabanes a, quant à lui, étudié les cérémonies de retour des soldats dans leur communauté, perçues comme un rituel d'accueil leur permettant de réintégrer la société plus facilement<sup>3</sup>. Ces événements entrent dans un processus de transition vers la paix, en aidant la population à la démobilisation culturelle.

Dans les lettres adressées à Wilson, peu de mentions sont faites de l'armistice et du retour des soldats qui est encore bien peu amorcé. Mais on peut considérer l'arrivée de Wilson comme faisant partie de cet ensemble de fêtes marquant le passage vers la paix. Le président américain y vient en effet pour négocier le traité de paix et il foule pour la

<sup>1</sup> John Horne, « Introduction » dans *Démobilisations culturelles après la Grande Guerre. 14-18, Aujourd'hui, Today, Heute*, Paris, Noesis, no. 5, mai 2002, p.45-53.

<sup>2</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et invention des pères (France 1914-1920)*, Thèse de Ph.D. (Histoire), EHESS, 2007, p. 390-400.

<sup>3</sup> Bruno Cabanes, *La victoire endeuillée : la sortie de guerre des soldats français, 1918-1920. op.cit.*, p.109-160.

première fois le sol français, terrain des affrontements qui fut repris à l'ennemi. L'arrivée du dirigeant américain à Paris constitue un symbole de la victoire: « J'ai appris avec beaucoup de plaisir l'accueil que vous avez eu de la part des parisiens. Accueil qui j'en suis sûr est très mérité. N'est-ce pas à vous que nous devons d'être vainqueur. Comment vous en remercier », écrit Jean Bucher dans une lettre de reconnaissance<sup>4</sup>.

Cette lettre rappelle que l'accueil du président constitue un événement très parisien, même s'il est médiatisé à travers la France. En effet, si Wilson est bien accueilli à son arrivée à Brest, la grande fête est à Paris. Très peu d'enfants, seulement deux, soulignent son arrêt à Brest, qui est près de leur ville<sup>5</sup>. Les autres enfants (43), mentionnent les célébrations de Paris, à caractère plus officiel. Mais même s'ils n'ont pu y assister, cette fête attire l'attention des enfants qui auraient voulu lui exprimer leur gratitude. Une trentaine d'enfants écrivent ainsi pour compenser leur absence à l'événement : « En ce jour mémorable de votre arrivée à Paris, je vous adresse, Monsieur le Président le cri d'admiration dont j'aurais voulu saluer votre passage. »<sup>6</sup> La jeune Jeanne Poulet ne se laisse cependant pas décourager par la distance des célébrations et fêtera chez elle l'arrivée du président :

Ne pouvant aller à Paris le jour de votre arrivée, je viens vous prouver toute ma reconnaissance pour tous vos bienfaits envers notre chère Patrie. Samedi nous fêterons avec mes petites amies votre séjour en France et crierons bien fort : « Vive le Président Wilson, Vive les États-Unis »<sup>7</sup>.

Un autre enfant manquant les célébrations, André Appel, ira, quant à lui, voir l'événement au cinéma : « Maman n'avait pas voulu me laisser aller dans la foule à cause de ma jambe malade ainsi j'irai vous voir au cinéma maman me la promis »<sup>8</sup>.

L'écriture d'une lettre, malgré toutes les attentions qu'elle nécessite, est une activité souvent jugée inférieure par les enfants en comparaison à leur présence devant Wilson lors de son triomphe à Paris. Les chances sont pourtant minces que le président remarque un

---

<sup>4</sup> Jean Bucher, série 5D, bobine 420, 18 décembre 1918.

<sup>5</sup> Raymonde Chardin, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918 ; Louis Jérémy, série 5F, bobine 445, 13 décembre 1918.

<sup>6</sup> Hélène Gautier, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>7</sup> Jeanne Poulet, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>8</sup> André Appel, série 5D, bobine 419, 16 décembre 1918.

enfant en particulier parmi la foule massée sur son passage. Mais, pour eux, ajouter leurs cris à ceux du public semble le gage le plus élevé de leur admiration et ils accordent une immense importance à leur présence, comme si la gratitude de la France se mesurait au nombre de spectateurs.

Onze enfants de la région parisienne indiquent leur présence lors de cette occasion, avec beaucoup d'enthousiasme. Mais la densité de la foule exaltée empêche souvent les petits d'apercevoir le dirigeant américain tant attendu, ce qui engendre des déceptions : « Je ne suis qu'une petite fille qui n'a pas encore 9 ans et qui malheureusement n'a pu vous voir aujourd'hui (à cause de la foule qu'il y avait devant moi et qui comme moi venait vous acclamer) » raconte Denise Bréner dans une lettre de bienvenue<sup>9</sup>. Les jeunes tiennent beaucoup à *voir* le président, mais aussi à être *vu* par lui, tel que ce jeune garçon, qui a dû aller deux fois à Paris pour avoir la chance de l'apercevoir :

Après avoir passé toute mon après-midi de samedi pour essayer de vous voir sans avoir pu y arriver. Lundi je me suis installé avec ma maman et ma sœur place de l'hôtel de ville, là je vous ai vu et bien vu. Mais vous, vous ne m'avez peut-être pas vu malgré que j'étais sur la chaussée et que je criais tant que je pouvais « Vive Wilson, Vive Wilson ». <sup>10</sup>

À l'inverse, Andrée Gasne est très touchée par le geste semble-t-il posé par Wilson à son égard lors de son passage :

I was to Paris last monday and I have had the great happiness to perceive you Avenue of Messine at your return from the Town hall. Will you allow me to return you the nice kiss you have address me in answer at our acclamation and who have make me glad and proud. <sup>11</sup>

Ce baiser de Wilson est une petite marque d'attention devenue énorme aux yeux de la fillette. Elle s'est sentie si personnellement concernée par le geste qu'elle n'hésite pas à croire que le président se souviendra d'elle parmi la foule et que c'est à elle qu'il a envoyé un baiser sans doute destiné à l'ensemble du public. Pour un autre jeune garçon, le moment du défilé est très attendu: « Je travaille beaucoup, je ne fais que celà et la récompense, est

<sup>9</sup> Denise Bréner, série 5D, bobine 419, 14 décembre 1918.

<sup>10</sup> Yves Caron, série 5F, bobine 445, 19 décembre 1918.

<sup>11</sup> Andrée Gasne, série 5D, bobine 421, 22 décembre 1918.

d'aller vous acclamer »<sup>12</sup>. La présence à l'arrivée du président, plus qu'un geste de gratitude, constitue un moment d'exception après des années de guerre et de privations. Beaucoup d'enfants expriment la volonté de fêter, même s'ils n'ont pas tous l'occasion d'assister à cette célébration particulière. La victoire offre tout de même plusieurs opportunités de se réjouir et fêter la fin de la guerre, tel que le souligne un jeune garçon : « Depuis l'armistice il y a de bien belles fêtes, à Paris » mais « l'arrivée de Wilson [fut] la plus grandiose. »<sup>13</sup> Cet extrait est tiré de l'une des trois compositions envoyées par un instituteur, où l'exercice consistait à décrire la cérémonie d'accueil du président à un ami. On perçoit dans ces travaux le caractère officiel de la fête, par les défilés de troupes et les coups de canons qui annoncent le cortège des dirigeants. Les costumes des dragons et de la garde républicaine, les drapeaux américains et alliés tapissant les fenêtres et la musique, qui créent une atmosphère festive, impressionnent les enfants. Dans cette rédaction, les jeunes offrent le portrait d'une journée remplie de divertissements : « Il y avait encore beaucoup de voitures automobiles qui suivaient et sur le toit de l'une d'elles il y avait un américain qui tournait des films de cinéma; c'était très drôle. En rentrant, nous avons rencontré des Sénégalais avec leur nouba, c'est leur musique. »<sup>14</sup>

La description de cette journée par les enfants laisse croire que la période entre l'armistice et la conférence de la Paix est un moment de soulagement et de joie chez les enfants. C'est en effet une période de transition vers une situation meilleure, soulignée par des fêtes ; mais le quotidien des enfants s'améliore encore peu et les lettres en offrent le témoignage.

### 3.2 L'impact de l'armistice dans le quotidien des enfants

Privations, travail, deuil, déplacements ; plusieurs historiens ont souligné comment la guerre a touché les enfants, qui ont été mobilisés et éprouvés par la totalisation du conflit. Mais comment ces enfants s'en sont-ils sortis une fois l'armistice prononcé ? Certains semblent peu souffrir, mais d'autres continuent de subir les mêmes difficultés qu'en temps

---

<sup>12</sup> Guy Mollien, série 5F, bobine 445, 14 décembre 1918.

<sup>13</sup> Lucien Calmbucher, série 5D, bobine 419, rédigée le 9 janvier 1919. Voir l'annexe V.

<sup>14</sup> *Ibid.*

de guerre. Le quotidien inchangé perpétue le climat de guerre et altère chez certains le processus de démobilisation.

### 3.2.1 *Les deuils de guerre et le retour des combattants*

Le nombre de combattants français décédés dans la guerre est très élevé (environ 750 000) et la quantité d'orphelins l'est donc aussi, ce qui se ressent dans les lettres adressées à Wilson. En effet, 20 enfants (14%) mentionnent un père décédé pour des raisons liées au conflit<sup>15</sup>; quatre autres évoquent, quant à eux, la mort d'un frère au front. Si l'on estime le pourcentage d'orphelins à 7,5% de l'ensemble des enfants Français<sup>16</sup>, notre corpus contient environ deux fois plus d'orphelins que la moyenne de la population. Les orphelins semblent donc avoir davantage tendance à écrire au président.

Les émotions éprouvées par les enfants semblent parfois ambiguës; la tristesse se mêle parfois à la colère contre l'ennemi ou à la fierté face au sacrifice de leur père : « Père est mort au front. Mon petit père est resté parmi les morts héroïques, malgré mon chagrin je suis heureux » témoigne le très jeune Marcel Trublard, dans une lettre où il exprime sa gratitude à Wilson pour la paix<sup>17</sup>. Une fois la guerre terminée, l'idée de sacrifice n'en est pas moins estimée dans les lettres d'enfants, du moins dans l'immédiat après-guerre. Étant donné la proportion élevée d'orphelins dans le corpus, nous pouvons croire que les enfants dont le père est mort à la guerre mentionnent pratiquement tous cette information marquante dans leur lettre. Le statut d'orphelin, bien que non enviable, semble donc être l'objet d'une certaine fierté et peu d'entre eux élaborent sur la tristesse causée par la perte du père. Manon Pignot, qui a aussi perçu cette tendance dans ses sources, affirme qu'il ne faut cependant pas considérer l'expression du sentiment de fierté comme de l'insensibilité, mais plutôt comme une marque de l'intégration du discours de guerre<sup>18</sup>. Olivier Faron affirme pour sa part : « Si la violence est souvent muette, c'est bien parce qu'elle est aux

<sup>15</sup> Soit mort dans les combats, soit d'une maladie au front ou bien tué par les Allemands lors de l'occupation.

<sup>16</sup> Les moins de 20 ans représentent 31,3% de la population totale en 1920, soit environ 12 millions de jeunes. Si l'on estime à 10 000 000 le nombre d'enfants de 16 ans et moins, on arrive à un résultat de 7,5 % d'orphelins.

<sup>17</sup> Marcel Trublard, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>18</sup> Manon Pignot, « Expériences enfantines du deuil avant et après la Grande Guerre », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, no. 3 ( novembre-décembre 2007), p.5.

limites de l'insoutenable »<sup>19</sup>. Le sacrifice pour la patrie, glorifié tout au long de la guerre, servit à exalter l'ardeur des troupes<sup>20</sup> et à inciter les enfants à se dévouer pour la cause en les culpabilisant des vies perdues pour eux<sup>21</sup>. Par la mort du père, l'enfant stoïque devient un petit héros. Mais, tel que le souligne Pignot, le souvenir des morts au combat ressurgit avec l'armistice, même si ceux-ci sont décédés dans les premières années du conflit<sup>22</sup>, c'est donc aussi par devoir de mémoire que les enfants tiennent à mentionner un parent mort dans la guerre dans leur lettre.

La maladie explique la mort de quelques soldats et, dans ce cas, les enfants se sentent tout aussi fier de leur père que s'il était tombé aux combats:

Je suis très heureuse, de ce que les auteurs de cette effroyable guerre qui nous a privés de notre papa tant aimé, soient punis et expient durement leur faute pour tous les malheurs qu'ils ont causés. Papa était un homme très savant et son plus grand désir aurait été que je sois sténo-dactylographe. [...] quand papa mourut, enlevé à notre affection après huit jours de maladie.<sup>23</sup>

Pour cette jeune fille, la vie de son père a été enlevée par l'ennemi, même s'il est mort des suites d'une maladie. Son père est décédé de la grippe espagnole en octobre 1918, peu avant la fin de la guerre, ce qui ajoute à la déception, car la guerre finissant, le retour prochain était enfin concevable. Étrangement, peu d'enfants parlent de leurs pères blessés, qui sont pourtant nombreux, et l'on peut croire que les jeunes ressentent moins de fierté pour ce type de sacrifice. Ils peuvent néanmoins en souffrir, eux et leur famille, mais les quatre enfants qui en traitent manifestent peu leurs sentiments face à cette situation. Une seule petite fille exprime son antipathie à l'égard de l'ennemi qui a porté atteinte à son père: « J'ai encore plus horreur des boches que certaines petites filles car, petit père a été blessé à la guerre »<sup>24</sup>. De plus, une seule utilise le terme « mutilé »<sup>25</sup>, qui sous-entend une blessure

<sup>19</sup> Olivier Faron, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la première guerre mondiale*. Paris, La Découverte, 2001, p.35.

<sup>20</sup> Voir entre autres François Lagrange, « Les combattants de la « mort certaine ». Les sens du sacrifice à l'horizon de la Grande Guerre », *Cultures & Conflits* [En ligne], no 63, automne 2006. <http://conflits.revues.org/index2113.html>

<sup>21</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle*. op.cit., p.19-22.

<sup>22</sup> Manon Pignot, « Expériences enfantines du deuil avant et après la Grande Guerre », op.cit., p.7-9.

<sup>23</sup> Andrée Thelliez, série 5D, bobine 429, 28 janvier 1919.

<sup>24</sup> Colette Hudry, série 5D, bobine 419, 16 décembre 1918.

<sup>25</sup> Lucie Vénet, série 5D, bobine 426, 13 janvier 1919.

assez grave; et l'on ne sait rien des possibles mutilations des autres pères. Pourtant, il y a fort à parier que certains d'entre eux aient subi de telles blessures aux combats.

Lorsqu'un enfant perd son père dans la guerre, il éprouve parfois le besoin de rejeter la responsabilité sur quelqu'un : l'ennemi est évidemment le coupable tout désigné. La colère se ressent dans cette lettre de Raymond Cauet : « En cette maudite guerre ces barbares de boches mon tué mon père depuis 1914 et fait tout mes Parents prisonniers. »<sup>26</sup> Une souffrance intense et amère se perçoit nettement dans quelques messages où les enfants n'ont pas transformé la mort paternelle en l'idée plus positive de gloire sacrificielle. Mais l'attitude face à la mort du père s'explique en partie par les conditions dans lesquelles vivent les enfants. Ainsi, le statut d'orphelin est plus mal assumé lorsqu'il jette l'enfant dans l'indigence. Des enfants, tels que Gilbert Gaillot, comprennent clairement ce lien de cause à effet : « Mon père est mort assassiné par les Barbares. En résumé, nous sommes totalement ruinés par la guerre et je suis orphelin. »<sup>27</sup> Dans bien des cas, l'expression « orphelin de guerre » démontre une transposition du statut de victime sur eux plutôt que sur leur père mort au champ d'honneur. Ces victimes indirectes du conflit sont prises en charge collectivement, faisant encore partie des préoccupations sociales dans l'immédiat après-guerre, selon Olivier Faron. Des allocations gouvernementales leur sont attribuées et sont souvent comblées par des contributions des organismes de charité. On donne ainsi le titre de « pupilles de la nation » aux orphelins de guerre, de même qu'une garantie de prise en charge matérielle partielle ou totale de ceux-ci, grâce à la loi de 1917<sup>28</sup>. Force est cependant de constater que cette aide sera insuffisante pour plusieurs familles et la mère devra seule subvenir aux besoins des enfants. Ainsi, la quantité d'orphelins dans le corpus s'explique aussi par la nécessité, ces derniers sollicitant de l'argent au président. Mais dans certains cas, la mort d'un frère peut aussi occasionner des répercussions financières importantes en temps de guerre :

Mon père est gravement malade et ne travaille pas depuis le mois de mars.  
Mon frère aîné de sept enfants est mort pour la patrie. Je serais très heureux

---

<sup>26</sup> Raymond Cauet, série 5F, bobine 445, 24 décembre 1918.

<sup>27</sup> Gilbert Gaillot, série 5D, bobine 427, 15 janvier 1919.

<sup>28</sup> Olivier Faron, *op. cit.*, p.114-121.

si vous pouviez monsieur le président vous intéresser à moi afin de me faire obtenir un appareil<sup>29</sup>. Je pourrais travailler et aider mes parents<sup>30</sup>.

Ici, le frère aîné aidait probablement sa famille à subvenir à ses besoins, étant donné que le père ne pouvait plus travailler. Peu d'enfants mentionnent la mort de leur frère et les décès traités se résument à ceux du « premier cercle de deuil », tel que décrit par Audoin-Rouzeau et Annette Becker<sup>31</sup>. Oncles, cousins et amis ne sont pas considérés suffisamment importants pour être nommés, n'ayant pas de conséquence directe sur la vie des enfants, malgré la peine qu'ils purent provoquer à l'annonce de leur décès.

Outre les orphelins, la plupart des enfants sont en attente du retour de leur père, toujours au front. Cependant, les enfants sont moins loquaces à ce sujet et peu révèlent leurs sentiments ou leur expérience. Quelques réalités de l'attente des soldats ont toutefois pu être relevées.

L'ouvrage *La Victoire endeillée* de Bruno Cabanes montre la durée de la démobilisation des soldats, qui se déroule sur de longs mois<sup>32</sup>. Ainsi, en décembre 1918 et janvier 1919, très peu de pères sont de retour à la maison. La majorité des enfants mentionnant cet événement utilisent donc le futur pour en parler. Le témoignage du jeune Nicolas François atteste de l'impatience de revoir son père : « grâce à vous mon papa Jules adjudant au 247<sup>ème</sup> artillerie me sera rendu il a bien combattu et je suis fier de le dire j'attend que son tour d'être démobilisé arrive ou que peut-être on le rapproche de chez nous un jour ce serait mon rêve. »<sup>33</sup> Même si le père n'est pas encore démobilisé, la fin de la guerre procure un soulagement parce que les jeunes savent que les risques de mort sont écartés. Le pire étant passé, ils peuvent exprimer leur fierté d'avoir un père combattant.

Seulement trois enfants attestent clairement du retour de leur père à la maison. Le jeune Léopold Henri Hillaire ne peut toutefois pas se réjouir autant de l'arrivée de son père. Lui et toute la famille ont attrapé la grippe lorsqu'il est revenu et, retournant au boulot peut-

<sup>29</sup> Ce jeune de 16 ans demande une jambe artificielle au président.

<sup>30</sup> Roger Méder, série 5D, bobine 420, 19 décembre 1918.

<sup>31</sup> La notion est adapté de celle de Jay Winter de « communautés de deuil ». Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *14-18, Retrouver la guerre. op.cit.*, p.235.

<sup>32</sup> Bruno Cabanes, *La victoire endeillée : la sortie de guerre des soldats français, 1918-1920. op.cit.*

<sup>33</sup> Nicolas François, série 5D, bobine 420, 20 décembre 1918.

être trop rapidement, le père a eu un accident de travail, s'écrasant deux doigts<sup>34</sup>. Les jeunes ne cachent souvent pas un intérêt matériel derrière l'attente du père. L'éloignement de celui-ci a parfois causé des désagréments financiers à la famille et l'exemple des orphelins appauvris peut avoir fait peur à certains. Ainsi, René et Georges Blondaz affirment-ils au président : « Nous sommes heureux de voir notre cher Papa revenir; car nous sommes encore jeunes et nous avons beaucoup besoins de lui pour gagner notre vie. »<sup>35</sup> Le retour du père, c'est aussi l'espoir de meilleures conditions de vie.

Les enfants soulignent donc au destinataire leur deuil, souvent vécu avec fierté, mais parfois aussi avec un sentiment d'injustice sur le plan personnel. En effet, le sacrifice est grand et les conséquences pour les orphelins seront durables.

### 3.2.2 *L'occupation et les réfugiés*

Bien que moins durables que le deuil, les expériences subies par les occupés et les réfugiés sont marquantes et sont loin de se régler avec l'armistice. Certains ont tout perdu et ont dû évacuer leur ville. Ainsi, un clivage se crée entre eux et les enfants provenant de la zone non occupée, comme l'avait aussi remarqué Manon Pignot<sup>36</sup>. Le corpus comprend 18 lettres de réfugiés où beaucoup évoquent les conditions difficiles entraînées par les déplacements, mais aussi leur soulagement de voir la fin de la guerre qui leur assure un retour prochain. Ces enfants provenant de la région occupée sont tous des évacués ou des rapatriés et ne sont pas restés dans cette zone durant tout le conflit. Certains ont côtoyé l'ennemi alors que d'autres ne l'ont jamais vu.

Les troupes allemandes ont créé certains traumatismes dont ne se sont pas défaits certains enfants. Une jeune fille avoue avoir été rudoyée par l'ennemi, qui a parfois été brusque avec les enfants :

Les boches ont détruit tout ce que mes parents et grands-parents possédaient. Les misérables n'ont même pas épargné les enfants. J'avais une superbe poupée compagne de mon exil et à laquelle je tenais beaucoup. Ils ont

<sup>34</sup> Léopold Henri Hillaire, série 5D, bobine 420, 19 décembre 1918.

<sup>35</sup> René et Georges Blondaz, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>36</sup> Manon Pignot, « Petites filles dans la Grande Guerre : Un problème de genre? » *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 1, no 189 (2006), p.9-16.

poussé la cruauté jusqu'à me la prendre de mes bras malgré mes larmes. Prétendant que j'en trouverais d'autres à Paris.<sup>37</sup>

Ainsi, le rapatriement, défini comme le retour en France après avoir séjourné dans la partie occupée par l'ennemi, constitue un événement qui peut marquer les enfants même plusieurs années plus tard, étant donné la procédure pénible pour traverser la frontière entre la France occupée et la France libre qui était contrôlée par les Allemands<sup>38</sup>. Une autre jeune fille mentionne aussi qu'elle s'est fait arracher sa poupée : « Ils ont tout emporté, même ma poupée et sa toilette, sans doute pour la donner à leurs enfants »<sup>39</sup>, ce qui atteste de l'importance de cet objet, apportant le réconfort. La perte de jouets et d'objets quotidiens détruit le cadre de stabilité des enfants dans un moment où ils vivent un stress considérable. La disparition de ce décor familial les jette dans l'insécurité. Après la guerre, ils ne peuvent retrouver tout de suite ces jouets et recréer un univers à eux, alors que les besoins immédiats manquent à leur famille, que ce soit le travail, la nourriture ou le logement. La première jeune fille souligne ainsi : « J'ai bien du chagrin pensant que maman a beaucoup d'autre chose à acheter. »<sup>40</sup> Une poupée pouvait sembler un objet anodin à ramener en France, mais comme Philippe Nivet l'indique, les Allemands, par des fouilles, restreignaient considérablement les objets autorisés à franchir la frontière vers la France, dont les photographies, les jouets et les livres<sup>41</sup>. Les témoignages des deux jeunes filles illustrent donc une situation fréquente chez les rapatriés, qui ont dû se délester des objets chers leur rappelant leur milieu familial.

Les évacuations des familles suivent parfois des événements traumatisants reliés à la proximité du conflit. Ainsi, une jeune fille quitte Reims après que son frère fut tué dans le bombardement de la ville<sup>42</sup>. Marie Montagne doit pour sa part évacuer la commune de La Courneuve lorsqu'un dépôt militaire y explose en 1918, faisant plusieurs dommages<sup>43</sup>. Ces départs entraînent parfois aussi la séparation des familles. Une grande solitude est ainsi

<sup>37</sup> Marie-Thérèse Vasseur, série 5F, bobine 446, 1<sup>er</sup> janvier 1919.

<sup>38</sup> Voir Philippe Nivet pour les différentes appellations des réfugiés selon leur condition : réfugiés, évacués et rapatriés. Philippe Nivet, *Les réfugiés français de la Grande Guerre (1914-1920): les « Boches du Nord »*, Paris, Économica, 2004, p.15-16.

<sup>39</sup> Simone Beaudouin, série 5F, bobine 445, 11 décembre 1918.

<sup>40</sup> Simone Beaudouin, *op.cit.*

<sup>41</sup> Philippe Nivet, *op.cit.*, p.209.

<sup>42</sup> Emélie Lejeune, série 5D, bobine 418, 14 décembre.

<sup>43</sup> Marie Montagne, série 5D, bobine 420, 18 décembre 1918.

exprimée dans la lettre de Raymond Cauet dont « tous les parents ont été faits prisonniers » et qui vit dans un département éloigné avec sa « chère et brave mère qui travaille du matin au soir. » Il demande ainsi au président de devenir son parrain, pour faire de lui un « homme savant », et tenir une correspondance<sup>44</sup>. N'ayant plus de modèle autour de lui, le garçon se tourne vers une figure publique qui pourrait lui transmettre son savoir. D'autres enfants sont complètement séparés de leurs parents, qui semblent restés en territoire occupé. C'est le cas de deux sœurs, hébergées dans un centre de rapatriés « qui vont afin [enfin] retrouver leur mère depuis quatre ans dont elles étaient séparées »<sup>45</sup>. Leur frère les ayant retrouvées et la guerre étant terminée, elles pourront retourner à Busigny dans leur famille. Quatre années sont longues dans la vie de ces jeunes de 13 et 16 ans qui ont vu leur vie laissée en suspens durant la guerre et dont les études ont probablement été affectées. Ces dernières se sont aussi plaintes des conditions du centre où elles ont été logées. Philippe Nivet affirme à ce sujet que les conditions de vie y étaient déplorables, l'hygiène, la nourriture et l'espace y étant insuffisants<sup>46</sup>. La jeune Simone Beaudouin est aussi bien seule; sa mère étant décédée, son père parti au front et son frère au sanatorium, elle se retrouve pour sa part réfugiée bien loin de chez elle, passant de la Meuse au Finistère<sup>47</sup>. Plus chanceux sont les enfants qui peuvent habiter chez de la famille à l'extérieur des départements occupés, mais ceux-ci semblent peu nombreux. D'autres enfants connaissent des membres de leur famille en zone occupée, tel que le jeune réfugié Jean-Mary Renard, qui est bien content des soldats américains « qui ont délivré ma grand-mère à Mouzon dans les Ardennes. »<sup>48</sup> Si les familles ont parfois l'occasion de quitter ensemble le territoire envahi, rarement la parenté plus éloignée ne les suit en même temps, ce qui suscite des inquiétudes.

Le pillage et les destructions ont aussi imprégné les esprits des enfants qui ont fait face à l'invasion ennemie. Les destructions de maisons sont nombreuses et souvent les résidents n'apprennent qu'une fois la guerre terminée si leur demeure tient toujours debout. Simone Beaudouin, réfugiée de la Meuse, qui écrit au président pour lui témoigner sa

---

<sup>44</sup> Raymond Cauet, *op. cit.*

<sup>45</sup> Georgette et Louise Racine, série 5D, bobine 445, 20 décembre 1918.

<sup>46</sup> Philippe Nivet, *op. cit.*, 237-240.

<sup>47</sup> Simone Beaudouin, *op.cit.*

<sup>48</sup> Jean-Mary Renard, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

reconnaissance, affirme ainsi : « Ils ont rasé notre maison, notre joli "hôtel Moderne", et Papa qui est allé à St-Mihiel depuis sa délivrance n'y a rien retrouvé. »<sup>49</sup> Le retour dans leur lieu d'origine, particulièrement dévasté par la guerre, s'en voit donc compliqué. Simonne Bureau évoque une situation semblable dans sa lettre d'accueil à la femme de Wilson : sa famille s'est enfuie d'Arras dès le début de la guerre et elle a su que « les vilains boches nous ont tout démoli, tous mes jouets, mon beau dodo, tout a été brisé »<sup>50</sup>. Ce témoignage démontre aussi que même si la maison est souvent exposée aux combats, sur le front, c'est toujours l'ennemi qui est accusé de la destruction de la résidence et non pas la réalité de la guerre et les bombardements, autant français qu'allemands. Il faut cependant dire que les Allemands ont souvent pratiqué la politique de la terre brûlée avant de se retirer du territoire, ne laissant que des ruines derrière eux<sup>51</sup>.

Pour tous les enfants de la moitié nord de la France, la fin de la guerre amène un soulagement, mais dont le degré varie selon chacun. Ceux restés dans la zone de bombardements peuvent désormais cesser de s'inquiéter des tirs ennemis. Deux enfants indiquent ainsi leur soulagement de ne plus devoir s'abriter des canons et des bombardements aériens : « on ne va plus à la cave grâce au américains »<sup>52</sup>; « si nous ne descendons plus à la cave, c'est à vous que nous le devons monsieur le président. »<sup>53</sup> Le quotidien en devient immédiatement changé, la violence de guerre disparaît. Mais pour ceux qui ont quitté leur région, le retour peut parfois être complexe, comme pour cette jeune fille qui semble avoir été déplacée par les Allemands : « nous devons retourner à Bruyères s/s Laon et il nous faudra encore coucher par terre sur la paille, maman n'a plus d'argent pour acheter un lit »<sup>54</sup>. Cette enfant écrit pourtant à Wilson à la mi-janvier, deux mois après l'armistice et elle n'est toujours pas de retour chez elle. Philippe Nivet explique que l'administration française demandait aux réfugiés de se procurer des permis de transport pour retourner dans leur région, afin de limiter l'afflux de voyageurs vers le Nord du pays. Certains retournent tout de même illégalement chez eux, en évitant de prendre le

---

<sup>49</sup> Simone Beaudouin, *op. cit.*

<sup>50</sup> Simonne Bureau, série 5D, bobine 421, 21 décembre 1918.

<sup>51</sup> Philippe Nivet, *op. cit.*, p.455

<sup>52</sup> Henri Durand, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>53</sup> Yvette Caron, série 5F, bobine 446, 19 décembre 1918.

<sup>54</sup> Suzanne Bricourt, série 5D, bobine 426, 13 janvier 1919.

train, où ils étaient contrôlés<sup>55</sup>. Ainsi, les enfants dont la maison a été détruite ne peuvent retrouver leur cadre familial ni le confort d'avant-guerre immédiatement. Pour d'autres, bonheur et peine se côtoient, lorsqu'ils retrouvent des proches mais que certains manquent, tel que le Bernard Désclève, évacué revenant chez lui, et qui « [fait] partager la joie de se retrouver au milieu de ses chers parents, pas tous malheureusement car mon pauvre papa est mort de faim à Charleville »<sup>56</sup>. Les traumatismes étaient quasi inévitables chez des jeunes ayant vécu en région occupée, qui furent soustrait à leur vie stable, parfois retirés à leurs parents, qui ont souvent vécu la faim, les bombardements, la peur de l'ennemi et la perte de proches. Philippe Nivet souligne ainsi la présence de maladies psychosomatiques chez les enfants réfugiés qui révèlent des traumatismes psychologiques. Les dépressions sont aussi fréquemment diagnostiquées chez l'ensemble des réfugiés<sup>57</sup>. Une fois la guerre terminée, les enfants sont heureux de s'en être sortis sains et saufs, mais les souvenirs ne peuvent s'effacer de sitôt, pour eux comme pour leurs parents dont la tristesse affecte le climat familial. Une jeune réfugiée affirme ainsi que « cela est trop triste de voir toujours pleurer maman »<sup>58</sup>.

Le soulagement se manifeste lors de la libération des territoires envahis puisque le saccage cesse et le retour est possible, mais les souffrances physiques et psychologiques ne sont pas encore terminées pour tous. L'étude de Philippe Nivet indique que les gens dont les maisons ont été détruites resteront des mois voire des années dans des abris de fortune<sup>59</sup>. Manon Pignot expose comment en 1920, une jeune fille de Ham, ville libérée, parle encore du processus de reconstruction en cours alors que d'autres ont depuis lors oublié la guerre<sup>60</sup>.

Les lettres offrent un regard sur la situation des réfugiés, mais des éléments très personnels ou plus déshonorants ont pu être tus au dirigeant américain, vu le caractère public que prend la lettre. Des événements tels que des viols, le travail forcé pour l'ennemi et toutes les conditions misérables dans lesquelles ont pu vivre les réfugiés ne sont donc pas

<sup>55</sup> Philippe Nivet, *op. cit.*, p.474-485.

<sup>56</sup> Bernard Désclève, série 5D, bobine 423, 28 décembre 1918.

<sup>57</sup> Philippe Nivet, *op. cit.*, p.231-235.

<sup>58</sup> Suzanne Bricourt, *op. cit.*

<sup>59</sup> Philippe Nivet, *op. cit.*, p.493

<sup>60</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande*, *op.cit.*, p.423

abordés, mais sont pourtant présents dans d'autres types de sources. Les lettres laissent cependant entrevoir la souffrance des jeunes et le dénuement auquel ils ont parfois été réduits.

Ces événements ont marqué suffisamment les enfants pour qu'ils en parlent au président. Cela dit, une réalité importante a changé avec l'armistice; la peur s'atténue avec la fin des destructions. La misère n'est cependant pas seulement le lot des occupés, comme le révèlent les lettres de doléances.

### 3.2.3 *Pauvreté et misère: les lettres de doléances*

Plusieurs enfants semblent en état de détresse dans leur lettre et il convient de se pencher plus spécifiquement sur ces cas de pauvreté, souvent dus à la guerre. Onze lettres d'enfants sont des doléances et consistent en des demandes d'argent, de jouets ou de parrainage. Ces jeunes sont probablement bien désespérés pour s'en remettre au président américain pour améliorer leur situation, et cette demande à un personnage si éloigné d'eux laisse croire à un sentiment d'impuissance. Mais la générosité des Américains, tant clamée, constitue un espoir crédible, la preuve étant que la jeune Yvonne Dervault reçoit des petits gâteaux par le quartier général du Y.M.C.A. américain peu après avoir écrit au président à l'occasion de Noël. Le cas de cette jeune fille, qui renvoie une lettre au président pour le remercier de son aide, nous informe du même coup de la réaction de l'administration américaine face à la demande<sup>61</sup>. Wilson et ses secrétaires semblent ainsi utiliser les organismes de charité en place pour fournir du secours aux nécessiteux qui leur demandent un soutien. Un jeune garçon, André Appel, affirme aussi avoir reçu une tablette de chocolat, mais sa lettre précédente, où il faisait sa demande, est absente du fonds. Ce dernier remercie précisément le président, mais il y a bien des chances que ce don ait été envoyé par un organisme américain, comme sa demande a été effectuée avant l'arrivée de Wilson en France<sup>62</sup>. Les enfants ne sont pas seuls à s'adresser au dirigeant américain pour solliciter de l'aide matérielle, le nombre d'adultes écrivant au président à ce sujet se chiffre probablement à quelques centaines. Ces lettres d'adultes semblent aussi démontrer que

<sup>61</sup> Yvonne Dervault, série 5D, bobine 430, 5 février 1919.

<sup>62</sup> La deuxième lettre ayant été écrite à la mi-décembre, la première a nécessairement été écrite avant le 13 décembre, pour qu'il ait eu le temps de recevoir son chocolat. André Appel, *op. cit.*

l'administration avait pour politique de référer les gens à des organismes de charité, comme nous le montre cette veuve qui a par contre essayé un refus dudit organisme : « Je vous remercie d'avoir bien voulu m'honorer d'une réponse. Je suis allée me présenter au 4 rue Volney à la société franco-américaine et la M.<sup>e</sup> Directrice m'a répondu que n'étant pas veuve de guerre je n'avais droit à rien. »<sup>63</sup> Une autre lettre montre que des rumeurs couraient à l'effet que le président Wilson donnait de l'argent : « D'après les journaux, je vois que vous venez en aide aux mobilisés, mon mari étant sous les drapeaux depuis quatre ans. »<sup>64</sup> Bref, les rumeurs témoignent de l'impression de générosité associée aux Américains, ce qui procure de l'espoir à bien des Français écrivant au président, espoirs qui sont cependant souvent déçus. Les organismes auxquels on les réfère sont en effet fréquemment débordés et imposent des critères précis pour avoir droit à l'aide.

Chez les enfants, la misère se lit dans les lettres de doléances où privations alimentaires et matérielles apparaissent :

Président je suis bien bien contente, voilà si longtemps qu'on est privé de son papa et de toutes sortes de bonnes choses à cause de la guerre. Maintenant que la voila presque finie je pense que nous allons revoir les sucreries et les joujous dont nous sommes si privés depuis 4 ans. Maman nous répète sans cesse; mes pauvres enfants tout est cher on doit se priver de tout pour la France et garder l'argent pour les choses utiles.<sup>65</sup>

Dans ce témoignage de Jeane Michaud, l'espoir d'un retour à la vie normale est présent, mais la fin de la guerre n'a toujours pas eu d'effet sur son quotidien. Cette dernière se raisonne avec des convictions patriotiques, mais on sent bien qu'elle en a assez des privations et qu'elle aimerait bien revoir les petites douceurs d'autrefois. La carence en nourriture semble affecter encore plus Simone Bricourt, qui glisse : « et puis c'est dur d'avoir faim »<sup>66</sup>, à la fin d'une phrase. Celle-ci est alors réfugiée à Paris qui souffre davantage de pénuries et de la cherté des aliments que la campagne, d'où provient la jeune

---

<sup>63</sup> Veuve Cosson, série 5D, bobine 426, 10 janvier 1919.

<sup>64</sup> Résidente de Fleury-sur-Andelle, Eure. Madame Duhamel, série 5D, bobine 427, 13 janvier 1919.

<sup>65</sup> Jeane Michaud, série 5D, bobine 417, décembre 1918.

<sup>66</sup> Suzanne Bricourt, *op.cit.*

Jeane, résidant dans un village du département des Deux-Sèvres<sup>67</sup>. Pour certains, ce n'est que le superflu qui manque alors que d'autres sont privés de l'essentiel.

Les demandes consistent souvent en de l'argent, puisque plusieurs besoins se font sentir, outre la nourriture. Ainsi, la famille de Pierre Duvernois se voit-elle sans revenu important en l'absence d'hommes, ses oncles étant au front ou prisonnier, son père les ayant « abandonnés »<sup>68</sup> et sa mère ne faisant qu'un peu de travail à la maison. Le salaire maternel est insuffisant pour faire vivre sa grand-mère invalide, son frère et lui. Le jeune Pierre affirme donc qu'il « serai[t] éternellement reconnaissant si vous pouviez nous secourir »<sup>69</sup>. Bien que la pauvreté ne soit pas seulement attribuable à la guerre, le conflit a provoqué l'inflation et augmenté l'indigence. Les fonds des organismes de charité doivent donc être distribués entre plus de gens et ne satisfont pas à la demande. Les mutilés de guerre, les familles de mobilisés et les orphelins de guerre sont les premiers à bénéficier de cette aide et de celle du gouvernement et il est plus difficile pour les autres d'y avoir accès. Ainsi, la jeune Germaine Delage qui vit dans une situation précaire, se retrouve sans aide: « Mon cher petit papa est disparu depuis le 25 août 1914 et je n'est jamais touché aucun secours, ni pour ma pauvre mère. »<sup>70</sup> N'ayant pas un statut confirmé d'orpheline, elle ne peut réclamer d'allocation, pourtant essentielle. Celle-ci demande donc d'être parrainée par Wilson afin de recevoir un peu d'aide financière. Toutefois, le président semble refuser ce genre de demande puisque qu'il rejette la requête similaire d'une mère voulant faire parrainer son dix-septième enfant<sup>71</sup>. Certains rivalisent toutefois d'originalité pour obtenir le parrainage de Wilson. La volonté de faire pitié pour toucher le président se manifestent dans toutes ces lettres, mais le jeune Gilbert Gaillot renchérit par des flatteries envers Wilson et en usant d'un style quasi lyrique: « Ô Wilson.\_Ô Représentant de la douce Amérique; génie surhumain de l'univers ! Voulez-vous accepter le parrainage d'un bon petit français?\_Mais qu'ai-je donc dit. Enfin je me résigne et continue; voici d'abord ma

<sup>67</sup> Sur les divergences entre villes et campagne pour les privations alimentaires, voir Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre*, op.cit., p.112-113.

<sup>68</sup> Le terme « abandonné » est peut-être un euphémisme pour dire que son père est décédé.

<sup>69</sup> Pierre Duvernois, série 5D, bobine 419, 17 décembre 1918.

<sup>70</sup> Germaine Delage, série 5D, bobine 430, 4 février 1919.

<sup>71</sup> Madame Patenotte, bobine 417, 12 décembre 1918. Réponse standard du secrétaire, série 5D, bobine 417, 16 décembre 1918.

situation. »<sup>72</sup> Ce dernier fait alors état de sa triste condition de réfugié, orphelin d'un père captif ayant été empoisonné par les Allemands.

Les enfants insistent souvent sur la fête de Noël dans leurs lettres. En effet, ils ont accepté tout au long de la guerre que les célébrations soient affectées et d'être privés de cadeaux et de la bonne chère. Cependant, ce Noël, comme le dit si bien la jeune Yvonne, est le « Noël de la Victoire » et se doit d'être plus joyeux que les précédents. Or, dans quatre lettres de doléances, les enfants affirment qu'ils ne pourront toujours pas passer un beau Noël, même si la guerre est terminée. C'est une grande déception, après toutes ces années d'attente et de sacrifices, de constater que les produits de luxe ne reviennent pas immédiatement et que la victoire ne peut être fêtée à sa juste valeur. Une jeune fille exprime ainsi son exaspération et celle de ses compagnes d'orphelinat face à ce temps des fêtes austère :

Je suis sûre que si vous aviez pu nous voir et nous entendre, petites et pauvres orphelines que nous sommes vous vous seriez intéressé à nous. Si vous pouviez seulement nous donner notre petit Noël ou nos étrennes, oh je ne suis pas exigeante, mais depuis quatre ans nous n'avons eu que notre petit nécessaire, on nous disait : C'est la guerre et maintenant tout est si cher paraît-il, et nous sommes nombreuses au moins 120.<sup>73</sup>

Jeane Michaud offre un témoignage semblable : « Pourtant je suis encore bien jeune et mes 2 petits frères aussi on voudrait bien recevoir le bonhomme Noël qui nous gâtait autrefois. »<sup>74</sup> Si l'on compare avec une autre enfant qui semble moins affectée, le Noël de la victoire est tout aussi important : « I will send you from an enthousiasm heart of a maiden of fourteen years old, all the wishes of happiness for a merry feast of Christmas, which shall be this year merry also in many french families, grace at you, at your dear soldiers »<sup>75</sup>. Pour Estela Perrin, ce Noël sera plus heureux que les autres parce que l'ennemi n'est plus, ce qu'elle exprime à travers le mythe du père Noël : « Une petite fille dont le cœur bat de joie à la pensée que nous tous, les petits enfants, nous pourrons, ce soir, dormir

---

<sup>72</sup> Gilbert Gaillot, *op. cit.*

<sup>73</sup> Andrée Mettavant, série 5D, bobine 421, 20 décembre 1918

<sup>74</sup> Jeane Michaud, *op. cit.*

<sup>75</sup> Andrée Gasne, *op. cit.*

sans crainte que le "Garde-à-vous" vienne troubler la tournée du Père Noël »<sup>76</sup>. Ainsi, la période de Noël s'améliore par rapport aux années précédentes puisque le soulagement et la joie de la victoire s'y retrouvent enfin, mais certains ne peuvent célébrer la fête, ce qui amène des frustrations. Surgit alors l'espoir que Wilson intervienne en offrant des cadeaux aux enfants.

Ces lettres de doléances sont révélatrices d'une certaine part des familles qui ne réussissent pas à se remettre de la guerre. Elles dévoilent une image de Wilson, qui semble à leurs yeux tout-puissant et riche, mais aussi le sentiment désespéré de certains enfants qui ne savent pas à qui s'en remettre pour obtenir de l'aide dans une période où beaucoup en ont besoin.

Le contexte quotidien de nombreux enfants reste somme toute semblable à celui de la guerre. Ainsi, l'attente des pères, la privation de nourriture, les deuils de guerre et les territoires ravagés par l'occupation font encore partie de la réalité de plusieurs jeunes. La pauvreté est vécue difficilement par les enfants qui ont tant espéré la fin du conflit et l'amélioration de leurs conditions. On ne peut cependant généraliser cette situation à l'ensemble des enfants, puisque ceux qui n'ont pas été autant affectés par la guerre ont moins tendance à élaborer sur leurs conditions de vie dans leurs lettres. Les enfants loin du front, n'ayant pas subi de deuil et dont la famille est suffisamment fortunée semblent vivre une réalité bien différente. C'est sans doute pourquoi à travers certaines lettres, la fête est ce qui transparaît le plus, les enfants n'ayant pas d'inquiétudes particulières. Le climat d'instabilité prolongé lié à la guerre que vivent certains enfants est forcément peu propice à la démobilisation culturelle.

### **3.3 La démobilisation culturelle**

Les lettres ayant été écrites dans les quelques mois suivant la guerre, on ne peut s'attendre à une démobilisation culturelle complète. Les enfants, qui ont été exposés au discours de guerre et à des images de propagande pendant plusieurs années, sont encore sous cette influence, même s'ils n'ont pas tout intégré du temps de la guerre. L'étendue des

---

<sup>76</sup> Estela Perrin, série 5D, bobine 422, 24 décembre 1918.

changements dans le rapport à la guerre peut tout même être évaluée pour mieux comprendre le début du processus, qui, selon Manon Pignot, s'est parfois enclenché avant la fin du conflit<sup>77</sup>. Mais soulignons que l'enseignement n'a pas changé dès les premiers mois de la guerre, tel que le révèle Mona Siegel et que les représentations du temps de la guerre prévalent toujours à l'école<sup>78</sup>. Afin d'estimer le niveau de démobilisation des enfants, la perception de l'ennemi, des combattants et de la guerre en général seront analysés dans les pages suivantes. Ces représentations seront mises en relation avec différents facteurs : les conditions de vie, la région habitée – dévastée ou non – et le milieu familial, parfois déstabilisé par les morts de guerre. La démobilisation ne semble pas suivre le même processus selon les différents groupes.

### 3.3.1 *La représentation de l'ennemi*

Les enfants français, exceptés ceux en région occupée, ont été soumis à une forte propagande à l'encontre de l'ennemi tout au long de la guerre. Leur vision des Allemands en est fortement influencée, ce qui se perçoit par les thèmes récurrents utilisés pour les décrire. Ceux qui les ont côtoyés en pays occupé n'ont souvent pas une perception plus positive de l'ennemi, dont ils ont vu les pires exactions.

Trente enfants mentionnent explicitement l'ennemi dans leur lettre au président. Les jeunes n'en font donc pas une obsession, mais le sujet est réellement présent. La lettre de Edgar et Liliane Steinberg milite pour le retour de leur père allemand envoyé en Suisse, mais c'est alors pour des raisons familiales<sup>79</sup>. Si on n'évoque qu'une seule fois les Allemands de façon positive, d'autres sont tout de même neutres à leur égard, ne leur associant pas d'invectives. La grande majorité des enfants témoigne de la rancœur, de la haine ou éprouve un sentiment de supériorité à l'égard de l'ennemi. Les filles traitent un peu plus souvent du sujet que les garçons dans un rapport de 18 contre 12. Elles ont donc vraisemblablement intégré la propagande contre les Allemands au moins autant que les

---

<sup>77</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande*, op. cit., p.380. Sur les limites de la mobilisation infantine, voir aussi Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918*, op.cit., p.157-177.

<sup>78</sup> Mona Siegel, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, New York, Cambridge University Press, 2004. p.51-55.

<sup>79</sup> Possiblement une initiative de leur mère, vu la qualité de l'écriture de la lettre. Edgar et Liliane Steinberg, série 5D, bobine 420, 24 décembre 1918.

garçons. Les lettres d'écoles ne contiennent, quant à elles, que peu d'animosité envers l'ennemi, dont on ne traite que dans deux lettres. L'une décrit la vengeance sur l'ennemi que les États-Unis ont aidé à obtenir, alors que l'autre lettre affirme : « ces maudits Allemands qui sont la cause de la mort du papa de deux de nos camarades. »<sup>80</sup> Les autres écoles ont pu croire inapproprié d'exposer une attitude haineuse dans une lettre de remerciements à Wilson. Le climat de fête à l'arrivée de Wilson prêtait plus à la joie et à la gratitude face à la victoire. Le destinataire prend ici une place importante et l'on peut croire que le discours en classe sur la guerre faisait davantage place à des propos sur l'ennemi, tel que l'a démontré Stéphane Audoin-Rouzeau<sup>81</sup>.

Les enfants ayant connu une expérience de guerre plus difficile sont davantage susceptibles d'émettre des opinions négatives à l'encontre des Allemands. Il y a ainsi douze lettres de réfugiés et neuf lettres d'enfants ayant un proche mort ou blessé à la guerre qui traitent de l'ennemi dans leur lettre. Il ne reste donc que 9 lettres d'enfants traitant du sujet qui ne font pas partie de ces catégories. Dans le cas des réfugiés, les propos contre les ennemis sont basés sur des expériences qui restent gravées dans leur mémoire : « nous sommes bien jeunes mais nous nous oublierons jamais les barbares, qui nous ont chassé nous pauvres enfants et nos chers parents dont avons si souvent vu pleurer »<sup>82</sup>. Les qualificatifs liés aux Allemands s'articulent autour de l'évacuation, du pillage et des destructions : « barbares qui depuis 4 ans nous ont pillés et outragés »<sup>83</sup>; « L'envahisseur détesté »<sup>84</sup>, etc. Chez les enfants dont un proche a été victime des Allemands, beaucoup de rancœur se manifeste, de même que des sentiments de vengeance : « Je suis très heureuse, de ce que les auteurs de cette effroyable guerre qui nous a privés de notre papa tant aimé, soient punis et expient durement leur faute pour tous les malheureux qu'ils ont causés ».<sup>85</sup> Ces jeunes orphelins qui n'ont pas vécu directement la guerre, animés par la haine des Allemands, sont très sensibles à la propagande : « J'ai encore plus horreur des boches que certaines petites filles car, petit père a été blessé à la guerre. Comme j'aime beaucoup lire,

<sup>80</sup> École de filles de Valmy, série 5D, bobine 421, 21 décembre 1918 ; École de St-Amans de Pellagal, série 5D, bobine 427, reçue le 17 janvier 1919.

<sup>81</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau, *La Guerre des enfants : essai d'histoire culturelle*, op. cit., p.80-094.

<sup>82</sup> Suzanne Lourdelle, série 5D, bobine 420, 18 décembre 1918.

<sup>83</sup> Pierre Duvernois, op. cit.

<sup>84</sup> Marie Gundy, série 5D, bobine 427, 20 janvier 1919

<sup>85</sup> Andrée Thelliez, bobine 429, op.cit.

j'ai lu les atrocités que les boches ont faites. Je les déteste et, je ne craignais qu'une chose c'est qu'ils soient victorieux. »<sup>86</sup> L'image d'un ennemi pilleur et « souilleur », voire profanateur, arrive à son comble dans les cas où les tombes des ancêtres sont menacées : « le coin de terre où dort pour toujours mon pauvre papa n'a pas été souillée par les boches »<sup>87</sup>, « Maman est morte (...) et cela a été une consolation pour nous de savoir que sa tombe n'avait pas été démolie par les boches. »<sup>88</sup>

L'intensité de la souffrance de guerre n'est cependant pas déterminante dans la perception de l'ennemi puisque certains enfants, à la fois réfugiés et orphelins, n'en traitent pas ou utilisent seulement le terme « boche », sans plus de hargne<sup>89</sup>. L'expression « boche » est utilisée très fréquemment et devient presque banale sous la plume des enfants qui l'entendent durant toute la guerre et que l'on retrouve sans autre forme de haine dans une douzaine de lettres.

Les enfants n'ayant pas subi d'atteintes personnelles pendant la guerre manifestent parfois aussi leur ressentiment face à l'ennemi, mais leur propos s'orientent alors sur la souffrance de la nation entière, plutôt que sur leur propre expérience. Leurs impressions sont calquées sur celle de la propagande qui offre une image de l'ennemi déshumanisée. Cette représentation se mêle aux nouvelles révélations qui sont faites lors de la libération du Nord de la France, lorsque l'on apprend l'ampleur des ravages commis par les Allemands, dressant un portrait d'ensemble de l'ennemi horrifiant pour des enfants. L'impression principale qui se dégage des lettres en est une de soulagement d'avoir échappé à tous les crimes qui se seraient produits si l'Allemagne avait vaincu la France. Cette peur était un tabou durant la guerre puisque les Français devaient se montrer durs face à l'ennemi et la défaite n'était pas envisageable. Mais, après la victoire, les émotions des enfants peuvent être dévoilées. Suzanne Rouhier avoue ainsi : « I was afraid of becoming German »<sup>90</sup>. Plusieurs se sont formés des scénarios catastrophe de ce qu'aurait été une France vaincue :

---

<sup>86</sup> Colette Hudry, série 5D, bobine 419, 16 décembre 1918.

<sup>87</sup> Alice Guinio, série 5F, bobine 445, 22 décembre 1918.

<sup>88</sup> Simone Beaudouin, *op. cit.*

<sup>89</sup> Voir par exemple Bernard Désclève, *op. cit.* et Marie Montagne, *op. cit.* Les deux sont orphelins et réfugiés ou évacués.

<sup>90</sup> Suzanne Rouhier, série 5D, bobine 418, 15 décembre 1918.

Sans l'Amérique, la France et l'Angleterre seraient vaincues et les Allemands les maîtres de Paris. Tout serait pillé les maisons brûlées et les Parisiens tués ou martyrisés comme les pauvres du Nord. Tandis que, en ce moment, l'Entente victorieuse qui l'est grâce à vous qui avez déclaré la guerre à l'Allemagne, tâche de rétablir dans ce pays troublé un gouvernement stable.<sup>91</sup>

La dichotomie entre l'ennemi, barbare, et les Alliés, civilisés, est ici apparente. Le terme « barbare » est d'ailleurs présent dans six lettres, mais d'autres descriptions réfèrent à cette conception inhumaine, telles que les expressions « la civilisation de ces sauvages »<sup>92</sup> et « le monde civilisé »<sup>93</sup>, par opposition à l'Allemagne. Ainsi, l'imaginaire des atrocités, en partie fondé selon les recherches de John Horne et Alan Kramer<sup>94</sup>, reste bien présent à l'esprit des enfants et n'a pas encore été démystifié. L'image première que les enfants semblent avoir à cette époque en songeant aux Allemands est celle de « ses dévastations, ses cruautés, sa ruine » qu'il aurait pu étendre « sur notre belle France »<sup>95</sup>. Même s'il ne la connaît probablement que par les clichés de la propagande, Jean Domergue qualifie, quant à lui, d'« horrible kultur »<sup>96</sup> la civilisation allemande.

En songeant au destinataire, on peut aussi croire que les enfants voulaient, en diabolisant l'ennemi, montrer ses torts au président et accroître sa pitié envers la France qui a encore grandement besoin de l'aide des États-Unis. Aussi, cette description d'un ennemi puissant et violent ennoblit l'acte de Wilson qui est intervenu pour les sauver. La force et la barbarie de l'ennemi amplifient ainsi la victoire. La description des exactions de l'ennemi est d'ailleurs souvent en lien avec les remerciements à Wilson : « Vous avez délivré tous les petits enfants de la cruelle servitude allemande. Merci pour moi, merci pour tous les enfants. » dit Estela Perrin<sup>97</sup>.

Mais une distinction semble parfois être effectuée entre le peuple allemand et son gouvernement. C'est pourquoi Guillaume II est quelquefois cité comme le responsable de la guerre, plutôt que la nation allemande. Ainsi, certains revendiquent que justice soit faite

<sup>91</sup> Pierre Vidal, série 5D, bobine 446, reçue le 14 février 1919.

<sup>92</sup> Jean Domergue, série 5F, bobine 445, 20 décembre 1918.

<sup>93</sup> Germaine Crépet, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>94</sup> John Horne et Alan Kramer, *Les atrocités allemandes (1914)*, Paris, Tallandier, 2005, 640 pages.

<sup>95</sup> Simone Gonnet, série 5F, bobine 445, 31 décembre 1918.

<sup>96</sup> Jean Domergue, *op.cit.*

<sup>97</sup> Estela Perrin, *op. cit.*

et dans ce cas, c'est rarement la population allemande entière qui est prise pour cible et on accuse le dirigeant.

Je viens aussi vous demander d'infliger un châtement terrible aux auteurs de cet affreux carnage, qui nous a privé d'un père qui nous adorait et que nous aimions de tout notre cœur d'enfant. D'ailleurs, plusieurs personnes ont déjà demandé de punir très sévèrement Guillaume, seul auteur de tant de deuil et de tant de tristesse.<sup>98</sup>

Pour d'autres, la justice s'accomplit par la reprise des territoires dont s'était emparé l'ennemi : « La France reprend l'Alsace-Lorraine. Les soldats trempent leurs fanions dans la partie française du Rhin à la fureur des Allemands. »<sup>99</sup> La mise en relief de la colère allemande face à la réintégration des territoires à la France démontre un esprit de vengeance, mais en même temps il précise la « partie française du Rhin »; c'est donc de droit que la région est reprise. Les jeunes sont tout de même très peu nombreux à se préoccuper de l'avenir de la nation allemande et se concentrent sur les événements passés durant la guerre qui leur causent encore du tort dans le présent.

Les enfants semblent assez loin d'être démobilisés en ce qui concerne le rapport à l'ancien ennemi. Cette attitude hostile aux Allemands semble plus fréquente chez les enfants ayant souffert des dommages de la guerre. Mais dans toutes les lettres, il est encore trop tôt pour que les Allemands soient perçus autrement que comme un ennemi dangereux. Les Allemands, tant diabolisés, trouvent leur contraire dans la figure des combattants alliés, Français et Américains, qui sont pour leur part idéalisés.

### 3.3.2 *La représentation des combattants*

Deux attitudes face aux combattants pouvaient être possibles : soit les prendre en pitié pour les souffrances qu'ils avaient subies, soit les admirer en tant qu'héros, les deux attitudes ne s'excluant pas nécessairement. La deuxième façon de percevoir les soldats, qui était issue du discours patriotique pendant la guerre, domine dans le corpus.

---

<sup>98</sup> Andrée Thelliez, série 5D, bobine 425, 9 janvier 1919.

<sup>99</sup> Pierre Widal, *op. cit.*

Les conditions de vie réelles des soldats sont peu abordées dans les lettres d'enfants. Le terme de tranchées n'est jamais utilisé et elles ne sont illustrées que sur du papier à lettres d'un enfant, représentant des soldats en action durant une attaque<sup>100</sup>. La faim, l'épuisement et le froid vécus par les soldats ne sont l'objet d'aucun commentaire. Manon Pignot atteste cependant de la connaissance des réalités du front, d'après l'étude de dessins de garçons et de travaux d'écoliers. Elle affirme aussi que l'autocensure chez les jeunes de plus de dix ans peut expliquer qu'ils préfèrent mettre de l'avant l'aspect héroïque des combats plutôt que la vie quotidienne des soldats<sup>101</sup>. Cette analyse s'applique particulièrement dans le cas de lettres envoyées à une personnalité officielle. Tout de même, la représentation de l'héroïsme des soldats relève d'un choix, puisque ce thème n'est pas directement relié à Wilson et que les jeunes n'avaient aucune obligation d'en traiter.

Même si les enfants ne font pas étalage des conditions de vie des soldats, quelques uns témoignent de la compassion à leur endroit : « Car nous avons eu beaucoup de peine pour mes oncles, qui étaient en danger, et un de 23 ans qui est prisonnier depuis 4 ans et que nous attendons de jour en jour, et que Dieu à [sic] bien voulu nous conserver. »<sup>102</sup> Ces témoignages sont cependant peu nombreux et, pour les enfants, la souffrance est souvent directement associée à l'ennemi. Lorsqu'on les plaint, on parle surtout des morts et quelques fois des blessés, où il est facile d'accuser l'ennemi. Un jeune parisien surnommé Titi se réjouit de la vengeance prise sur les Allemands avant de s'exclamer : « Car il est tué mon pauvre Papa, il était capitaine dans un B<sup>on</sup> de chasseurs, et il est tombé près de Verdun. »<sup>103</sup>

L'héroïcisation des combattants est beaucoup plus palpable que leurs souffrances. Les qualités de courage et de vaillance sont vantées et peuvent d'abord être mises en parallèle avec le discours de mobilisation des enfants. L'image que l'on en donne est souvent presque chevaleresque : « Quand là-bas sur le front, nos soldats, plein d'héroïsme et de bravoure cherchaient à repousser l'envahisseur » raconte ainsi Jean Domergue dans

---

<sup>100</sup> Voir l'annexe V. Pierre Vidal, *op. cit.*

<sup>101</sup> Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p.146-155.

<sup>102</sup> Pierre Duvernois, *op.cit.*

<sup>103</sup> Titi Cuny, *op.cit.*

une lettre où les clichés de guerre pullulent<sup>104</sup>. Si les jeunes ont été influencés par l'école pour se former une image des combattants glorieux, l'exemple d'un père ou d'un frère au front peut accroître l'adhésion aux valeurs de guerre : « Il a bien combattu et je suis fier de le dire » dit Nicolas François de son père<sup>105</sup>. Les enfants font aussi l'éloge de l'esprit de sacrifice; dans le cas d'Andrée Thelliez, c'est son père qui effectue ce don de soi : « Malgré ma grande douleur l'idée que la mort de mon cher papa a contribué tant peu soit-il à la délivrance de notre cher pays apporte un peu d'adoucissement à ma peine. »<sup>106</sup> Ici, c'est aussi un peu la jeune fille qui fait le sacrifice de son père en échange de la victoire de la France. Cette attitude semble partagée par d'autres enfants : « père chéri tué à Verdun et dont il porte fièrement le deuil, sacrifié à une aussi belle et grande cause ».<sup>107</sup> Le fardeau de ce sacrifice est bien lourd à assumer pour ces orphelins qui semblent pourtant adhérer pleinement aux valeurs de la période de guerre. L'idée que la mort était justifiée, qu'elle ait aidé à améliorer le sort de la patrie, semble avoir été intégrée pour permettre de faire le deuil de l'être cher. Andrée Thelliez semble idéaliser particulièrement son père. Ce dernier, tant admiré, laisse une empreinte sacrée chez cette jeune fille qui fait des pieds et des mains pour réaliser le souhait paternel de la voir devenir sténo-dactylographe : « Je ne veux pas manquer mon serment sur la tombe de mon papa bien-aimé. »<sup>108</sup>

Les combattants américains sont en général acclamés plus fort dans les lettres des enfants que les Poilus, ce qu'on peut en partie attribuer au destinataire des lettres. Mais on dénote une quasi absence des soldats français dans les lettres des réfugiés. Peut-être est-ce dû au fait que moins d'entre eux ont un frère ou un père au front. Ils ont de plus été moins en contact avec les soldats puisqu'ils étaient en région occupée et ceux qui ont résidé dans des centres pour rapatriés doivent les avoir moins côtoyés. Les enfants des zones occupées sont beaucoup plus enthousiastes à l'égard des soldats américains, qui sont perçus comme les libérateurs : « je vous remercie aussi car ce sont vos soldats qui ont chassé les Boches de

---

<sup>104</sup> Jean Domergue, *op. cit.*

<sup>105</sup> Nicolas François, *op.cit.*

<sup>106</sup> Andrée Thelliez, bobine 425, *op. cit.*

<sup>107</sup> Fernand Burgot, *op. cit.*

<sup>108</sup> Andrée Thelliez, bobine 429, *op. cit.*

chez nous »<sup>109</sup>. Ainsi, l'expérience personnelle semble reliée à la perception des combattants dans l'intégration de la propagande.

Certains jeunes garçons semblent encore fortement mobilisés. Quatre d'entre eux affirment au président qu'ils auraient voulu combattre pendant la guerre ou bien qu'ils combattront dans le prochain conflit. Le jeune Fernand Vassy, venant d'avoir 15 ans, semble avoir été impressionné par le succès de son frère engagé dans l'armée et il est déçu de ne pas avoir pu y participer lui aussi:

Étant le cadet d'une famille de 5 enfants je n'ai pu vu mon jeune âge mettre à l'épreuve mon ardeur patriotique mais mon frère aîné m'a remplacé en s'engageant pour la durée de la guerre le jour de ses 17 ans au 4<sup>e</sup> Chasseur d'Afrique; il a eu la gloire de gagner la croix de guerre, une citation à l'ordre de l'armée, une citation à l'ordre de brigade.<sup>110</sup>

L'armée semble donc pour lui une institution de prestige qui peut amener la gloire si l'on parvient à prouver son courage. Guy Mollien considère, quant à lui, l'enrôlement davantage comme un devoir envers le président Wilson et le peuple américain qui ont prêté main forte à la France :

Je ne suis qu'un tout petit garçon; j'aurai 10 ans ce soir, mais je voudrais vous embrasser. Je suis Français. Après ma bonne Mère que j'adore, je n'admire rien, plus que Vous et votre grand peuple. J'ai fait le serment, si les Japonais ou quiconque, vous attaquent jamais – de combattre en frères à coté des Vôtres. – Mon sang, ma vie et tout ce que je pourrais posséder, sont à Vous. [...] Mais si, dans l'Avenue de Messine, vos yeux se posent sur un petit garçon blond avec une vareuse américaine, la poitrine nue et sans chapeau, Monsieur le président, tendez-moi votre main; dans la tendresse de mon baiser, vous connaîtrez la grandeur du merci de tous les petits Français qui vous doivent le retour de « leur Papa »<sup>111</sup>.

Le jeune garçon est donc prêt à combattre et il entrevoit les possibilités d'un nouveau conflit à l'horizon, même si la guerre vient à peine de se terminer et que Wilson vient justement afin de conclure une paix durable. Il semble avoir totalement intégré l'esprit de

---

<sup>109</sup> Jean-Mary Renard, *op.cit.*

<sup>110</sup> Fernand Vassy, série 5D, bobine 417, 12 décembre 1918.

<sup>111</sup> Guy Mollien, *op. cit.*

sacrifice puisqu'il affirme être prêt à y laisser sa vie. Rares sont toutefois les témoignages d'enfants faisant preuve d'un tel sens du sacrifice.

La représentation des combattants étant en lien avec l'idée de sacrifice pour la patrie, il est difficile de plaindre les soldats, qui, malgré les difficultés subies, sont admirés. La vision des combattants a donc assez peu changé peut-être parce que les soldats ne sont toujours pas revenus du front et que les traumatismes de guerre, repoussant l'idée de guerrier chevaleresque, ne sont pas encore apparents.

### *3.3.3 La représentation de la guerre*

En 1914, la perception de la guerre était reliée à des références glorieuses et patriotiques. Mais à l'issue de quatre longues années de guerre, on peut se demander si cette représentation a perduré ou si elle s'est modifiée, étant donné les changements dans les procédés de guerre et la totalisation du conflit.

Selon Antoine Prost, l'image des combats a subi plusieurs transformations tout au long du conflit. L'idée d'une guerre offensive rapide, dynamique, épique, aurait, selon lui, perduré davantage à l'arrière qu'au front. Ce ne serait ainsi qu'après 1918, au retour des soldats, que les civils auraient adhéré à une vision d'une guerre statique, longue et douloureuse où règne la mort, sous l'influence des anciens combattants devenus militants contre la guerre.<sup>112</sup> Manon Pignot met un bémol à ce constat sur l'arrière, puisqu'elle distingue la propagande que reçoivent les enfants sur la guerre et la représentation qu'ils s'en font réellement. Elle démontre que la mort apparaît sur beaucoup de dessins d'enfants, où l'on aperçoit des explosions et des membres tranchés, allant à l'encontre de l'image glorieuse des combats véhiculée par la propagande. Elle affirme que ce ne sont pas les contacts directs avec les soldats pendant les permissions, ni le courrier envoyé par les pères qui ont permis de véhiculer l'information jusqu'à eux, mais bien les conversations entre les adultes surprises par les enfants. En effet, il existait des tabous qui n'admettaient pas que des propos aussi violents soient transmis aux enfants. Mais le millier de dessins analysé par

---

<sup>112</sup> Antoine Prost, « Les représentations de la guerre dans la culture française de l'entre-deux-guerres ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 41, no. 1(1994). p.22-27.

Pignot est quasi exclusivement constitué de ceux d'écoliers masculins du 18<sup>e</sup> arrondissement de Paris.<sup>113</sup>

Dans nos sources, peu de descriptions des combats existent et elles sont insuffisantes pour démontrer les connaissances des enfants sur le sujet. Il est tout de même possible de voir s'ils s'en faisaient une image positive, glorieuse, ou plutôt négative où la mort domine. Les souffrances des civils sont intégrées à cette perception de la guerre, puisque la totalisation du conflit déplace les affrontements hors du terrain de bataille. L'image glorieuse du conflit semble ainsi s'effriter et plusieurs enfants évoquent la guerre comme un fléau sanglant. Il reste cependant une part des enfants qui attribuent un aspect chevaleresque aux combats.

La mort du père vient peut-être modifier la vision globale du conflit chez Andrée Thelliez, qui affirme : « l'horrible guerre qui ensanglantait les nations est aujourd'hui terminée »<sup>114</sup>. Elle utilise de même les termes « carnage » et « effroyable guerre »<sup>115</sup>. De même, Raymond Cauet, orphelin réfugié, utilise l'expression « cette maudite guerre »<sup>116</sup> pour qualifier le conflit et Pierre Duvernois, lui aussi réfugié, espère « que jamais nous reverrons un fléau pareil »<sup>117</sup>. D'autres enfants utilisent aussi les termes « la terrible guerre »<sup>118</sup> et « l'horrible guerre »<sup>119</sup>. La mise en avant-plan de toutes les souffrances vécues pendant la guerre, parfois dans des lettres qui ne font aucune demande, laissent aussi croire à une grande lassitude. Cette attitude de répulsion face à la guerre ne semble cependant pas se refléter sur la perception des combattants, que l'on admire, ni sur l'ennemi, tout autant haï. C'est donc vraiment le climat de guerre, avec la multiplication des morts et des souffrances qui s'incrustent dans le quotidien des enfants, qui est rejeté. Les valeurs qui ont entraîné la guerre, soit le droit, la justice et la liberté ne sont en aucun cas remises en question, ni l'utilité du conflit. Notre premier chapitre a démontré comment

---

<sup>113</sup> Manon Pignot, *La guerre des crayons : Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre. op.cit.*, p.4. Ce livre n'utilise que les dessins de garçons, mais on peut consulter sa thèse pour y trouver davantage de sources.

<sup>114</sup> Andrée Thelliez, bobine 429, *op. cit.*

<sup>115</sup> Dans son autre lettre : Andrée Thelliez, bobine 425, *op.cit.*

<sup>116</sup> Raymond Cauet, *op cit.*

<sup>117</sup> Pierre Duvernois, *op. cit.*

<sup>118</sup> Simone Brun, série 5D, bobine 425, 2 janvier 1919 ; Raymond Schieltz, série 5D, bobine 418, 14 décembre 1918.

<sup>119</sup> Alix de Pontbriand, série 5D, bobine 417, 11 décembre 1918.

les jeunes étaient en accord avec les principes dont se sont prévalus les Alliés pour déclencher la guerre. Même s'il est détesté, le conflit est perçu comme un mal nécessaire.

D'autres enfants, moins nombreux, associent toujours une part de noblesse à la guerre. Un jeune garçon s'exprime ainsi : « Grâce à vous nos poilus ont bravé les balles et la mitraille exaltans votre renom et bondissant au fort de la bataille en proclamant votre nom et vos couleurs nous ont redonné la victoire. »<sup>120</sup> L'idée d'une guerre offensive, où les soldats bondissent en évoquant le nom du président est chargée de symbolique, mais représente peu la réalité. Une autre jeune fille transmet au président un poème qu'elle a écrit en 1917, alors que les États-Unis entraient en guerre : « On ne croyait pas sur les bords de la Sprée/ Que vous arriveriez en France; Mais déjà vos bataillons serrés/ Ont arrêté l'avalanche »<sup>121</sup>. La perception des combats où les bataillons sont en formations serrées et arrêtent l'ennemi entrant en avalanche dans le pays est ici idéalisée. Mais ce poème, ressorti à l'occasion de la victoire, semble surtout un hommage aux Américains et ne se prétend peut-être pas réaliste. Il n'en reste pas moins que la vision de la guerre comme un fléau y est absente. Ce sont souvent les représentations où trônent les Américains qui sont les plus enjolivées : « elle est trop noble et trop chevaleresque aussi dans un geste merveilleux elle envoya vers nous ses fils, ses munitions, ses vivres, son appui moral. Depuis elle combat à côté de sa grande amie partageant ses périls et sa gloire. »<sup>122</sup> Le champ lexical comprenant les mots « noble », « chevaleresque », « périls », « gloire » renvoie encore à l'image d'une guerre idéalisée.

En définitive, il ne faut pas voir la démobilisation culturelle comme un processus nécessairement logique et conscient, particulièrement de la part d'enfants. Des contradictions existent souvent entre des signes d'une grande lassitude de guerre et des émotions vives à l'encontre de l'ennemi. De même, la frustration entraînée par le deuil d'un père n'exclut pas l'admiration du sacrifice des soldats envers la patrie qui était trop énorme pour ne pas avoir un sens. Chez la plupart des enfants, la démobilisation semble enclenchée, mais le processus n'en est qu'à ses débuts.

---

<sup>120</sup> Nicolas François, *op. cit.*

<sup>121</sup> Marie Gundy, *op.cit*

<sup>122</sup> S. Mazerolle, série 5F, bobine 445, 14 décembre 1918.

## Conclusion

Le quotidien des enfants pendant la période est en changement. Si une série de fêtes, dont celle de l'arrivée du président, marquent la victoire, le climat d'instabilité semble encore présent dans plusieurs lettres. Ainsi, beaucoup de réfugiés ne sont toujours pas de retour à la maison, les orphelins voient leur situation se dégrader à long terme et beaucoup d'enfants vivent des deuils. De plus, l'attente du retour des pères touche une part importante des enfants. La sortie de guerre est donc graduelle et le retour à la normale se fait attendre. Les difficultés étant toujours présentes, la démobilisation s'en trouve perturbée. Ainsi, si Pignot avait pressenti à travers quelques journaux la lassitude de la guerre qui est aussi visible dans les lettres à Wilson, les sources étudiées laissent croire que cette attitude ne se répercute pas systématiquement sur la perception des combattants et de l'ennemi. Ce faisant, les plus excédés par la guerre, ceux qui ont fait face à l'invasion et les orphelins qui ont vu leurs conditions de vie détériorées, continuent souvent à exalter le sacrifice des combattants et à diaboliser l'ennemi. Les Allemands suscitent haine et rancœur chez ceux qui ont vécu en territoire occupé et chez les orphelins qui perçoivent avant tout l'ennemi comme un destructeur et un pillier. Les autres enfants expriment d'abord leur peur des Allemands, la propagande en ayant fait des êtres déshumanisés et sauvages. Les combattants sont pour leur part acclamés dans les lettres, particulièrement les Américains, quelques garçons ayant suffisamment intégré ce modèle pour souhaiter combattre eux aussi. Ces éléments de la démobilisation enfantine n'ont pas été étudiés par l'historiographie et démontrent l'intégration de la propagande qui, sans être complète, a été prononcée et durable, malgré les apparences de lassitude. Aucun enfant ne remet en question l'utilité de la guerre, même si son auréole chevaleresque commence à perdre de son lustre dans plusieurs lettres.

## Conclusion

La sortie de guerre des enfants français durant le « moment Wilson » n'a jamais fait l'objet d'étude particulière avant celle-ci. Les lettres adressées à Woodrow Wilson nous ont donné une occasion de nous pencher sur cette période encore peu explorée par les historiens. Cette analyse aurait pu être complétée par d'autres sources, pour donner une certaine représentativité au corpus, par exemple des lettres adressées à Clemenceau ou des journaux intimes, afin de dessiner les contours plus nets du processus de démobilisation infantine. Mais dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, l'étude de nombreuses sources aurait requis un trop grand investissement en temps et en énergie. Celles-ci nous offrent malgré tout l'opportunité d'analyser plusieurs éléments : la représentation de la guerre, de la paix, de Wilson et des Américains. Nous avons noté des différences dans les lettres des orphelins et des réfugiés; nous avons tenté de relever des divergences aussi entre garçons et filles, pour en arriver à la conclusion que peu de distinctions probantes existaient dans ce type de lettres, même si l'historiographie avait révélé des modèles de guerre particuliers pour chaque sexe. Là ont été les contraintes de nos sources, mais celles-ci nous ont tout de même permis d'arriver à plusieurs conclusions.

Ce mémoire contribue à l'historiographie culturelle de la guerre sous plusieurs aspects. On a pu d'abord analyser les raisons qui ont poussé des enfants à écrire au président des États-Unis. Le contexte de la venue de Wilson semblait tout d'abord prendre une place importante, puisque le président apparaît à la une de plusieurs journaux durant les premiers mois de l'armistice, ce que les enfants mentionnent dans leur lettre. Le président fait de plus partie de certaines activités à l'école et certains adultes, parents ou soldats, leur en parlent, ce qui ajoute à sa présence. Wilson est aussi associé à des petits bonheurs simples, mais importants pour les enfants : la fête de son arrivée et pour certains, le congé qu'on leur a donné à l'école. Le président offre aux jeunes une impression d'accessibilité, il leur semble sympathique, mais c'est aussi une célébrité, l'homme de l'heure. Les enfants sont avant tout des *fans*. Certains voient en lui un personnage plus grand que nature, ce que

l'on perçoit par les demandes qu'ils lui font et les expressions qu'ils utilisent pour le décrire.

La représentation de Wilson a dévoilé une image moins pacifique que ce que Pierre Miquel, Erez Manela ou Philippe Roger avaient exposé pour la même époque à travers d'autres sources. Il s'agit ici pourtant bien du « sauveur » qu'ils avaient indiqué, mais cette image réfère à la victoire sur l'ennemi plutôt qu'à son implication pour la paix. Les enfants vivent donc encore dans l'enthousiasme de la victoire, qui tient plus de place pour eux que les délibérations de paix. Les Américains sont perçus comme puissants et généreux et leurs valeurs sont, selon les enfants, les mêmes que celles des Français, démontrant une sorte de projection de l'idéal français sur les Américains. La représentation qu'ils s'en font résiste à la confrontation chez ceux qui les ont côtoyés et qui expriment beaucoup d'enthousiasme à leur égard. Ces enfants semblent donc avoir bien intégré les représentations des États-Unis décrites par Philippe Roger.

Nous pouvons d'ailleurs, à la lumière de cette étude, donner une description de la paix selon la perception des enfants. Pour eux, la victoire et la paix vont de pair : le triomphe sur l'ennemi est la condition préalable à la fin du conflit et le seul moyen de conserver les valeurs de droit et de liberté. Leur représentation de la paix est aussi très pragmatique et ils pensent d'abord à l'aspect matériel. La fin du rationnement, les fêtes de la victoire, le retour à la stabilité et le retour des pères sont parmi leurs soucis prédominants. Ils n'ont pas de vision idéalisée de la paix, telle que « l'harmonie entre tous les peuples », ni de considérations d'ordre politique. La paix est considérée comme l'opposée de la guerre, c'est le « retour à la normale ».

Mais le contexte de la guerre ne leur a pas encore permis de retourner à cet état « normal ». Peu de réfugiés sont de retour dans leur région, les pères ne sont pour la plupart pas encore revenus et les familles appauvries par la guerre sont toujours dans la même condition. Ce climat de guerre toujours présent n'incite pas les enfants à la démobilisation. Les enfants n'ont pas encore de recul sur les représentations de l'ennemi et des combattants et leur perception ressemble à celles de la propagande de guerre, analysée par Stéphane Audoin-Rouzeau. Une forte proportion de jeunes réfugiés et d'orphelins continuent

d'ailleurs à véhiculer ces représentations diabolisées de l'ennemi et à valoriser le sacrifice des combattants. Mona Siegel a d'ailleurs souligné que l'enseignement de la guerre n'a pas changé de sitôt.

La représentation de la guerre est mitigée. Si certains adhèrent toujours à l'image idéalisée des combats où s'élancent les soldats prêts au sacrifice, d'autres semblent complètement démobilisés sur ce point. Les enfants commencent de plus à exprimer des pensées interdites pendant la guerre : ils décrivent leur peur d'alors de la défaite et leur volonté d'une paix rapide. Réfugiés et orphelins semblent sur ce point davantage démobilisés et ils expriment plus que les autres leur joie de la fin du conflit. La formulation des horreurs du conflit dans les lettres n'est qu'une des premières étapes de la démobilisation puisque les enfants doivent aussi réintégrer les valeurs et les représentations qui prévalaient en temps de paix. Mais les enfants ne peuvent sortir de l'esprit de guerre instantanément alors même qu'ils subissent encore les difficultés du conflit dans leur quotidien. La démobilisation ne s'effectue pas toujours de façon cohérente et les représentations inculquées pendant la guerre semblent tomber une à une.

Cette étude du processus de démobilisation mériterait d'être approfondie d'abord chez les enfants, mais aussi chez les adultes. Les enfants peuvent en quelque sorte être considérés comme une représentation simplifiée de leur société, qui leur transmet leurs valeurs et leurs connaissances. L'étude détaillée de la démobilisation des civils français durant les premiers mois et années reste encore à effectuer et l'on peut se demander si le processus suivi par les adultes est à l'image de celui des enfants de notre corpus, mais aussi si la représentation de Wilson leur ont inspiré davantage d'idées de paix, augurant ainsi le développement des idées pacifistes des années 1920.

Il y a fort à parier que les représentations idéalisées des Américains et de Wilson s'estompent rapidement dans les mois et les années suivant le conflit. L'enthousiasme français pour le président américain se butte aux conditions insatisfaisantes du traité de Versailles de même qu'aux échecs politiques de Wilson qui meurt en 1924 sans que les États-Unis aient intégré la Société des Nations pour laquelle il avait tant milité. La représentation des Allemands n'est pas tout de suite réhabilitée, ceux-ci sont toujours

considérés comme des ennemis, comme en témoigne l'occupation de la Ruhr en 1923. Mais en même temps s'assombrit le portrait de la Grande Guerre, alors que les anciens combattants décrivent les horreurs du conflit et remettent en question sa validité.<sup>1</sup> Il serait intéressant de savoir comment les enfants de la génération étudiée ont réagi à la confrontation entre le modèle patriotique qu'on leur a inculqué pendant quatre longues années, et les idées émises par leurs proches qui ont fait la guerre. La remise en question des représentations de l'ennemi, des combattants et de la guerre en général tient peut-être à la confrontation avec la réalité, où les soldats ont eu un important rôle à jouer.

---

<sup>1</sup> Antoine Prost, *Les Anciens Combattants et la société française (1918-1939). Volume Mentalités et Idéologies*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977, p.78-80.

## **Annexe I**

### **Cadre d'analyse des lettres d'enfants**

Renseignements :

- Numéro de l'image
- Numéro de bobine
- Nom
- Garçon / Fille
- Date
- Âge
- Ville / département

### **Analyse du geste d'écriture**

- Motivations données pour écrire au président
- Ton de la lettre : joyeux, triste, formel...
- Type de lettre : demande, remerciements
- Qualité de la lettre : papier, écriture soignée, élaboration, ratures, orthographe...
- Langue : français ou anglais
- Collages, photographies et dessins ajoutés
- Le geste d'écriture est-il une initiative personnelle? La lettre semble-t-elle corrigée par autrui?
- L'enfant a-t-il écrit à d'autres personnalités publiques?

### **Vécu personnel de l'enfant pendant la guerre**

- Perte du père ou d'un frère aux combats
- Déménagement, avec ou sans les parents
- Présence dans les zones occupées
- Contact avec des zones détruites dans sa localité
- Mise en contact avec des propos sur la guerre à son école ou dans la famille. L'enfant a-t-il une très bonne connaissance des événements qui se sont produits pendant la guerre et après l'armistice?

### **Représentation de la figure du Président Wilson**

- Familiarité et attachement envers le président :
  - Formules de salutation et de fermeture, formules de politesse
  - Volonté de voir le président en personne
  - Présence de liens entre eux et le président ( ex : date de fête qui concorde avec l'arrivée du président)
  - Qualificatifs utilisés pour décrire Wilson

- Dans les lettres de demandes, pourquoi s'adresse-t-on à Wilson ?

- Importance de l'implication du président dans la guerre et dans la paix.
  - Les enfants connaissent-ils les déclarations de Wilson?
  - Quelle responsabilité lui attribue-t-on dans la victoire et dans la paix par rapport aux autres dirigeants?
  - Sa figure est-elle davantage reliée à la guerre ou la paix dans les lettres?

### **Représentation des États-Unis**

- Valeurs associées aux Américains.
- Comparaisons des États-Unis avec la France, démonstration d'un lien historique
- Force des Américains, grandeur de leur puissance internationale
- L'enfant a-t-il côtoyé directement des soldats américains? Quelle impression en a-t-il eu?
- Référence à l'aide provenant des organismes américains. En a-t-il été tributaire? Sinon quelle est la source de cette connaissance?

### **Image de l'ennemi**

- L'enfant a-t-il déjà eu des contacts avec les Allemands?
- Termes utilisés pour nommer l'ennemi.
- Représentation des actions de l'ennemi dans la guerre. Sont-ils démontrés comme barbares?
- Part de responsabilité attribuée à l'ennemi dans le déclenchement de la guerre.
- Valeurs de l'ennemi
- Noter aussi l'absence de jugement négatif sur l'ennemi lorsque le thème est abordé. L'ennemi est-il tout de même humainement représenté ou démontre-t-on un certain respect?

### **Perception de la France**

- Pays démontré comme puissant ou plutôt en ruines?
- Qu'est-ce que la victoire révèle de la grandeur de la France selon les enfants?
- Fierté de leur pays, patriotisme vis-à-vis de la visite de Wilson.

### **Représentation des combattants américains et français**

- Voir quelles qualités on leur attribue : courage, héroïsme, fraternité
- Souffrance des soldats : la mort, les blessés, l'éloignement
- Est-ce que l'enfant a un proche qui était combattant? En a-t-il une perception particulière?

- Regret ou joie de n'avoir pas combattu eux-mêmes. Volonté de combattre dans l'avenir.

### **Comment vivent-ils la paix?**

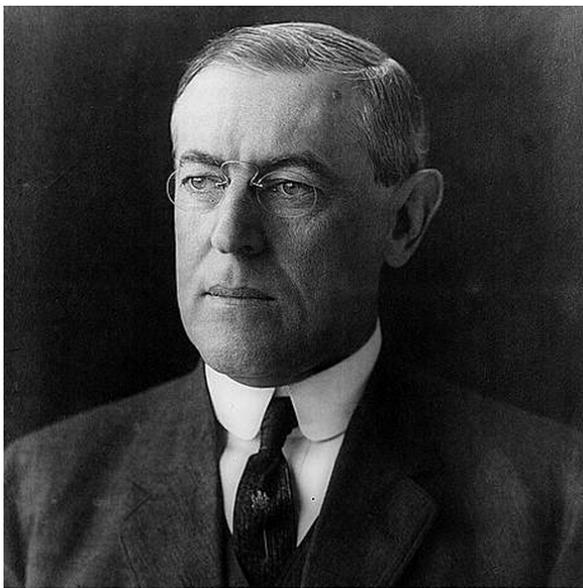
- Présence dans les grands rassemblements ou à des fêtes
- Émotions face à la fin de la guerre
- Impression témoignée de vivre un moment important
- Au quotidien :- Retour du père
  - Retour chez soi
  - Reconstruction
  - Deuils

### **Attentes face à la paix**

- Aspect matériel : fin des rationnements, reconstruction.
- Représentation de la France et de l'ennemi dans le monde en paix. Puissance de chacun et leurs relations.
- Représentation de la paix dans un avenir plus lointain. La possibilité d'une guerre future est-elle envisagée? Harmonie possible avec les ennemis?
- Confiance dans les dirigeants pour négocier la paix.
- Tenter de définir le mot « paix » chez les enfants en le situant dans le contexte dans lequel il est utilisé.

**Annexe II**

Dessin d'un enfant, comparé à la photo du président.



Pierre Rocca, série 5D, bobine 420, 18 décembre 1918

## Annexe III



André Taret, série 5F, bobine 446, date inconnue.

## Annexe IV

Travail scolaire sur l'arrivée du président à Paris.

## Narration

---

Lettre à un de vos petits amis,  
habitants la province, pour lui raconter  
l'arrivée du Président Wilson à Paris

---

Mon cher Paul,

Depuis l'armistie il y a eu de bien belles fêtes,  
à Paris, c'est dommage que tu ne sois pas  
encore revenu de Niort, car tu aurais vu de  
jolies choses. Je vais te raconter l'arrivée du  
Président Wilson qui fut la plus grandiose.  
Le matin, avec Papa nous sommes partis de  
bonne heure pour Paris et nous sommes allés  
à l'avenue de Messine dans le quartier où doit  
demeurer le Président. Je veux d'abord te dire  
que Paris est très beau en ce moment avec  
tous ses drapeaux et ses garnitures aux fenêtres.  
En route nous avons vu un escadron de dragons

Lucien Calmbucher, série 5D, bobine 429, écrit le 9 janvier 1919, envoyé le 16 janvier 1919.

**Annexe V**

En-tête de papier à lettres



Pierre Widal, série 5F, bobine 446, reçue le 14 février 1919.

## Bibliographie

### Les sources

États-Unis. Washington. Bibliothèque du Congrès. *Woodrow Wilson papers*. séries 5D-F, bobines 385-446, novembre 1918 – février 1919.

### La mobilisation culturelle, la violence et victimes de guerre

Audoin-Rouzeau, Stéphane. *14-18, les combattants des tranchées*. Paris, Armand Colin, 1986. 223 pages.

Audoin-Rouzeau, Stéphane et Annette Becker. *14-18, Retrouver la guerre*. Paris, Gallimard, 2004. 398 pages.

Becker, Jean-Jacques. *La France en guerre (1914-1918) : La grande mutation*. Paris, Éditions Complexe, 1988. 221 pages.

Becker, Annette. *Oubliés de la grande guerre : humanitaire et culture de guerre 1914-1918: populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre*. Paris, Noësis, 1998. 405 pages.

Cardinal, Sophie. *Le discours de guerre tenu aux enfants montréalais au sujet de Première Guerre mondiale entre 1914-1918*. Mémoire de M.A.(histoire), Université de Montréal, 2009. 131 pages.

Grayzel, Susan R. « “The Souls of Soldiers”: Civilians under Fire in First World War France ». *The Journal of Modern History*, no. 78 (Septembre 2006), p.588-622.

Horne, John. « Populations civiles et violences de guerre : pistes d’une analyse historique ». *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 4, no.174. (2002), p.535-541.

Horne, John et Alan Kramer. *Les atrocités allemandes (1914)*. Paris, Tallandier, 2005. 640 pages.

Lagrange, François. « Les combattants de la "mort certaine". Les sens du sacrifice à l’horizon de la Grande Guerre ». *Cultures & Conflits* [En ligne], no 63, automne 2006. <http://conflits.revues.org/index2113.html>

Mosse, George L. *De la Grande Guerre au totalitarisme: la brutalisation des sociétés européennes*. Hachette, Paris, 1999. 291 pages.

Nivet, Philippe. *Les réfugiés français de la Grande Guerre (1914-1920): les « Boches du Nord »*. Paris, Économica, 2004. 598 pages.

Prost, Antoine. «Les représentations de la guerre dans la culture française de l'entre-deux-guerres ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 41, no. 1(1994), p. 23-31.

### **Les enfants, l'école et la guerre**

Alexandre, Philippe. «Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne. Essai d'histoire comparatiste.». dans Stéphane Fisch, Florence Gauzy et Chantal Metzger, *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland, Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Stuttgart, Steiner, 2007, p.80-103.

Audoin-Rouzeau, Stéphane. *L'enfant de l'ennemi. 1914-1918*. Paris, Aubier, 1995. 222 pages.

Audoin-Rouzeau, Stéphane. *La guerre des enfants, 1914-1918 : essai d'histoire culturelle*. Paris, Armand-Colin, 1993. 187 pages.

Becchi, Egle. *Histoire de l'enfance en Occident, du XVIIe siècle à nos jours*. Paris, Seuil, 1998. 517 pages.

Brauner, Alfred et Françoise Brauner. *J'ai dessiné la guerre : le dessin de l'enfant dans la guerre*. Paris, Expansion scientifique française, 1991. 293 pages.

Cairns, Ed. *Children and Political Violence*. Oxford, Blackwell Publishers, 1996. 219 pages.

Congar, Yves. *Journal de la Guerre : 1914-1918*. Préface, notes et commentaires de Stéphane Audoin-Rouzeau, Paris, Cerf, 1997. 304 pages.

Dancel, Brigitte. « L'histoire immédiate de la guerre de 1914-1918 dans les écoles de la Somme (1919-1925) ». *Guerres Mondiales et Conflits Contemporains*, vol. 46, no.183, (1996), p.83-98.

Faron, Olivier. « Aux côtés, avec, pour les pupilles de la Nation ». *Guerres mondiales et conflits contemporains*, no 205(2002), p.15-31.

Faron, Olivier. *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la première guerre mondiale*. Paris, La Découverte, 2001. 336 pages.

Loubes, Olivier. *L'école et la Patrie : histoire d'un désenchantement (1914-1940)*. Paris, Belin, 2001. 221 pages.

Pignot, Manon. *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et invention des pères (France 1914-1920)*. Thèse de Ph.D. (Histoire), EHESS, 2007, 2 vol., 469 et 492 pages.

Pignot, Manon. « Expériences enfantines du deuil avant et après la Grande Guerre », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, no. 3 (novembre-décembre 2007), 12 pages.

Pignot, Manon. *La guerre des crayons : Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*. Paris, Parigramme, 2004. 128 pages.

Pignot, Manon. « Les enfants », dans Stéphane Audoin-Rouzeau et Jean-Jacques Becker, dir. *Encyclopédie de la Grande Guerre*, Paris, Bayard, 2004, p.627-640.

Prévost-Bault, Marie-Pascale. « Le service des enfants, "Les Graines de Poilus" », dans Evelyne Morin-Rotureau, *1914-1918, Combats de femmes : les femmes, pilier de l'effort de guerre*, 2004, p.134-150.

Ragache, Gilles. *Les enfants de la guerre: Vivre, survivre, lire et jouer en France (1939-1949)*. Paris, Perrin, 1997. 322 pages.

### **Hommes et femmes dans la guerre**

Becker, Annette. « Le sort des femmes pendant l'occupation allemande du Nord de la France », dans Evelyne Morin-Rotureau, dir. *Combats de femmes 1914-1918, Les femmes, pilier de l'effort de guerre*. Paris, Autrement, 2004, p.151-171.

Capdevila Luc. « L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914-1945) ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol.3, no 75, p.98-108.

Capdevila, Luc et all. *Hommes et femmes dans la France en guerre (1914-1945)*. Paris, Payot, 2003. 355 pages.

Doucet, Marie-Michèle. *Héros et héroïnes : stéréotypes et représentations genrés dans la littérature patriotique de la Grande Guerre en France (1914-1919)*. Mémoire de M.A. (Histoire), Université de Moncton, 2010. 202 pages.

Pignot, Manon. « Petites filles dans la Grande Guerre : Un problème de genre? » *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 1, no 189 (2006), p.9-16.

Thébaud, Françoise. « La Grande Guerre : le triomphe de la division sexuelle ». *Histoire des femmes en Occident*, vol.5, *Le XXe siècle*, Paris, Plon, 2002, p.30-74.

### **La sortie de guerre**

Audoin-Rouzeau, Stéphane et Christophe Prochasson, dir. *Sortir de la Grande Guerre: Le monde et l'après-1918*. Paris, Taillandier, 2008. 511 pages.

Cabanes, Bruno. « La "guerre après la guerre": détestation de l'ennemi et violences antiallemandes chez les soldats français (1918-1920) », dans Stéphanie Caisse et Thierry Lemoine, dir. *Comment (se) sortir de la Grande Guerre? Regards sur quelques pays "vainqueurs": la Belgique, la France et la Grande-Bretagne*. Paris, l'Harmattan, 2005, p.89-106.

Cabanes, Bruno. *La victoire endeuillée : la sortie de guerre des soldats français, 1918-1920*. Paris, Seuil, 2004. 549 pages.

Claissé, Stéphanie et Thierry Lemoine. *Comment (se) sortir de la grande guerre? : regards sur quelques pays "vainqueurs": la Belgique, la France et la Grande-Bretagne*. Paris, L'Harmattan, 2005. 159 pages.

Horne, John. « Introduction » dans *Démobilisations culturelles après la Grande Guerre. 14-18, Aujourd'hui, Today, Heute*, Paris, Noesis, no.5, mai 2002, p.45-53.

Prost, Antoine. *Les Anciens Combattants et la société française (1918-1939)*. Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977, 3 vol.

Siegel, Mona. *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*. New York, Cambridge University Press, 2004. 317 pages.

Tison, Stéphane. «Traumatisme de guerre et commémorations. Comment champenois et sarthois sont-ils sortis de la guerre ? (1870-1940)». *Guerres Mondiales et Conflits Contemporains*, vol.4, no. 6, 2004, p.5-29.

### **Woodrow Wilson, la paix et l'opinion française**

Ambrosius, Lloyd E. *Woodrow Wilson and the American Diplomatic Tradition : The Treaty Fight in Perspective*. Cambridge / New York, Cambridge University Press, 1987. 323 pages.

Bouchard, Carl. « Des citoyens français à la recherche de la paix durable (1914-1919) ». *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 2006, no. 222 (2006), p.67-87.

Bouchard, Carl. *Le citoyen et l'ordre mondial: le rêve d'une paix durable au lendemain de la Grande Guerre*. Paris, A. Pedone, 2008. 270 pages.

Fordham, Elizabeth. « From Whitman to Wilson : French Attitudes toward America around the Time of the Great War », dans Luisa Passerini, dir. *Across the Atlantic: Cultural exchanges between Europe and the United States*. New York, P.I.E.-Peter Lang, 2000, p.117-139.

Kaspi, André. *Le temps des Américains : Le concours américain à la France en 1917-1918*. Paris, Université de Paris I, 1976. 375 pages.

Knock, Thomas J. *To End All Wars: Woodrow Wilson and the Quest for a New World Order*. Princeton, Princeton University Press, 1992. 381 pages.

Manela, Erez. *The Wilsonian Moment : Self-determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*. New York, Oxford University Press, 2007. 331 pages.

Miquel, Pierre. *La paix de Versailles et l'opinion publique française*. Paris, Flammarion, 1972. 610 pages.

Nouailhat, Yves-Henri. *Les Américains à Nantes et Saint-Nazaire (1917-1919)*. Nantes, Les Belles lettres, 1972. 250 pages.

Portes, Jacques. *Une fascination réticente : Les États-Unis dans l'opinion française 1870-1914*. Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1990. 458 pages.

Roger, Philippe. *L'ennemi américain, généalogie de l'antiaméricanisme français*. Paris, Seuil, 2002. 601 pages.

### **La correspondance de guerre et les lettres publiques**

Branca-Rosoff, Sonia. « Conventions d'écriture dans la correspondance des soldats ». *Mots. Les langages du politique*. 1990, vol. 24, no 1, p. 21 – 36.

Cohen, Robert. *Dear Mrs. Roosevelt : letters from children of the Great Depression*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2002. 266 pages.

Dauphin, Cécile. « Une pédagogie du lieu commun dans les manuels épistolaires du XIX<sup>e</sup> siècle », dans Benoît Melançon, dir. *Penser par lettre- Actes du colloque d'Azay-le-Ferron (mai 1997)*. Paris, Fides, 1998, p.63-73.

Desbois, Évelyne. « Paroles de soldats, entre image et écrit ». *Mots. Les langages du politique*, vol. 24, no 1(1990), p.37-53.

Fitzpatrick, Ellen. *Letters to Jackie Kennedy : Condoleances from a Grieving Nation*. New York, Harpers Collins, 2010, p.xi-xxviii.

Fitzpatrick, Sheila. "Supplicants and Citizens: Public Letter-Writing in Soviet Russia in the 1930s". *Slavic Review*, vol. 55, no.1 (1996), p.78-105.

Giangreco, D.M., et Kathryn Moore. *Dear Harry ...: Truman's Mailroom, 1945-1953 : The Truman Administration Through Correspondence with "Everyday Americans"*. Mechanicsburg, Stackpole Books, 1999. 512 pages.

Hanna, Martha. "A Republic of Letters : Epistolary Tradition in France during World War I". *The American Historical Review* [En ligne], vol.108, no.5 (décembre 2003), <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/108.5/hanna.html> (Page consultée le 9 septembre 2008).

Holzer, Harold. *The Lincoln mailbag : America writes to the president*, Press of Illinois University, 1998. 288 pages.

Horton, Donald and Richard Wohl. "Mass Communication and Parasocial Interaction: Observations on Intimacy at a Distance", *Psychiatry*, no. 19, (1956), p.215-229.

Levine, Cornelia R. et Lawrence W. *The People and the President :America's Conversation with FDR*. Boston, Beacon Press, 2002. 612 pages.

McEvaine, Robert S. *Down & Out in the Great Depression : Letters from the "Forgotten Man"*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1983. 268 pages.

Nérard, François-Xavier. *Cinq pour cent de vérité : la dénonciation dans l'URSS de Staline (1928-1941)*. Paris, Taillandier, 2004. 533 pages.

Riot-Sarcey, Michèle. « La lettre publique : les pétitions de femmes sous les monarchies constitutionnelles », dans *L'épistolaire, un genre féminin?*, Paris, Honoré Champion, 1998. 302 pages.

Vénard-Savatosky, Annie. « Lettres au président de la République », dans Pierrette Lebrun-Pézerat, Danièle Pouban, dir. *La Lettre et le politique*. Paris, Honoré Champion, 1996, p.67-77.

Sussmann, Leila. *Dear FDR: a study of political letter-writing*. Totowa (N. J.), Bedminster Press, 1963. 194 pages.

Verner, Andrew. « Discursive strategies in the 1905 Revolution: Peasant Petitions from Vladimir Province». *Russian Review*, vol. 54, no. 1 (1995), p.65-90.

Zemon Davis, Natalie. *Pour sauver sa vie, récit de pardon au XVI<sup>e</sup> siècle*. Paris, Seuil, 1988. 283 pages.

### **L'historiographie et les critiques**

Audoin-Rouzeau, Stéphane. « Les cultures de guerres » dans Benoît Pellistrandi et Jean-François Sirinelli, dir. *Histoire culturelle en France et en Espagne*. Madrid, Casa de Velasquez, 2008, p.289-299.

Cazals, Rémy. « 1914-1918 : oser penser, oser écrire », *Genèses*, vol.1, no. 46 (2002), p.26-43.

Cazals, Rémy et Frédéric Rousseau. *14-18, le cri d'une génération*. Toulouse, Privat, 2003. 160 pages.

Offenstadt, Nicolas et all. *À propos d'une notion récente: la "culture de guerre"*. [En ligne] tiré de F. Rousseau (dir.), *Guerres, paix et sociétés, 1911-1946*, Neuilly, Atlande, 2004, p. 667-674. [http://www.crid1418.org/espace\\_scientifique/textes/culture\\_de\\_guerre.htm](http://www.crid1418.org/espace_scientifique/textes/culture_de_guerre.htm) (Page consultée le 10 avril 2009).

Prost, Antoine. «Les limites de la brutalisation: tuer sur le front occidental, 1914-1918». *Vingtième siècle*, vol.81, no.1 (2004), p.5-20.

Prost, Antoine et Jay Winter. *Penser la Grande Guerre : un essai d'historiographie*. Éditions du Seuil, Paris, 2004. 340 pages.