

La Grande Guerre dans le Manuel général de l'instruction primaire , entre patriotisme et nationalisme

Gabrielle Costenoble

▶ **To cite this version:**

Gabrielle Costenoble. La Grande Guerre dans le Manuel général de l'instruction primaire , entre patriotisme et nationalisme. Histoire. 2021. dumas-03446000

HAL Id: dumas-03446000

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03446000

Submitted on 24 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gabrielle Costenoble

La Grande Guerre dans le *Manuel général de l'Instruction primaire,* entre patriotisme et nationalisme

---

COSTENOBLE Gabrielle. *La Grande Guerre dans le Manuel général de l'Instruction primaire, entre patriotisme et nationalisme,* sous la direction d'Éric BARATAY. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), 2021.
Mémoire soutenu le 28/06/2021.

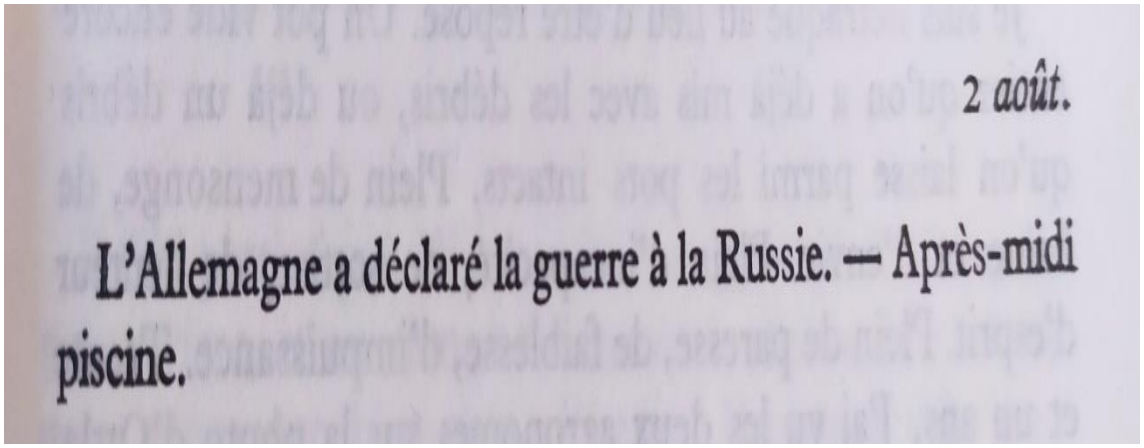
Document diffusé sous le contrat Creative Commons « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

COSTENOBLE Gabrielle

Master Sciences Humaines et Sociales – Histoire
Construction des Sociétés Contemporaines
Université Jean Moulin Lyon 3

Mémoire de Master
Dirigé par M. Éric Baratay - Professeur des Universités

La Grande Guerre dans le *Manuel général de l'Instruction primaire*, entre patriotisme et nationalisme.


2 août.

L'Allemagne a déclaré la guerre à la Russie. — Après-midi piscine.

COSTENOBLE Gabrielle

Master Sciences Humaines et Sociales – Histoire

Construction des Sociétés Contemporaines
Université Jean Moulin Lyon 3

Mémoire de Master
Dirigé par M. Éric Baratay - Professeur des Universités

La Grande Guerre dans le *Manuel général de l'Instruction primaire*, entre patriotisme et nationalisme.

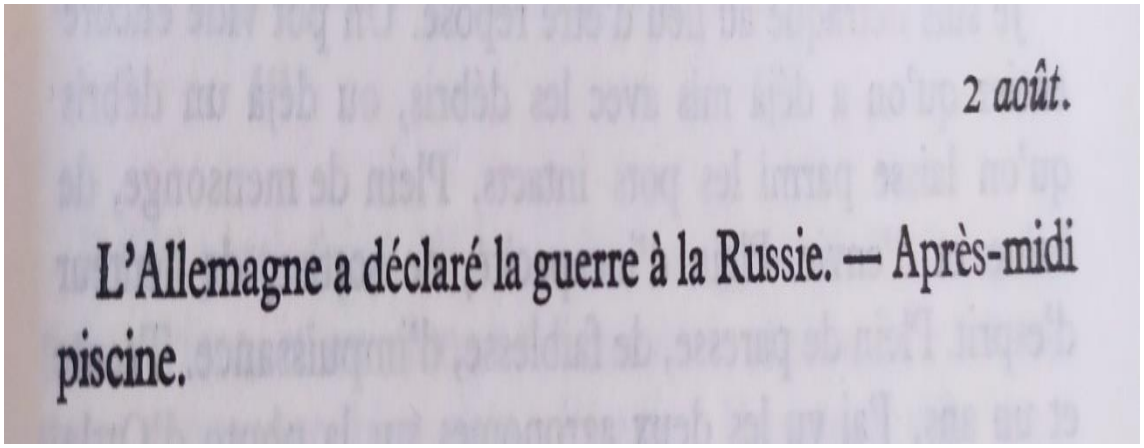


Image d’illustration : KAFKA Franz, *Journal*, Paris, Grasset, 1954, p. 383.

A la mémoire de Pierre Poinsot.
Soldat de 2e classe au 29e RI.
Tué à l'ennemi durant la bataille de Sarrebourg le 20 août 1914.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, M. Éric Baratay, qui a su me guider grâce à ses conseils et sa patience.

Je remercie également tous les professeurs intervenant dans le Master qui ont su transmettre leurs connaissances et leur méthodologie malgré des conditions d'enseignement plus que compliquées cette année.

Merci à Adrien qui a suivi l'évolution de mon travail malgré le millier de kilomètres qui nous a séparé cette année. Merci aussi à Mathilde pour sa relecture et son soutien sans faille.

Enfin, je souhaite remercier mes parents qui m'ont permis d'arriver jusque-là et donné des opportunités qu'ils n'ont pas pu avoir.

Introduction

I. Présentation du sujet

Par pur hasard, ce travail de recherche a été débuté la même année que la panthéonisation de Maurice Genevoix, le 11 novembre 2020. Le président Emmanuel Macron a évoqué dans son discours quelques lieux communs dont l'histoire de la Première Guerre mondiale semble ne pas pouvoir se débarrasser, la joie des soldats de se rendre au combat, par exemple. Au-delà de l'inexactitude historique, ces lieux communs montrent l'intériorisation d'un certain patriotisme présent dans les récits autour de la Première Guerre mondiale, né dès le début des combats et qui se retrouve dans notre source, le *Manuel général de l'Instruction primaire*.

Nous proposons donc d'étudier à partir du journal pédagogique le *Manuel général de l'Instruction primaire* l'expression du patriotisme et du nationalisme pendant la Première Guerre mondiale dans le monde éducatif.

Nous souhaiterions nous interroger sur ce patriotisme particulier exprimé par les auteurs du *Manuel*, qui puisent souvent leur discours dans l'antigermanisme et le revanchisme, notions qui se rattachent plus au nationalisme qu'au patriotisme. Par conséquent, il s'agit d'étudier un nationalisme qui refuse de dire son nom, alors que les théories nationalistes de Barrès, Déroulède ou Drumont sont nécessairement connues, au moins dans les grandes lignes, par les auteurs du *Manuel*, ces derniers étant des hommes de lettres et des journalistes, souvent engagés en politique[1].

Le *Manuel général de l'Instruction primaire* est avant tout un journal adressé aux instituteurs et institutrices, et plus généralement au personnel du monde de l'éducation primaire. Ce monde est connu pour être non seulement orienté politiquement majoritairement à gauche, mais également pour exprimer un certain pacifisme, ce qui évidemment en temps de guerre pose plusieurs problèmes. L'instituteur aux XIX^e^ et XX^e^ siècles est « celui qui, ayant délaissé les bataillons scolaires des années 1880, enseigne la paix aux enfants des écoles publiques »[2], et s'il est vrai qu'au moment de la déclaration de guerre, la grande majorité des instituteurs ont répondu à l'appel de la mobilisation, il est aussi fort probable que les instances dirigeantes craignaient l'antimilitarisme du monde éducatif et leur possible insurrection. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi

[1] Maurice Barrès intervient et est cité d'ailleurs plusieurs fois.
[2] Thierry FLAMMANT, *L'École émancipée, une contre-culture de la belle époque*, Treignac, Les Monédières, 1982, p. 245.

le journal propose presqu'exclusivement des articles concernant la guerre, alors qu'il était uniquement consacré à l'actualité de l'Instruction primaire avant le début des combats. En effet, comme l'a montré Galit Haddad, malgré leur engagement massif dans la guerre, le corps professoral conserve une solide réputation antimilitariste liée à leur participation syndicaliste à la fin du XIX^e^ siècle[3].

II. Définition des termes du sujet

Avant de présenter plus en détail notre source et de justifier de l'originalité de notre sujet, il nous semble important de mettre au clair ce que nous entendons par patriotisme et nationalisme, deux termes riches de sens et de sous-entendus.

« Le patriotisme, c'est l'amour des siens. Le nationalisme, c'est la haine des autres. » nous dit Romain Gary[4]. Cependant, la séparation entre les deux termes nous semble moins stricte ou au moins plus difficile à effectuer durant la période que nous étudions.

Si nous partons de définitions simples, le patriotisme est un « amour de sa patrie »[5], pouvant aller jusqu'au sacrifice, le nationalisme est la « conscience de former une communauté nationale »[6] : les deux sentiments, au départ, expriment donc un attachement à son pays.

Au début du XIX^e^ siècle, le nationalisme est inspiré du libéralisme de la Restauration, issu de la Révolution, et à l'idée d'une France défenseuse des Droits de l'Homme et de la Liberté, comme l'explique Raoul Girardet[7]. Selon lui, la défaite de 1870 amène la naissance d'une nouvelle définition du nationalisme qui glorifie le souvenir des provinces perdues. Cependant, précisément à la fin du XIX^e^ et au début du XX^e^ siècle, ce nationalisme commence à prendre un tournant plus extrême, avec notamment Maurice Barrès, et donc à s'éloigner du patriotisme, en ajoutant au sentiment d'appartenance un sentiment de rejet des autres nations, dans une sorte de supériorité de son propre pays par

---

[3] Galit HADDAD « 1914-1918 : Un¨défaitisme˝ des enseignants de l'école républicaine ? Le pacifisme des instituteurs et institutrices français face à la guerre » dans *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e^-XX^e^ siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014, pp. 233-254.

[4] Romain GARY, *Éducation européenne*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1956, p. 246.

[5] Entrée « patriotisme » dans *Le Petit Littré*, Paris, Librairie Générale Française, coll. Le Livre de Poche, 1990, p. 1256 ; Notons que le terme « nationalisme » n'apparaît pas dans ce dictionnaire.

[6] Entrée « Nationalisme » dans *Le Larousse en ligne*, [https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/nationalisme/53867?q=nationalisme#53511 ; consulté le 08 juillet 2020].

[7] Raoul GIRARDET, « Pour une introduction à l'histoire du nationalisme français » dans *Revue française de science politique*, 8/3, 1958, pp. 505-528.

rapport aux autres. C'est ce que Michel Winock exprime lorsqu'il parle du passage du « nationalisme ouvert » au « nationalisme fermé »[8].

Le patriotisme, lui, est une notion qui naît à la fin du XVIII[e] siècle, et qui prend son essor avec la Révolution française, puisqu'avant on parlait surtout d'Etat, que l'on ramenait à la personne du roi[9]. Depuis le XIX[e] siècle, ce patriotisme est avant tout un sentiment d'identité, et un héritage pour lequel nos ancêtres se sont battus. Par conséquent, l'expression du patriotisme revient à exprimer une force et un amour pour son pays. C'est ici que la frontière entre patriotisme et nationalisme devient floue, en particulier lorsque la fierté, presque l'orgueil, d'appartenir à un pays, devient une façon d'exprimer son patriotisme.

Il est évident que durant la Première Guerre mondiale, période que nous étudions, ces deux sentiments sont exacerbés : la France est attaquée par une nation qui lui a déjà, selon les Français, volé des provinces par le passé. Il faut donc défendre son pays.

Dans le *Manuel général de l'Instruction Primaire*, il nous semble que les deux sentiments sont exprimés, sans pour autant que cela soit dit, ou avoué, clairement. Ce qui nous semble très intéressant ici est le fait que déjà durant la Première Guerre mondiale le nationalisme est associé à une intolérance que seul l'Allemand est capable d'exprimer. C'est pour cela que le terme de nationalisme n'est presque jamais utilisé pour exprimer un sentiment français.

III. Historiographie et état de l'art

Choisir d'étudier la Première Guerre mondiale n'est pas sans risque de répéter ce qu'un historien a déjà établi, car comme le démontrent Antoine Prost et Jay Winter dans *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*[10], la Première Guerre mondiale est un champ historiographique maintes et maintes fois parcouru : à la bibliothèque de Nanterre seule, ce sont 50 000 ouvrages sur le sujet qui sont conservés. Toutefois, ce n'est pas ici que réside l'originalité de notre recherche. Cette abondance de ressources et d'informations nous a d'ailleurs été très utile pour vérifier chaque information donnée par les auteurs du *Manuel*.

[8] Michel WINOCK, *Nationalisme, antisémitisme et nationalisme en France*, Paris, Points, coll. Points Histoire, 1982, 512 p.
[9] Patrick CLERVOY, « Spécificités françaises » dans *Inflexions*, 26/2, 2014, pp. 37-41.
[10] Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Points, coll. Points Histoire, 2004, 327 p.

Prost délimite trois périodes historiographiques : une histoire militaire et diplomatique, une histoire sociale et une histoire culturelle. Nous ajoutons que depuis les années 2000, la tendance est à l'histoire transnationale et colonialiste.

Cette historiographie débute avant même la fin de la guerre, par une histoire factuelle, relatée par les officiers eux-mêmes ou par des historiens s'appuyant sur leurs témoignages. Ainsi, très souvent ces ouvrages ont pour principale problématique la question des responsabilités de la guerre ou les stratégies employées pour la mener, et la primauté de cette problématique fait que les aspects économiques et sociaux de la guerre sont très rarement abordés. Pour ne citer qu'un seul exemple, l'ouvrage de Pierre Renouvin, *La Crise européenne et la Grande Guerre*[11], devenu un manuel de référence avec la création de la Bibliothèque-Musée de la Guerre[12], ne consacre que deux pages sur les mutineries de 1917[13], l'ouvrage contenant 639 pages.

Il faut attendre la fin des années 1950 pour voir cette historiographie évoluer, l'heure est alors à l'histoire sociale, où le poilu est replacé à sa place de témoin premier des combats. *Vie et Mort des Français, 1914-1918*, d'André Ducasse, Jacques Meyer et Gabriel Perreux[14] est l'exemple le plus représentatif de ce renouveau : l'ouvrage s'attarde sur les « Français », c'est-à-dire bien ceux qui ont vécu dans les tranchés et ceux qui ont vécu la guerre à l'arrière. Nous assistons donc à un « retour des exclus »[15] de l'histoire militaire et diplomatique. Cet ouvrage a d'ailleurs l'originalité de remettre en question l' « histoire officielle » : une partie est consacrée à « l' image d'Epinal » et une autre à « l'autre vérité »[16]. Les auteurs se font, à partir d'archives et de témoignages directs, les témoins d'une histoire vue d'en bas. L'essor du marxisme a évidemment eu un rôle à jouer ici, et l'étiolement de ce courant dès le milieu des années 1980 amène la fin de cette période historiographique, qui laisse sa place à une histoire culturelle.

L'histoire culturelle cherche alors à prendre quelque peu ses distances avec l'histoire militaire, mais non avec l'histoire sociale[17]. L'essor de la *microstoria*, qui s'interroge sur des cas particuliers en tant que tout et non partie d'un tout, et de l'histoire

---

[11] Pierre RENOUVIN, *La Crise européenne et la Grande Guerre*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Peuples et civilisations » (T. XIX), 1934, 639p.
[12] Aujourd'hui La contemporaine — Bibliothèque, archives, musée des mondes contemporains, institution dirigée de 1918 à 1934 par Camille Bloch, aidé par Pierre Renouvin à partir de 1920. L'institution, rattachée au Ministère de l'Instruction primaire, avait pour premier but de rassembler des archives concernant la Première Guerre mondiale.
[13] Antoine PROST, Jay WINTER, *op cit.*, p. 22.
[14] André DUCASSE, Jacques MEYER et Gabriel PERREUX, *Vie et Mort des Français, 1914-1918*, Paris, Hachette, 1968 (1e ed. 1959), 549 p.
[15] Antoine PROST, Jay WINTER, *op cit.*, p. 30.
[16] André DUCASSE, Jacques MEYER et Gabriel PERREUX, *op. cit.*, « L'image d'Epinal » pp. 221-254 ; « L'autre vérité », pp. 254-300.
[17] Antoine PROST, Jay WINTER, *op cit.*, p. 43.

des mentalités permet un renouveau de l'intérêt pour les témoins de la Première Guerre mondiale. Ces témoins sont vus désormais de façon subjective, et ce n'est plus leur représentativité de l'époque qui est recherchée. Nous pouvons citer ici l'ouvrage dirigé par Jean-Jacques Becker, *Histoire culturelle de la Grande guerre*[18].

C'est également à cette époque que le devoir de mémoire devient une préoccupation, sinon chez les historiens, au moins chez les politiques : nous assistons alors à une patrimonialisation de l'histoire de la guerre qui se retrouve dans l'inauguration de l'Historial de Péronne[19]. Au-delà de l'intérêt pour les objets et les lieux, l'histoire culturelle, et plus précisément l'histoire des mentalités, permet également aux historiens de s'interroger sur les sentiments, les émotions de ceux qui ont vécu la guerre, autant au front qu'à l'arrière. C'est dans ce contexte qu'Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau publient ce qui est aujourd'hui un des ouvrages de référence : *14-18, retrouver la Guerre*[20], visant à remettre en question les réflexions historiques nées de cette « mémorialisation » de l'histoire, trop idéalisées selon eux.

Toutefois, il apparaît que cette histoire et les précédentes soient restées souvent centrées sur la vision unilatérale d'un pays (souvent la France ou l'Allemagne), et depuis une dizaine d'année, des historiens semblent proposer une nouvelle orientation historiographique où il s'agit de s'interroger sur une histoire transnationale, sous l'influence de l'histoire globale et de l'histoire comparée. Ainsi, les problématiques posées dépassent les frontières d'un seul pays et s'interrogent sur le déplacement des populations entre pays pendant la guerre, avec notamment l'exemple des réfugiés, ou sur l'influence durable qu'a eu la Grande Guerre sur les relations internationales.

Cette nouvelle orientation de l'historiographie donne lieu à des études comparées entre plusieurs pays, ou même entre plusieurs villes. Nous retrouvons d'ailleurs dans cette historiographie à nouveau Jean-Jacques Becker, qui, avec un historien allemand, Gerd Krumeich, publie *La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande*[21]. Cet ouvrage permet de retracer l'histoire de la Première Guerre mondiale à la fois du côté français et du côté allemand, et est un des premiers ouvrages à proposer cette vision transnationaliste de l'histoire de la Grande Guerre.

---

[18] Jean-Jacques BECKER (dir.), *Histoire culturelle de la Grande Guerre*, Paris, Armand Colin, 2004, 272 p.
[19] L'historial de Péronne, ou historial de la Grande Guerre, est un musée et un centre de recherche ouvert en 1996 et situé dans la Somme. Il rassemble plus de 50 000 objets liés à la guerre, de plusieurs nationalités.
[20] Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER, *14-18, retrouver la Guerre*, Paris, Folio, 2003, 214 p.
[21] Jean-Jacques BECKER, Gerd KRUMEICH, *La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande*, Paris, Editions Tallandier, coll. Texto, 2008, 384 p.

Comme l'histoire de la Première Guerre mondiale, l'histoire de l'éducation est un champ historiographique qui a été analysé par de nombreux historiens. Pour simple exemple, la base de données du laboratoire LARHRA de Lyon a recensé 20070 notices d'ouvrages parus entre 1996 et 2010[22].

Selon les *100 mots de l'éducation* de Patrick Rayou et Agnès van Zanten, l'histoire de l'éducation en France apparaît au XIX^e^ siècle, avec avant tout une fonction administrative[23]. Il s'agit de construire une réflexion historique afin de comparer, et de mettre en perspective les systèmes scolaires précédents et le système actuel. Il s'agit donc d'une histoire administrative qui recourt aux archives manuscrites, archives des établissements scolaire, comptes-rendus des inspecteurs, etc.

Toutefois, ce n'est qu'à partir du XX^e^ siècle que ce champ se développe réellement, où histoire et mémoire se mélangent. Le début du XX^e^ siècle est l'occasion de célébrer le centenaire de la création des lycées[24], d'où l'écriture de nombreuses œuvres monographiques, ayant pour sujet un seul établissement et son histoire[25], en utilisant non seulement les témoignages écrits, mais également les photographies.

A partir des années 1920-1930, l'histoire de l'éducation entre dans une période qui amène à la rédaction de livres critiques sur le système scolaire classique, intégrant d'autres sciences, sociales ou non, comme la psychologie de l'enfant. *L'Université Nouvelle*[26], deux tomes écrit par les Compagnons de l'Université nouvelle est un exemple de ces ouvrages présentant une réflexion neuve sur l'éducation. Cette période de remise en question dure jusque dans les années 1960, où le modèle classique de l'école primaire disparait[27]. Ici, l'histoire de l'éducation est institutionalisée par la création de musées, qui permet le recours à d'autres sources, en particulier les objets pédagogiques (manuels, cahiers, etc). Il est évident que Mai 68 marque un tournant dans cette historiographie, où progressivement, l'histoire de l'éducation se mêle aux sciences de l'éducation, qui, certes existent depuis le début du XX^e^ siècle, mais connaissent un renouveau dans les années 1960. Il s'agit d'étudier la sociologie de l'éducation, et en particulier les questions d'accès égalitaire à l'éducation et aux études supérieures.

---

[22] http://bhef.ish-lyon.cnrs.fr/simple_search.php?IPLAN=080.+Histoire+de+l%27histoire+de+l%27%E9ducation

[23] Entrée « histoire de l'éducation » dans Patrick RAYOU, Agnès VAN ZANTEN, *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, 128 pages [en ligne, consulté le 25/01/2021 ; https://www.cairn.info/les-100-mots-de-l-education--9782130582601-page-106.htm#pa20].

[24] Les lycées ont été créés en 1802 par Napoléon Ier, quelques célébrations ont été organisées en 1902.

[25] Marie-Madeleine COMPERE, *L'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Berlin, Peter Lang, p. 16.

[26] Les Compagnons de l'Université Nouvelle, *L'Université Nouvelle*, Paris, Fischbacher, 1918 (T1), 1919 (T2).

[27] La réforme Fouchet de 1963 fait de l'école primaire l'étape précédant le collège pour tout le monde, et non seulement une élite privilégiée.

Les années 1980 voient l'arrivée dans l'histoire de l'éducation d'une variété de nouveaux sujets liés à l'éducation mais qui n'ont pas pour centre l'histoire de l'école, mais plutôt l'organisation scolaire, le personnel scolaire ou encore l'éducation non-scolaire à qui le concept de « Nouvelle Histoire » de Jacques le Goff laisse une place importante, en particulier avec l'étude de la jeunesse et de l'enfance. C'est avant tout grâce à l'apport des études sur la démographie et sur les comportements que ces sujets ont pu être traités. Les années 1980 sont également l'époque de la démocratisation de la télévision, qui donne aux historiens de nouvelles sources, notamment les reportages interrogeant les enfants sur des sujets divers et variés[28].

Notons que c'est également dans les années 1980 que la série *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*[29] est publiée, une série en quatre tomes, qui retrace l'histoire de l'éducation de l'Antiquité à nos jours et qui est encore aujourd'hui un manuel de référence. La même époque voit l'apparition d'une histoire féminine de l'éducation, recourant à des sources parfois plus difficiles à trouver, puisque l'éducation féminine a longtemps été laissée au bon vouloir des familles ou aux institutions privées qui ne donnent pas toujours accès à leurs sources.

Selon Pierre Caspard[30], les années 1990 marquent une rupture avec un récit longtemps resté événementiel. Selon lui, l'évolution du système scolaire, qui se morcelle[31] et se complique, et l'abandon progressif du concept de classe sociale dans l'analyse historique amène une séparation entre mémoire et histoire.

Pour finir, il convient de signaler le retour, depuis une vingtaine d'années de la « nostalgie » de l'école de la République, avec ses enfants disciplinés et ses cahiers bien tenus. De nombreux livres, pas forcément tous très scientifiques, utilisent des témoignages trouvés dans des cahiers, ou d'anciennes photos de classe pour reconstruire le mythe de l'école de la Troisième République[32].

Contrairement aux deux autres champs historiographiques, nous avons peiné à trouver des ouvrages traitant de façon générale du patriotisme ou du nationalisme et de

[28] Les archives de l'INA proposent plusieurs reportages interrogeant les enfants sur un sujet donné (https://www.ina.fr)
[29] Michel ROUCHE, *et al, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2003 (T1, T2), 2004 (T3, T4).
[30] Pierre CASPARD, « L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel » dans *Histoire de l'éducation*, n°121, 2009, pp. 67-82.
[31] *Ibidem*, p. 74.
[32] Caroline BRANCQ, Delphine VILRET et Marie-Odile MERGNAC, *Les Ecoliers d'hier et leurs instituteurs*, Paris, Archives et Cultures, coll. Vie d'Autrefois, 2008, 224 p. ; Jean-Pierre GUENO, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Librio, 2012, 192 p ; Pierre ASSOULINE, *Le Temps de l'encre*, Paris, Assouline, 2008, 127 p.

leur évolution dans le temps. Cela a été toutefois plus simple pour le nationalisme que pour le patriotisme, la première notion étant certainement plus clivante. Comme l'explique Jean de Viguerie dans son « Étude sur l'origine et sur la substance du patriotisme révolutionnaire », l'idée de patrie n'a jamais beaucoup attiré les historiens[33].

Avant le XX^e^ siècle, et l'essor des courants historiographiques modernes, les ouvrages traitant de patriotisme et de nationalisme ne sont pas à proprement parler des travaux d'histoire, au sens où il s'agit surtout de livres faisant preuve de patriotisme ou de nationalisme et non traitant de patriotisme ou de nationalisme. Les manuels Lavisse, par exemple, proposent une histoire patriotique en utilisant de grandes figures historiques comme exemple. Par conséquent, avant le XX^e^ siècle, le patriotisme et le nationalisme sont des notions définies et connues, mais plus exprimées qu'étudiées. Il s'agit en réalité d'exploiter la notion de récit national.

Seuls deux ouvrages proposent une synthèse scientifique concernant le patriotisme[34] : *Le patriotisme français de la Renaissance à la Révolution*, publié dans les années 1920 par Alphonse Aulard [35], et *Histoire du patriotisme en France, des origines à nos jours*, publié dans les années 1960, par Jean Lestoquoy[36]. Les deux ouvrages recourent à des sources sommes toutes classiques, en particulier lorsqu'il s'agit de traiter des époques médiévale et moderne : définitions données dans les dictionnaires de l'époque, s'il en existait, témoignages écrits, réflexions d'auteurs connus à l'époque, etc. Jean Lestoquoy a l'originalité de poser la question de l'existence du patriotisme avant même la démocratisation du terme, et également d'introduire de nouvelles notions dans cette étude, dont celles de pacifisme et d'internationalisme. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'ouvrage se servant des sources comme d'un moyen de retracer une histoire événementielle, mais la redéfinition du terme par Lestoquoy ouvre une possibilité de remise en question qui se retrouve dans années 1980-1990 et qui se développe complètement au début du XXI^e^ où le patriotisme et le récit national ne sont plus acceptés sans débat : le récit national est vu comme « une querelle française »[37] et la notion de

[33] Jean de VIGUERIE, « Étude sur l'origine et sur la substance du patriotisme révolutionnaire », *Revue historique*, n°597, 1996, p. 83-104.
[34] *Ibidem*, p. 83.
[35] Alphonse AULARD, *Le patriotisme français de la Renaissance à la Révolution*, Paris, éditions Chiron, 1921, 286 p.
[36] Jean LESTOQUOY, *L'histoire du patriotisme. Des origines à nos jours*, Paris, Albin Michel, 250 p.
[37] Jean-Noël JEANNENEY, *Le récit national : une querelle française*, Paris, Fayard, coll. Documents, 2017, 400 p.

« consentement patriotique » pendant la Première Guerre mondiale est remise en cause[38]. Suzanne Citron parle même de « mythe national »[39].

Le nationalisme, lui, est avant tout une notion politique, il faut attendre l'apogée puis la chute des régimes totalitaires pour que les historiens commencent à s'interroger sur cette notion, notamment sur la question de la pré-existence de ces nationalismes bien avant leurs avènements. C'est ensuite dans les années 1970-1980 qu'il est possible de retrouver des ouvrages traitant du nationalisme de façon générale, sans y apporter de biais politique, notamment l'ouvrage le plus connu, *L'imaginaire national* de Benedict Anderson, où seule une douzaine de pages est consacrée aux biais racistes du nationalisme[40]. Toutefois, cela reste rare, la fin du XX^e^ et le début du XXI^e^ siècle voient surtout l'écriture d'ouvrages associant nationalisme et extrémisme de droite.

Depuis les années 2000, le débat semble clos : le nationalisme est lié à l'étude des régimes totalitaires et des mouvances conservatrices, et il est rare de ne pas trouver dans le titre des ouvrages associé au terme « nationalisme » des termes comme « illusion », « xénophobie » ou encore « racisme »[41]. Néanmoins, dans une perspective d'histoire transnationale, il convient de souligner l'apparition d'ouvrages et d'articles français s'intéressant aux nationalismes étrangers hors de l'Europe, ce qui ouvre de nouvelles possibilités de réflexions, notamment avec les *colonial studies* et les *postcolonial studies*[42].

Finalement, l'étude de l'historiographie de ces deux termes montre que ce n'est pas tant la façon d'étudier les sources qui évolue au cours du temps que la vision du patriotisme et du nationalisme. Alphonse Aulard, dans les années 1920, livre des réflexions en accord avec la pensée de son époque, largement germanophobe, réflexions qui ne sont plus les mêmes au XXI^e^ malgré l'étude des mêmes sources.

---

[38] Frédéric ROUSSEAU, *14-18, Penser le patriotisme*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2018, 480p. Rousseau revient sur la notion de « consentement patriotique » selon laquelle les soldats de 14-18 ont tous accepté de combattre et de se sacrifier par simple amour de leur patrie.

[39] Suzanne CITRON, *Le mythe de la nation. L'histoire de France* revisitée, Ivry-sur-Seine, Editions de l'Atelier, coll. L'Atelier en poche, 2019 (1^e^ ed. 1987), 357 p.

[40] Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, coll. Poche, 1996, pp. 145-158.

[41] Pierre de SENARCLENS, *Le Nationalisme. Le passé d'une illusion*, Paris, A. Colin, 2010, 304 p. ; Pierre-André TAGUIEFF, *La revanche du nationalisme : Néopopulistes et xénophobes à l'assaut de l'Europe*, Paris, PUF, 2015, 224 p. ; Gérard NOIRIEL, *Immigration, antisémitisme et racisme en France : (XIX^e^ – XX^e^ siècle) Discours publics, humiliations privées*, Paris, Hachette, 2009, 717 p.

[42] *Cf* par exemple la thèse de Pascal BLANCHARD, *Nationalisme et colonialisme : Idéologie coloniale, discours sur l'Afrique et les Africains de la Droite nationaliste française, des années 30 à la Révolution Nationale*, soutenue en 1994.

Notre recherche s'inscrira dans la troisième configuration que Prost et Winter ont défini : une histoire culturelle de la guerre, et plus particulièrement une histoire des mentalités. S'il serait mentir de dire qu'aucun travail n'a été publié autour de notre sujet, l'histoire de l'éducation et celle de la guerre étant des sujets auxquels les historiens et plus largement le public français semblent tenir, nous pensons que notre étude du *Manuel de l'Instruction Primaire* peut permettre de faire avancer les trois champs historiographiques que nous venons d'analyser. En effet, nous avons rencontré peu d'ouvrages traitant à la fois du patriotisme et du nationalisme pendant la guerre, le tout dans le milieu éducatif, ce que nous souhaiterions faire. De plus, notre source a, certes, déjà été l'objet d'une étude, de la part de Laurence Messonier, « Le *Manuel général de l'instruction primaire* (1914-1919). Pédagogie heuristique, rémanence revancharde et mobilisation patriotique »[43], mais cette dernière ne s'est intéressée qu'à une partie du *Manuel*, la partie scolaire. Par ailleurs, cette auteure est avant tout docteure en lettres et non en histoire, ce qui laisse entendre une approche différente par rapport à la source. Oliver Loubes, lui, s'est effectivement intéressé au patriotisme à l'école entre 1900 et 1945[44], mais d'une part il faut reconnaître que la part qu'il consacre à la Première Guerre mondiale est assez mince, et d'autre part, il se sert avant tout de témoignages directs, de rapports d'inspecteurs ou encore de circulaires officielles. Enfin, Stéphane Audoin-Rouzeau s'est intéressé aux enfants pendant la Première Guerre mondiale[45], ce qui évidemment l'amène à traiter de patriotisme, mais pas uniquement, il étudie le rôle de l'enfant dans son ensemble durant ce conflit.

Par conséquent, notre sujet d'analyse qu'est le *Manuel* n'a jamais été étudié entièrement pour la période que nous souhaitons étudier, et la question du patriotisme virant au nationalisme pendant la guerre est une question encore peu abordée aujourd'hui, de surcroît dans le milieu éducatif.

[43] Laurence MESSONIER, « *Le Manuel général de l'instruction primaire* (1914-1919). Pédagogie heuristique, rémanence revancharde et mobilisation patriotique » dans Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la Guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e^-XX^e^ siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014, pp. 181-194.
[44] Voir Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement. 1914-1940.*, Paris, Belin, 2001, 221 p. et Olivier LOUBES, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) » dans *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*, Lyon, ENS Éditions, 2013, 508 p.
[45] Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La Guerre des enfants. 1914-1918.*, Paris, Armand Colin, 2004, 253 p.

IV. Problématique

Comme nous l'avons dit au début de notre introduction, le but de ce travail de recherche est d'étudier l'expression du patriotisme et du nationalisme dans le *Manuel général de l'Instruction primaire*. Mais se limiter à une étude *in extenso* des multiples formes que prend l'expression du patriotisme dans ce journal ne résulterait qu'en une liste d'éléments sans véritable finalité. Par conséquent, l'étude du patriotisme et du nationalisme dans le *Manuel* permet avant tout de montrer comment, dans le monde éducatif, la guerre a influencé les mentalités d'un milieu originellement pacifiste. La Première Guerre mondiale est un point central dans ce travail, car elle est l'événement provocateur de notre étude : sans guerre, pas d'expression aussi marquée du patriotisme, puisqu'en effet, avant le début du conflit, les auteurs n'abordent que très rarement l'actualité du monde, ils se limitent à l'actualité du milieu éducatif, aux décrets du ministère de l'Instruction publique, aux problèmes liés à la profession d'instituteur ou encore aux nouvelles méthodes éducatives. Par conséquent, étudier l'expression du patriotisme et du nationalisme permet de montrer comment les auteurs, et d'un point de vue plus général, le monde éducatif, sans toutefois extrapoler outre-mesure, sont influencés par la guerre.

La question est en fait de savoir par quels moyens ce patriotisme est exprimé pendant la guerre, car si le patriotisme a toujours été à l'ordre du jour de la IIIe République, en particulier à l'école, le patriotisme belliciste qui vire au nationalisme l'est moins : le désir de vengeance après la perte de l'Alsace-Lorraine s'efface en fait assez rapidement après 1871.

Ainsi, dans quelles mesures la guerre a-t-elle influencé l'expression du patriotisme dans un milieu majoritairement pacifiste ? Comment ce patriotisme est-il exprimé ? Enfin, cette expression évolue-t-elle durant la guerre et si oui, comment ?

Nous avons volontairement laissé de côté le terme « nationalisme » dans notre problématique : lorsque nous parlons de nationalisme, nous ne reprenons pas les mots des auteurs du *Manuel*, car eux-mêmes ne se considèrent pas comme nationalistes, une notion qu'ils associent déjà à un schéma de pensé politique orienté à droite, voire à l'extrême droite. Il est vrai que nous pourrions prendre les auteurs au mot et constamment parler de « patriotisme », cependant, il nous semble que l'absence du terme « nationalisme » lorsqu'il s'agit des Français montre comment les auteurs se représentaient et comment la guerre a en partie influencé leur vocabulaire : ils réservent le nationalisme aux Allemands,

avides de pouvoir et de destruction. Il s'agit surtout d'un choix soigneux de mots, pour ne pas être associés à l'ennemi, alors que Maurice Barrès, pour ne citer que lui, intervient à plusieurs reprises et il serait mentir que de qualifier Barrès de simple « patriote ».

Cette précision sémantique apporte déjà une réponse à notre questionnement : les auteurs du *Manuel* expriment leur patriotisme avant tout par leurs choix même d'écriture. Aucune décision n'est prise au hasard dans ce journal, en particulier durant cette période troublée. Par conséquent, le lecteur assiste à une mise en place presque automatique dans les premiers numéros de l'année 1914 et jusqu'à la fin du conflit, d'une propagande de guerre, souvent inexacte, parfois calomnieuse, mais toujours tournée de façon à rassurer le lecteur du *Manuel*. C'est par ce moyen que nous pouvons relever le patriotisme de nos sujets d'étude, qui, même s'ils ne l'admettent pas, parfois tourne au nationalisme, et c'est précisément grâce à cela que nous allons répondre à nos questionnements.

Si nombreux sont les ouvrages et articles revenant sur les méthodes employées pour mettre en place la propagande de guerre, il nous a paru étonnant de ne trouver que très peu de travaux faisant le lien entre patriotisme (voire nationalisme) et propagande. La propagande est souvent évoquée comme facteur créant le patriotisme, certes, mais la propagande est assez rarement vue comme un moyen d'exprimer un patriotisme préexistant.

Encore faut-il s'accorder sur la définition de propagande. Selon le *Petit littré*, elle a pour but de « propager certaines opinions », et faire de la propagande signifie « tenter de propager une opinion, un système politique, social, religieux »[46]. Cette définition reste assez mince, et ne revient pas sur l'aspect persuasif de la propagande. En effet, elle se sert assez rarement d'arguments pour convaincre le public, elle cherche surtout à « le prendre par les sentiments », s'il est possible de s'exprimer ainsi. Très souvent, la propagande joue sur la peur, la colère, la fierté, etc, en particulier lorsqu'elle est diffusée à l'aide d'images. Il faut également garder à l'esprit que la propagande est souvent liée à l'inexactitude ou au mensonge par omission, voire à la réelle calomnie.

Si au XXe siècle, notamment à partir de la Première Guerre mondiale, le terme « propagande » devient péjoratif, nous ne prendrons pas en compte cet aspect, puisqu'encore une fois, le but de ce travail n'est pas de juger les auteurs du *Manuel*, ces derniers ayant réagi comme ils ont pu devant un événement auquel ils n'avaient jamais

[46] Entrée « propagande » dans *Le Petit Littré*, p. 1410.

été confrontés[47]. Nous verrons donc la propagande comme un moyen, ici textuel, de propager des opinions sur la guerre, afin d'influencer les lecteurs, quitte à mentir ou à être inexact.

V. Présentation de la source

Ce travail de recherche se concentre sur une seule source : le *Manuel général de l'Instruction Primaire*. Cette publication est une revue professionnelle, c'est-à-dire une revue destinée à un corps de métier en particulier, ici aux instituteurs et institutrices. Étant donné son caractère hebdomadaire et le public qu'elle cible, nous pouvons également la qualifier de journal pédagogique : un journal destiné aux acteurs du monde éducatif, autant adultes qu'enfants. Cette revue est créée en 1832 à l'initiative de François Guizot, à l'époque ministre de l'Instruction Publique sous Louis-Philippe, et est publiée jusqu'en 1967. Le journal est d'abord édité simultanément chez les maisons d'édition Firmin-Didot, Renouard et Levrault jusqu'en 1850 puis uniquement par Hachette.

Notons que depuis 1905, la datation des numéros ne correspond plus à l'année civile mais à l'année scolaire, c'est-à-dire qu'une année de publication va du premier jour d'école au dernier jour de vacances estivales. Par conséquent, notre étude s'aligne avec ce système de datation.

Le *Manuel*, comme n'importe quelle revue, est rédigé par un collectif d'auteurs. La plupart sont eux-mêmes issus du monde de l'éducation : professeurs, inspecteurs d'académie, éditeurs de manuels scolaires ou encore pédagogues. Il est possible de retrouver des noms connus de la Troisième République, tels que Ferdinand Buisson ou Ernest Lavisse, auteur éponyme des manuels, et d'autres moins connus comme André Balz, docteur en lettres, qui écrit très régulièrement pour le *Manuel*[48]. Également, durant notre période, bien que cela soit plus rare, quelques articles sont écrits par des hommes politiques de l'époque, notamment Paul Deschanel, président de la Chambre des députés de 1912 à 1920. Par conséquent, les auteurs sont souvent de fervents défenseurs de la grandeur de l'école républicaine, il sera donc intéressant de voir comment leur sentiment de patriotisme est exprimé.

[47] Si certains auteurs étaient certainement assez âgés pour assister à la guerre franco-prussienne, elle est sans commune mesure avec la Première Guerre mondiale.
[48] Patrick DUBOIS, Annie BRUTER (dir.), *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson : répertoire biographique des auteurs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2002. pp. 32-33.

Lorsque le *Manuel* est créé en 1832, François Guizot explique que la revue pourra donner aux nouveaux instituteurs les méthodes nécessaires à l'enseignement, ces dernières n'étant pas enseignées dans les écoles formant les futurs instituteurs. Le *Manuel* permettrait alors de rassembler ces méthodes en un seul endroit, ainsi que les décisions législatives concernant l'éducation. Ce qui est particulièrement intéressant durant la période que nous étudions est que cet objectif est quelque peu oublié, ou du moins mis de côté, pour laisser la place à des articles ayant pour but d'informer sur la situation au front, ou à l'arrière et d'expliquer en quoi la France triomphera du conflit.

La revue est conservée à la Bibliothèque Diderot de Lyon (BDL) et les numéros publiés entre 1832 et 1940 sont numérisés[49], ce qui nous a évidemment facilité le travail de rassemblement des archives.

Pour la période que nous étudions, entre 1914 et 1918, c'est environ 200 numéros à dépouiller, à raison d'une cinquantaine de numéros par année scolaire. Cependant, l'année scolaire 1915-1916 est malheureusement absente de la collection de la BDL, et seul le musée national de l'Education de Rouen la propose à la consultation libre, de façon incomplète de surcroît. Nous avons toutefois eu la chance de pouvoir en acquérir un exemplaire en relatif bon état et complet.

Le *Manuel* est divisé en deux grandes parties : une partie « générale » et une partie « scolaire ».

La partie générale, d'une douzaine de pages, consiste, presque à chaque numéro, en un texte à la une qui est souvent un article qui aborde un sujet lié à l'éducation pendant la guerre ou à la situation militaire, suivi de la rubrique « Mon Franc Parler », qui laisse aux auteurs une place pour s'exprimer librement. S'ensuit, en alternance sur chaque numéro, soit une revue littéraire soit une revue scientifique, qui abordent en plusieurs petits articles des publications littéraires récentes ou des sujets scientifiques, puis une revue de la presse, la correspondance avec les lecteurs, les actes officiels concernant l'Instruction Primaire, une page de petites annonces et enfin les « sujets de compositions donnés dans les examens et concours de l'enseignement primaire ».

Notons que pendant la période que nous étudions, dans la partie générale, le modèle décrit varie légèrement, sans que ce soit systématique. Ainsi, il est possible

[49]http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/KUV41JJJM3LPLII7YYB29F3Q9H6DSLF481X8V4R9SIDAUTVJ4R-00736?func=collections&collection_id=1410&pds_handle=GUEST

quelquefois de trouver une rubrique « à l'étranger », qui, comme son nom l'indique, relate les nouvelles des pays étrangers, alliés ou ennemis ; une « revue des bulletins », qui résume les Bulletins départementaux d'Instruction Primaire, publiés dans chaque département de France ; une rubrique qui permet aux syndicats d'enseignants de s'exprimer.

La partie scolaire, elle, sur une vingtaine de page, est toujours construite sur le même modèle. Elle propose d'abord une leçon pour les tout-petits de la « classe d'initiation », la maternelle actuelle, ensuite une leçon de morale, des exercices de français et de mathématiques, puis des leçons d'histoire et de géographie, et ce pour chaque niveau, élémentaire, moyen et supérieur. Les dernières pages sont consacrées à une « leçon de chose » puis une leçon de dessin ou de chant, une leçon « pour les ménagères et pour les mamans » qui explique aux jeunes filles comment tenir leur futur foyer, et enfin la « lecture du samedi ».

En ce qui concerne le contenu des articles en eux-mêmes, il est assez difficile de les résumer tant les sujets sont variés. Cependant, après une lecture soutenue, il est possible de remarquer que les auteurs expriment souvent les mêmes idées, à travers un sujet différent. Très régulièrement, les articles abordent, avec des termes différents, trois thèmes très généraux qui sont déclinés en de plus précises thématiques. Ainsi, sans prétendre être définitif et péremptoire, la plupart des articles abordent soit le rôle que la France doit avoir dans la guerre, soit l'image de l'ennemi, et en particulier celle de l'Allemand, soit le rôle que doivent avoir les élèves et les instituteurs et institutrices restés à l'arrière pendant la guerre. Par conséquent, ces trois thèmes seront le cœur de notre travail, et il s'agira de voir comment le patriotisme et le nationalisme sont exprimés à travers ces thèmes.

Il nous est difficile de connaître l'impact qu'a eu cette revue sur les instituteurs et institutrices qui la lisaient, puisque pour le mesurer, il aurait fallu avoir des témoignages d'instituteurs et institutrices, ce qui est presque impossible, si ce n'est totalement, à obtenir. Cependant, il est raisonnable de penser que le journal a eu un certain succès, puisqu'il a été publié pendant 135 ans, dont 80 ans avant le début de notre période. D'une part, cela suppose des ventes suffisantes pour que la publication continue, d'autre part, cela laisse entendre que le journal est assez connu, au moins dans le milieu éducatif.

Notons également qu'il est fort possible que les auteurs aient été influencés dans leur écriture. En effet, si tous n'ont pas de poste à haute responsabilité, le directeur de la revue de l'époque, Ferdinand Buisson, lui, est familier du monde politique, puisqu'il est

député de la Seine de 1902 à 1914, et avait été nommé par Jules Ferry directeur de l'Enseignement primaire entre 1876 et 1896. Le *Manuel* est donc un journal qui entretient un lien avec le gouvernent, et qui cherche certainement à communiquer les informations officielles, qu'elles soient vraies ou fausses. Rappelons d'ailleurs, comme l'a montré Jean-Charles Gueslot, que la revue est jusque dans les années 1840 une publication dite « officielle » publiée à l'initiative de l'État[50].

Par ailleurs, cette revue représente un monde majoritairement politiquement orienté vers la gauche, mais qui n'expose pas forcément des idées correspondant à cette orientation politique[51], au moins pendant la guerre, ce qui étaie l'hypothèse selon laquelle le *Manuel* est avant tout un instrument de communication.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le *Manuel* est divisé en de nombreuses catégories. Nous avons choisi de ne pas laisser de côté une partie entière, comme l'a fait Laurence Messonier, qui a choisi de n'étudier que la partie scolaire du *Manuel*[52], toutefois, certaines rubriques ne seront pas analysées.

Ainsi, nous n'étudierons pas les actes officiels publiés dans cette revue, puisque nous étudions l'expression d'un sentiment dans le discours des auteurs de la revue, et d'une part, les lois, décrets ou encore circulaires sont rédigées de façon à rester neutres autant que possible, d'autre part, ces actes n'ont pas été écrits par les auteurs de la revue. Nous avons également choisi de ne pas nous arrêter sur les sujets d'examens présentés dans la revue pour les mêmes raisons : les sujets rapportés sont ceux qui ont été proposés lors d'un réel examen, par conséquent, ce ne sont pas les auteurs de la revue qui ont construits les énoncés des exercices, contrairement à la partie scolaire. De plus, une étude, plus poussée et structurée des sujets d'examen et de concours de l'enseignement primaire a déjà été faite par Stéphane Audoin-Rouzeau, à partir d'une autre revue professionnelle destiné aux instituteurs et institutrices, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, dans son ouvrage *La guerre des enfants : 1914-1918*[53].

Enfin, plusieurs pages de publicité et une page de petite annonce sont insérées à chaque numéro : nous nous n'y intéresserons pas non plus. D'une part parce que la plupart des annonces n'ont aucun rapport avec le patriotisme ou le nationalisme et d'autre part

[50] Jean-Charles GUESLOT, « Communication officielle et marché éditorial: Les publications du ministère de l'Instruction publique des années 1830 aux années 1880 » dans *Histoire de l'éducation*, n°127, 2010, pp. 35-55.
[51] Nous montrerons dans le développement de ce travail que durant la guerre, le *Manuel* a pris des positions surprenantes, pour un journal s'adressant à un public d'instituteurs, notamment contre la révolution russe.
[52] Laurence MESSONIER, chap. cit.
[53] Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants : 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2004, 253 p.

parce que ce type de publication ne nous semble pas être un discours construit à proprement parler : le but premier est de vendre pour les publicités et de trouver ce que l'on cherche pour les petites annonces.

Nous allons donc nous concentrer sur les articles de la partie générale et sur les leçons et exercices donnés dans la partie scolaire. Pour ce faire, nous emploierons surtout une méthode analytique, en étudiant les discours des auteurs dans leurs articles, et en les comparant à la réalité des faits. Nous ne cherchons pas à souligner chaque erreur factuelle (volontaire ou non) dans le *Manuel* et à pointer du doigt la partialité des auteurs – bien compréhensible en temps de guerre – mais plutôt à montrer que ce sont ces erreurs, ces omissions voire ces inventions qui permettent de mettre en lumière leur patriotisme, voire leur nationalisme.

Cette étude s'effectuera uniquement sur la période de la Première Guerre mondiale, le *Manuel* étant un journal publié hebdomadairement, le nombre de numéros à étudier est déjà conséquent, et il n'aurait pas été possible dans le temps dont nous disposions d'étudier une période courant sur une dizaine d'année (ce qui aurait représenté environ cinq cents numéros d'une trentaine de pages), et étudier seulement les quelques années qui suivent ne permettent pas de souligner une évolution pertinente.

Nous avons donc étudié environ deux cents numéros, sur une période allant du 8 août 1914[54] au 16 novembre 1918[55]. Le *Manuel* étant publié tous les samedis, le numéro du 8 août est le premier après la déclaration de guerre de l'Allemagne à la France le 3 août 1914[56]. Notons qu'un numéro a été publié le 1er aout 1914, trois jours après la déclaration de guerre de l'Autriche-Hongrie à l'Empire Serbe et le jour de la déclaration de guerre de l'Allemagne à l'Empire Russe, mais de façon étonnante, aucun de ces événements ne sont mentionnés, ni même quelconque tension entre les futurs pays belligérants. Le choix du dernier numéro suit une logique plus pragmatique : le numéro précédant celui du 16 novembre 1918 est daté du 9 novembre 1918, l'armistice n'est donc pas encore officiellement signé.

Le journal est diffusé sur l'entièreté du territoire français, territoire à cette époque, rappelons-le, amputé de l'Alsace-Lorraine depuis 1871. Nous nous intéressons avant tout

[54] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81/50, 1914.
[55] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 86/8, 1918.
[56] Le 3 août 1914 était un lundi.

au contenu du journal, s'il nous arrivait de nous attarder sur sa diffusion géographique, cela serait surtout pour montrer que les écrits des auteurs du *Manuel* sont lus par la plupart des instituteurs et institutrices de France.

VI. Plan

Notre travail se divise en trois parties, contenant chacune deux chapitres chronologiquement délimités. Nous avons choisi de construire ce mémoire de recherche de façon thématique, et de montrer au prisme de ces thèmes, l'évolution de ce que les auteurs appellent patriotisme.

La première partie sera donc consacrée à la thématique du combat au front, afin d'étudier le patriotisme en tant que moyen d'exhorter les Français à se battre. Nous nous intéresserons à la représentation de la France et des soldats au combat par les auteurs du *Manuel*. La seconde partie s'attardera sur le camp adverse, et en particulier sur l'Allemand, en interrogeant la limite entre patriotisme et nationalisme face à l'antigermanisme. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'école, où nous nous arrêterons sur les multiples utilités de l'expression du patriotisme à l'école, en se demandant si le patriotisme guerrier est accompagné d'un patriotisme républicain.

Première partie :
AU FRONT

Notre première partie va s'attarder sur les expressions du patriotisme liées au front, expressions semble-t-il les plus logiques dans un sujet concernant la Première Guerre mondiale. Nous analyserons donc le discours patriotique dirigé vers les soldats, les combats, ainsi que les aléas de ces derniers.

Dans cette partie, nous utiliserons la grande majorité du temps le terme de « patriotisme » et non de « nationalisme » pour la simple et bonne raison qu'il nous semble ici difficile de parler de nationalisme, ou tout du moins de « nationalisme fermé »[57]. Les articles concernant les combats se concentrent très souvent sur la France, sans réelle recherche de mise en avant par rapport à d'autre nations, contrairement à ce qui peut être fait lorsque les auteurs parlent des Allemands. Pour ne pas surcharger l'analyse, nous avons laissé de côté le terme nationalisme, mais il est vrai qu'ici, le patriotisme et le nationalisme « ouvert », au sens du sentiment d'appartenir à la même nation, se mélangent et la frontière reste très floue.

[57] Expression de Michel Winock dans *Nationalisme, antisémitisme et nationalisme en France*.

CHAPITRE 1

Un patriotisme enjoliveur pour persuader (1914-1916)

En 1914, même plusieurs mois après le début de la guerre, l'espoir d'une victoire rapide est toujours présent et, dans le *Manuel*, cet espoir ne s'efface qu'à partir du milieu de 1915, voire début 1916. Les informations venant du front se font rares, le ministère de la Guerre s'efforce de ne laisser passer que le strict minimum, afin, d'une part, se protéger des éventuels espions, et d'autre part de ne pas donner l'occasion à ceux restés à l'arrière de protester contre les combats. La presse, elle, se voit obligée de soumettre ses articles au Bureau de presse du ministère de la Guerre dès le 3 août 1914, afin que soient retirées toutes les informations pouvant être compromettantes. Cette censure demande notamment de ne pas exercer « une influence fâcheuse sur l'esprit de l'armée et des populations ». C'est finalement de là que naît la propagande de guerre et ce que les poilus appelleront le « bourrage de crâne ».

I. Le « bourrage de crâne »

L'expression « bourrage de crâne » n'est pas propre à la Première Guerre mondiale, elle existe depuis le XIX^e^ siècle dans l'argot parisien. Pendant la guerre, elle est toutefois utilisée principalement par les soldats au front pour qualifier les informations faussement optimistes et les mensonges des journalistes[58]. Il ne faut pas être dupe, il y a fort à parier que même les lecteurs restés à l'arrière ne croyaient pas à tous les dires des journalistes, en particulier pour des mensonges cousus de fils blancs, tels que l'inoffensivité des balles allemandes, notamment décrite dans *L'intransigeant* le 17 août 1914[59].

Le « bourrage de crâne » est intimement lié au patriotisme et au nationalisme, il est le résultat d'un esprit cocardier venant des journalistes qui doivent remplir leur colonne avec très peu d'informations. Cependant, comme le remarquent les auteurs de l'*Histoire de la presse en France*, le « bourrage de crâne » est aussi le résultat d'une atmosphère patriotique générale. Les journalistes cherchant aussi à être lus, écrivent sur ce qu'ils savent vendeur.

Par ailleurs, ce bourrage de crâne et cette propagande que nous allons étudier tout au long de ce premier chapitre n'est pas propre au *Manuel*, la plupart des grands quotidiens l'ont également mise en place. Par exemple, le *Petit Parisien*, quotidien le plus vendu de France à cette époque, consacre au moins un article sur toutes ses premières pages à la propagande durant la première année de la guerre[60].

Dans le cas du *Manuel général de l'Instruction primaire*, cependant, cela est plus surprenant, puisque comme dit dans l'introduction, d'une part ce journal est destiné au monde éducatif, un monde à l'origine majoritairement pacifiste et d'autre part, le journal présente presqu'exclusivement des articles concernant l'éducation et son actualité avant le début de la guerre. Toutefois, la guerre étant déclarée et inévitable, malgré leurs idées politiques, les instituteurs, institutrices, et acteurs de l'éducation, soutiennent la France dans l'effort de guerre. Le directeur du *Manuel*, Ferdinand Buisson s'étant rangé du côté des partisans de l'Union sacrée, il est finalement assez logique de retrouver les images

[58] Christian DELPORTE, Claire BLANDIN, François ROBINET, *Histoire de la presse en France*, Paris, Armand Colin, coll. Colin U, 2016, p. 79.
[59] *Idem.*
[60] *Le Petit Parisien*, Paris, 39/13792-13942, 3 août 1914-31 décembre 1914. Le *Petit Parisien* se présente sur deux pages, parfois une seule, avec une accumulation de petits articles, prenant une colonne ou une demi-colonne.

classiques de la propagande proposées dans d'autres journaux et encouragées par le gouvernement.

A. Uniquement des victoires ?

Une des premières expressions du patriotisme qu'il est possible de relever dans notre source est, de façon intéressante, un manque. En effet, si la Marne est retenue comme la première grande bataille de la guerre, et une victoire triomphante pour la France, entre août et septembre, les soldats français sont mis à mal par l'armée allemande. Ce qu'aujourd'hui est appelée la Grande Retraite n'est nulle part mentionnée par le *Manuel*. Cette Grande Retraite, aussi appelée Retraite de la Marne est en fait le recul progressif des lignes françaises à partir du 24 août, jusqu'à la rivière de la Marne.

Nous reconnaissons qu'ici, ce n'est pas nécessairement uniquement la faute des auteurs, puisque le ministère de la Guerre lui-même a préféré cacher cette situation dans ses communiqués, décrivant volontairement la situation comme avantageuse pour les Français. Toutefois, nous aimerions supposer, quitte à appliquer un jugement *a posteriori*, que si les lecteurs et les auteurs connaissent l'emplacement de départ des armées françaises et connaissent les positions d'arrivée (même vaguement), lors de la bataille de la Marne, il serait possible de se rendre compte de l'avancée de l'armée allemande pendant presqu'un mois, et donc de le faire remarquer. De plus, l'avancée allemande était, au moins dans les grandes lignes, connue, puisque 50 000 parisiens ont décidé de quitter la capitale, menacée par cette avancée, dont le gouvernement qui s'est replié à Bordeaux. Or, cette avancée n'est mentionnée nulle part dans les derniers numéros de l'année 1913-1914 ou dans les premiers numéros de l'année 1914-1915. Le premier numéro que nous étudions est un numéro de vacances, qui couvre la période du 8 au 29 août en quatre pages, il est donc compréhensible que la situation ne soit pas mentionnée. Toutefois, le premier numéro de l'année 1914-1915, lui, couvre la période du 19 septembre au 17 octobre 1914 sur 56 pages, où le déplacement du gouvernement à Bordeaux et l'exode des Parisiens ne sont pas mentionnés. Nous avons conscience qu'il s'agit d'une information relativement futile, et que les auteurs ont pu décider ne pas en parler pour cette raison. Mais il est aussi possible qu'ils aient décidé de ne pas s'y attarder pour ne pas amener le lecteur à se poser des questions sur le recul des positions françaises, provoquant ces départs. Si nous nous fions à la deuxième hypothèse, le patriotisme s'exprime donc par le silence, et par l'omission au début de la guerre.

Au-delà de ce manque, qui est en toute logique, difficile à démontrer, il est aussi très intéressant de relever l'insistance qu'ont les auteurs autour de la bataille de la Marne, qui a donc mis un terme au recul des armées françaises. Dans un numéro couvrant la période du 5 au 12 septembre 1914, Ferdinand Buisson, dans un article intitulé « La Guerre » écrit que « les Allemands ont trouvé chez nous une résistance qui les a fait reculer »[61]. Un peu plus d'un mois plus tard, le même se félicite que « l'immense bataille de la Marne, qui dura sept jours, a sauvé Paris et la France »[62]. Dans le courrier des lecteurs du 8e numéro de l'année 1914-1915, il est également possible de trouver une citation d'un article de M. Séailles dans *La Guerre sociale* : « Au début de la guerre, la France, à peu près seule, soutenue par 60 000 ou 80 000 Anglais, a opposé une résistance invaincue à deux millions et demi d'Allemands »[63]. Ces trois citations permettent de se rendre compte du traitement de la bataille de la Marne dans *Le Manuel* et de la volonté de tourner la bataille en un exemple de grandeur de l'armée française, en somme, une occasion d'exprimer son patriotisme.

En effet, pour revenir sur la citation du 8e numéro de l'année 1914-1915, si les chiffres pour l'effectif de l'armée britannique sont approximativement exacts, et ceux de l'armée française astucieusement réduit à « la France », ceux de l'Allemagne sont semble-t-il exagérés. Durant la bataille de la Marne, selon l'ouvrage *Les Armées françaises dans la Grande Guerre* édité par le Service historique de l'État-Major des armées, l'effectif allemand était d'environ 900 000 soldats, soit 100 000 de moins que le camp adverse[64]. Tel Hérodote exagérant sur le nombre de combattants perses lors de la bataille des Thermopyles[65], l'ajout de plus d'1,5 millions de soldats allemands n'est certainement pas dû au hasard. Ce n'est certes pas issu d'un texte écrit de la main d'un des rédacteurs, mais cet « opinion de lecteur » a été consciemment choisi et placé dans ce numéro afin de subtilement mettre en valeur les armées françaises et souligner leur courage et leur force. C'est ici que l'on peut repérer le patriotisme des auteurs du *Manuel* : chercher à montrer, coûte que coûte, la supériorité française sur l'Allemagne et montrer au lecteur que même lorsque l'armée est en grande infériorité numérique, elle sort vainqueur des batailles.

---

[61] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81/52, 1914, p. 1.
[62] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/2, 1914, p. 2.
[63] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/8, 1914, p. 9.
[64] SERVICE HISTORIQUE DE L'ÉTAT-MAJOR DES ARMEES, *Les Armées françaises dans la Grande Guerre. Tome 1, volume 3*, Paris, Imprimerie Nationale, 1931, p. 17.
[65] HERODOTE, *Histoire*, VIII, 24-25, Traduction du grec par Pierre-Henri LARCHER, Paris, Charpentier, 1850.

De plus, il nous semble important de souligner que si la Marne est effectivement une victoire décisive pour la France, la victoire n'est pas tant due à la force de l'armée française qu'à une erreur stratégique de la part de l'Allemagne. En effet, une partie de l'armée allemande, à partir du 3 septembre, reçoit l'ordre de bifurquer vers le sud-est au lieu de continuer son chemin vers Paris. Ayant peur d'être encerclée, l'armée stoppe son avancée, ce qui permet une contre-attaque française[66]. L'idée ici n'est pas de minimiser le courage des soldats qui se sont battus mais de souligner le fait que la bataille, non seulement juste après sa fin mais aussi plusieurs mois après, a été enveloppée d'un mythe patriotique. Ainsi, dans le 2e numéro de l'année 1915-1916, la revue de la presse cite Jean Richepin qui a écrit, dans *Le Journal* :

> Voici finalement ce qui reste établi au regard de l'Histoire. Une armée inférieure en nombre, mal préparée, surprise par une attaque brusquée en masses compactes, écrasée dans une première rencontre inégale et formidable, reculant depuis un mois au cours d'une retraite qui aurait pu chaque jour se changer en déroute, tout à coup fait volte-face, reprend pied, passe de la défensive déprimante à une irrésistible offensive, et bouscule en huit jours tout un plan toute une organisation de guerre et d'invasion, tout un monde de chefs, de soldats et d'engins se ruant contre nous dans un effort suprême machiné depuis quarante-quatre ans.[67]

De façon intéressante, ici, les premières défaites face à l'Allemagne sont reconnues pour mieux mettre en valeur le « volte-face » de l'armée française, contre une armée qui devient un « monde […] se ruant » contre la France.

Ainsi, l'expression du patriotisme passe ici par la construction de mythes autour des batailles les plus importantes. Il ne s'agit pas de mentir – bien que nous ayons démontré une exagération de la part de certains – mais de mettre en valeur ce qui peut l'être et de minimiser ce qui doit l'être. La propagande se retrouve surtout dans la volonté de ne pas inquiéter les lecteurs à propos de la situation sur le front et dans le cas du *Manuel*, certainement d'éviter qu'émerge à nouveau un courant pacifiste et antimilitariste qui pourrait poser de nombreux problèmes à la France. La guerre influence ici le monde éducatif par la glorification des combats, ici la bataille de la Marne, alors que comme l'explique Galit Haddad, les programmes scolaires, notamment ceux d'histoire, demandaient d'enseigner le rejet de la guerre[68].

---

[66] Yves BUFFETAUT, *Atlas de la Première Guerre mondiale*, Paris, Autrement, 2014, p. 47.
[67] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/2, 1915, p. 19.
[68] Galit HADDAD, « Un¨défaitisme˝des enseignants de l'école républicaine ? Le pacifisme des instituteurs et institutrices français face à la guerre », dans Jean-François CONDETTE (dir.), *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014, p. 233-254.

Nous parlons ici uniquement de patriotisme car il est difficile de parler de nationalisme : la focale est tournée uniquement vers la France, sans réelle volonté de hiérarchisation par rapport à d'autres pays.

B. L'Allemagne : l'unique responsable de la guerre

Si nous allons consacrer une partie entière à la représentation de l'Allemand dans le *Manuel*, la question de la responsabilité du déclenchement de la guerre ne rentre pas tout à fait dans cette thématique. Il s'agit d'une question épineuse, qui a longtemps été le sujet principal des ouvrages écrits sur la Grande Guerre dans les années qui ont suivi sa fin.

Le but n'est pas de désigner un coupable, puisqu'il est aujourd'hui reconnu que la plupart des pays impliqués dans la guerre ont une part de responsabilité dans le déclenchement du conflit, par ailleurs ce n'est pas notre rôle. Ce qui sera intéressant de souligner ici est comment les auteurs du *Manuel* représentent la France et l'Allemagne dans le conflit. C'est là que se repère le patriotisme, par la désignation d'un ennemi responsable, bouc-émissaire, afin de mieux mettre en valeur le rôle de « sauveur » de la France.

Cette désignation de l'Allemagne comme coupable est assez claire dans la « circulaire officielle relative à la rentrée des classes » d'Albert Sarraut, ministre de l'Instruction publique, qui explique aux enseignants et enseignantes comment présenter la guerre aux élèves :

> Puis à grands traits, sobrement, clairement, elle dira les causes de la guerre, l'agression sans excuse qu'il l'a déchaîné, et comment, devant l'univers civilisé, la France, éternel champion du progrès et du droit, à a dû se redresser encore avec ses alliés valeureux pour repousser l'assaut des barbares modernes.[69]

Toutefois, s'il était possible de penser que les rédacteurs ne font que répéter le message d'Albert Sarraut, nous souhaiterions remarquer que Ferdinand Buisson n'a pas attendu le ministre pour rejeter la faute sur l'Allemagne. Ainsi, dans le 50e numéro de l'année scolaire 1913-1914, couvrant la période du 8 au 29 août 1914, il écrit que « la plus monstrueuse des guerres éclate parce qu'ainsi le veut l'impérialisme allemand », il qualifie la guerre d' « agression » et voit en elle la « froide résolution d'une caste

[69] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/1, 1914, p. 2.

militaire »[70]. L'année scolaire suivante, dans le 2e numéro, daté du 24 novembre 1914, le même rajoute que « le véritable point de départ de cette guerre, c'est que l'Allemagne ne pardonne pas à la France de s'être relevée de ses désastres »[71]. Enfin, cette idée de l'unique responsabilité de l'Allemagne peut également être retrouvée durant l'année scolaire 1915-1916, où dans le 13e numéro, Alfred Moulet, inspecteur académique à la Roche-sur-Yon, signe un article qui fait l'éloge de la France face à l'agresseur qu'est l'Allemagne :

> On pouvait se demander comment [la France] y ferait face, comment l'idéalisme républicain dont elle était imprégnée tiendrait tête à une agression savamment préméditée et conduite avec le plus parfait mépris de l'idéal ou plutôt des notions élémentaires du droits des gens.[72]

Nous avons choisi ces trois citations car elles nous paraissaient représentatives, mais il est possible de trouver d'autres articles accusant l'Allemagne d'être responsable tout au long des années scolaire 1914-1915/1915-1916[73].

La mention par Buisson de l' « impérialisme allemand » est, pour commencer, un signe de sa partialité et surtout de son revanchisme latent. En effet, si le désir de revanche après la perte de l'Alsace-Lorraine en 1871 s'est quelque peu effacé au fil du temps, la Première Guerre mondiale le ranime et voir la déclaration de guerre de l'Allemagne comme une volonté de conquérir le reste de la France sous-entend que le pays ne fait que se défendre, ce qui justifie la mobilisation et la mort des soldats français. S'il est possible que Buisson ait réellement cru à la volonté de l'Allemagne de reprendre sa « conquête » là où elle l'avait laissé, le fait qu'il l'écrive dans son journal, et qu'il cherche à convaincre les lecteurs prouve son esprit patriotique, qui frise ici le nationalisme, par le rejet d'un autre pays.

Le terme d' « agression » est intimement lié à ce dont nous venons de parler, mais il est également possible de montrer que ce sentiment d'agression était partagé par les deux camps. Jean-Jacques Becker et Gerd Krumeich, dans *La Grande Guerre, une histoire franco-allemande,* reviennent sur les origines du conflit, non pas seulement à partir de juillet 1914 mais depuis la fin de la guerre franco-prussienne[74]. Ces derniers

[70] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81/50, 1914, p. 9.
[71] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/2, 1914, p. 2.
[72] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/13, 1915, p. 158.
[73] Voir aussi *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81e année, 1913-1914, n°50, p. 9 ; 82e année, 1914-1915, n°1, p.2, 8, n°2, p. 2, n°3, p. 9, n°14, p. 9 ; 83e année, 1915-1916, n°1, p. 1, n°13, p. 158.
[74] Jean-Jacques BECKER, Gerd KRUMEICH, *La Grande Guerre, une histoire franco-allemande*, Paris, Tallandier, 2012, pp. 17-60.

expliquent en détail l'escalade vers la guerre, et en particulier les multiples tensions autour des empires coloniaux de chaque pays, et autour des alliances que la France et l'Allemagne ont pu conclure bien avant le début du conflit.

Plus précisément ici, nous aimerions revenir sur le sentiment que l'Allemagne a eu lorsqu'elle a vu la France s'allier à la Russie et au Royaume-Uni. Les deux auteurs expliquent que cette peur de l'isolement au milieu d'ennemis était bien réelle, en particulier juste après la première crise marocaine[75]. Cette peur était partagée par les politiques mais aussi par le peuple allemand, puisqu'il est possible de retrouver des caricatures représentant, par exemple, l'Allemagne (« Germania ») en forêt, entourée de la Russie, la France et l'Angleterre, représentées sous la forme de voleurs sur le point de l'attaquer[76]. Là il serait possible de nous rétorquer que les auteurs du *Manuel* ne connaissaient pas ce sentiment, mais selon nous, les rédacteurs de ce journal étaient assez informés des Affaires Etrangères, voire pour certains impliqués dans ces Affaires, pour avoir au moins écho de ce qui se disait au parlement allemand, ou dans les journaux. Or, ce sentiment d'encerclement était largement partagé dans la majorité des classes sociales allemandes, et les décisions du pays après la crise de juillet 1914 sont en partie justifiables par cette peur. Ainsi, il est raisonnable de penser que Ferdinand Buisson avait une idée de l'état d'esprit de l'Allemagne, donc parler sciemment d' « agression » est avant tout une façon de mettre la France dans une position d' « agressé » et donc de justifier la guerre comme de la légitime défense. C'est précisément ici que l'on repère son patriotisme, qui est diffusé aux lecteurs par la propagande anti-allemande, faisant de ces derniers les uniques responsables du conflit.

Les citations que nous avons reportées ici, et les autres qu'il est possible de retrouver dans le *Manuel* ont un but relativement précis. Il s'agit de légitimer un conflit qui provoque le départ de la plupart des hommes dans les foyers, quelque chose qui, malgré tout, a difficilement été accepté, ce sur quoi nous reviendrons plus tard dans ce travail de recherche.

La propagande était donc presque inévitable, mais ici ce qui rend l'analyse intéressante est qu'originellement le *Manuel général de l'Instruction primaire* est destiné aux acteurs du monde de l'enseignement et en particulier ceux restés à l'arrière. Par

[75] La première crise marocaine ou crise de Tanger, en 1905, est une crise opposant principalement la France et l'Allemagne concernant la colonisation du Maroc, l'Allemagne désirant obtenir une partie, ce que la France refuse. Cette crise débouche sur la signature du traité d'Algésiras.
[76] Caricature du journal *Simplicissimus*, cité par Jean-Jacques BECKER, Gerd KRUMEICH, *op cit*, p. 25 [édition électronique].

conséquent, il semblerait ici que la propagande est non seulement un ressort du patriotisme des rédacteurs, mais aussi un moyen d'encourager les instituteurs et institutrices à répéter ces idées aux élèves, et éventuellement aux parents, en particulier dans les petits villages où l'instituteur possède un rôle presqu'aussi important que le maire[77].

[77] *Cf* Philippe BOUTRY, « L'instituteur comme pouvoir spirituel au village », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n°43, 2009, pp. 77-92.

II. L'héroïsation du soldat français

L'image du soldat a évidemment une place importante dans les articles du *Manuel*, ce sont eux, après tout, qui sont au front et qui subissent la violence du conflit. Lorsque les rédacteurs du journal écrivent sur eux, c'est principalement pour rassurer les lecteurs sur leur situation. Il s'agit de montrer que le soldat français est fort, face au soldat allemand, et que même durant les combats, il vit convenablement et est heureux de défendre sa patrie. A la lecture des articles concernant les soldats au combat, il est facile effectivement de penser que la situation au front n'est pas si mauvaise, en particulier la vie dans les tranchées. Par ailleurs, au-delà de cet aspect, la construction de l'image du soldat français révèle l'état d'esprit des auteurs du *Manuel* : ils cherchent par tous les moyens et à toutes les occasions possibles de sacraliser le soldat, tout en le plaçant dans une position de « fils de la patrie » à travers une rhétorique sentimentale, persuadant le lecteur que tous les soldats sont partis volontaires au combat. Jusque-là, cette propagande n'est pas si différente des autres journaux, qui avaient tous pour but de faire du soldat une figure héroïque. Toutefois, avec notre journal, ce qui est assez intéressant est que les auteurs emploient des procédés littéraires qui trahissent leur appartenance à une classe éduquée de la population et le fait que leur journal est destiné au même type de personne.

Néanmoins, malgré ces déploiements de formules et figures littéraires, l'étude des lettres des soldats présente une réalité parfois assez éloignée de celle que les auteurs présentent dans le *Manuel*. C'est comme cela que peut se repérer la propagande mise en place : malgré les preuves évidentes de l'inexactitude des informations, preuves par ailleurs qui peuvent être facilement trouvées, les rédacteurs préfèrent inonder le journal de témoignages optimistes, non seulement pour rassurer le lecteur, qui a peut-être reçu une lettre d'un proche dépeignant la situation au front, mais aussi pour exprimer et diffuser leur patriotisme. Malgré la difficulté des combats, les conditions de vie parfois difficiles, et l'omniprésence de la mort, le Français s'estime heureux de sa condition, car telle est sa nature : courageux et altruiste.

A. La sacralisation du soldat et du combat

Le premier moyen par lequel les rédacteurs de notre source expriment leur patriotisme est par la sacralisation des soldats au front, et l'insistance sur l'aspect sacrificiel des combats. Ils recourent alors à la mythification, au sens mélioratif du terme,

au récit épique et même parfois à des formules répétitives qui semblent automatiques, à l'image d'une épithète homérique[78].

Ainsi, la formule « morts glorieuses » et ses dérivatifs, tels que « mort glorieusement » ou « glorieusement tombé » se retrouvent à plusieurs reprises dans les numéros des années 1914-1915 et 1915-1916[79]. Ici, les rédacteurs jouent sur l'opposition entre l'image de la mort, péjorative, et la gloire dont sont désormais couverts ceux qui ont trouvé la mort au combat. Cette simple formule, répétée à l'envi, fait du soldat non seulement un héros, mais également un exemple pour ceux restés à l'arrière et ceux sur le point de partir au combat. Nous ne remettons pas en cause le statut de héros des soldats de la Première Guerre mondiale, mais ici il est assez intéressant de remarquer que cet héroïsme devient un moyen pour des journalistes d'exprimer leur patriotisme, et la mort des soldats devient une leçon. Par exemple, dans le 10e numéro de l'année 1914-1915, André Balz, dans la rubrique « Mon Franc parler », écrit : « quelle admirable leçon se dégage de ces morts glorieuses et combien il serait désirable que dans chaque école, petite ou grande, on put faire connaître aux enfants où et comment leur maître est tombé pour la patrie ! »[80].

La description des combats et de la vie dans les tranchées est également comparée à une épopée, terme qu'il est possible de retrouver à plusieurs reprises dans le 11e numéro de l'année 1914-1915, dans la revue littéraire de Léo. Le mot est d'abord placé dans la bouche d'un adjudant, qui écrit que « pour les soldats [la guerre] est une épopée magnifique et dont les risques valent moins que les joies ». Il peut aussi être retrouvé dans la revue suivante, nommée « La Vivante Epopée », où Léo y écrit que :

> C'est l'épopée qu'écrit chaque jour le grand quartier général en publiant l'Officiel, à côté des noms de nos héros, un bref résumé des motifs de la citation à l'ordre du jour ou des propositions pour la Légion d'honneur et la médaille militaire.[81]

Le terme d'épopée n'est certainement pas choisi au hasard. Encore une fois le journal s'adresse au monde éducatif, un public qui a vraisemblablement des références culturelles tirées de la culture classique et qui voient donc le sous-entendu que Léo essaie de faire à plusieurs reprises. Le soldat français est un héros qui prend part à un événement historique, à la limite du sublime, tel un héros tiré de la mythologie gréco-latine. Par

[78] Une épithète homérique est une épithète utilisée par Homère dans ses œuvres, qui qualifie toujours le même qualifié (ex : l'Aurore aux doigts de rose).
[79] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1915, n°10, p. 4 ; n°12, p.2 ; n°20, p. 8 ; n°29, p. 9 ; n°36, p. 10 ; 83e année, n°4, p. 179.
[80] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/10, 1914, p. 4.
[81] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/11, 1914, p. 5.

ailleurs, la référence à la mythologie et à l'histoire antique peut être trouvée plus loin dans l'année, d'abord dans le numéro 40 de l'année 1914-1915, où un article est nommé « L'Oraison funèbre des Soldats morts pour la patrie »[82], ce qui à notre sens fait référence à l'oraison funèbre donnée par Périclès pour rendre hommage aux soldats tombés lors de la première guerre du Péloponnèse. Ensuite, dans le numéro suivant, le 41e, dans le discours de M. Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, pour qui il faudra « des Iliades pour […] raconter [les combats] »[83]

Enfin, pour renforcer cette sacralisation du soldat et des combats, les rédacteurs mettent en place une rhétorique sacrificielle tout au long des années 1914-1915/1915-1916. Dans un article nommé « Le sacrifice ultime dans la rhétorique publique : perspective comparée entre la France et les Etats-Unis », Blandine Chélini-Pont donne les trois caractéristiques de la rhétorique sacrificielle : l'appel au rassemblent contre un ennemi commun, qui doit être vaincu ; la demande de « sacrifice de soi pour éliminer le danger »[84] ; un discours de reconnaissance et de gratitude qui « sanctifie le sacrifice et rend l'offrande à jamais puissante »[85]. Ces trois caractéristiques peuvent être retrouvées dans le *Manuel*.

Pour la première, nous nous contentons de rappeler la désignation de l'Allemand comme l'unique responsable du déclenchement de la guerre, que nous avons démontré plus haut[86].

Le sacrifice de soi est un thème également récurrent, par exemple dans le numéro 3 de l'année 1914-1915, où Edmond Blanguernon, écrit : « voici déjà plus de deux mois que la France […] verse le plus jeune et le plus généreux de son sang »[87], ou plus loin dans l'année, dans le 8e numéro, où selon l'inspecteur d'académie de la Seine-Inférieure, « si nos soldats se battent comme des lions, s'ils meurent en héros, ils ne le font pas pour qu'on parle d'eux. Nous ne savons même pas où ils sont. Jamais vaillance ne fut plus anonyme »[88]. Ce thème peut également être trouvé dans l'année scolaire suivante, où dans le 11e numéro, un soldat s'adresse à sa mère : « s'il t'arrive parfois de pousser des soupirs en voyant des camarades de mon frère ou des miens, songe que tes

[82] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/40, 1915, p. 8.
[83] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/41, 1915, p. 6.
[84] Blandine CHELINI-PONT, « Le sacrifice ultime dans la rhétorique publique : perspective comparée entre la France et les Etats-Unis », dans Jean-François BOUDET (dir.), *Les rites et usages funéraires : essai d'anthropologie juridique*, Aix en Provence, Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2019, p. 147.
[85] Blandine CHELINI-PONT, chap. cit., p. 147.
[86] *Cf* Partie 1, chapitre 1, I, B.
[87] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/3, 1914, p. 2.
[88] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/8, 1914, p. 1.

fils ne souffrent plus et que leur mort glorieuse vaut bien la misérable existence de ceux qui restent »[89].

Enfin, le discours de reconnaissance, même si on pourrait s'attendre qu'il soit surtout visible à la fin de la guerre, est déjà bien présent à son début, notamment avec le vice-recteur de l'Académie de Paris qui dans le numéro 41 de l'année 1914-1915, écrit que « l'offrande qu[e] [les soldats] ont faite de leur sang à la patrie et que les survivants renouvellent chaque jour nous impose le respect, l'admiration et la reconnaissance »[90], ou encore dans l'année scolaire suivante, dans le 9e numéro, où Anatole France demande « que tous ceux dont le sang coula pour la patrie soient bénis ! Ils n'ont pas fait en vain le sacrifice de leur vie »[91].

Blandine Chélini-Pont explique que la mise en place de cette rhétorique sacrificielle est au cœur de l'expression du patriotisme et « est un puissant moteur dans l'histoire des communautés humaines et c'est bien dans l'allusion explicite au sacrifice que les gouvernants et les chefs de guerre obtiennent la ferveur du peuple et des soldats ». Dans notre source, il s'agit en réalité d'essayer d'évoquer un sentiment commun afin de créer une communauté acceptant les souffrances liées à la guerre.

Pour rajouter à cette idée de rhétorique sacrificielle, nous aimerions ajouter une remarque de Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker dans *14-18. Retrouver la guerre*, que nous trouvons très à propos. Les deux auteurs remarquent qu'on ne dit que très rarement que les soldats ont tué, et les soldats eux-mêmes ne le disent pas non plus[92]. Ils sont tués, mais ils ne tuent pas. Nous trouvons que cette absence de l'utilisation de la voie active conforte l'idée d'un sacrifice absolu et patriotique où l'acte impensable de tuer un autre être humain, qui serait impossible pour beaucoup en temps de paix, est passé sous silence.

Ainsi, cette rhétorique patriotique et les autres procédés que nous avons relevé plus haut permettent de démontrer l'expression du patriotisme dans notre source, toutefois, ce qui est intéressant ici est que ce patriotisme s'ajoute à une propagande de guerre créant une image inexacte du soldat et de l'expérience au front. L'étude des lettres et des carnets écrits sur le vif, au moment des combats, nous permet en effet de démontrer que le discours que nous avons analysé plus haut est en fait inexact, voire totalement faux.

---

[89] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/11, 1915, p. 133.
[90] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/41, 1915, p. 5.
[91] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/9, 1915, p. 104.
[92] Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER, *14-18. Retrouver la guerre*, Paris, Folio, 2003, p. 48 [édition électronique]

Dans *Lettres de la Grande Guerre, l'horreur*, Jean-Pascal Soudagne rassemble de nombreuses lettres et journaux de poilus, dont celui de Jean Galtier-Boissière, qui écrit en 1914 :

> Ma capote, toute raide, est saturée d'eau, la pluie me coule dans le cou, le long du dos ; mon pantalon trempé me colle aux cuisses ; mes godillots sont pleins d'eau […] Il pleut, il pleut toujours : quelle misère ! […] C'est une douche froide, je grelotte, mes dents claquent […]¨Tu parles d'un bain !˝me souffle un homme.[93]

Un autre, Gustave Dutheil, dans une lettre de 1915, écrit :

> Nous venons de passer quinze jours dans un enfer épouvantable, au milieu d'un véritable ouragan de feu, de mitraille et de sang. […] C'est horrible, c'est le carnage complet et la destruction du genre humain qui se pratique sur une grande échelle dont nous n'occupons qu'un seul échelon.[94]

Dans *Les poilus. Lettres et témoignages de la Grande Guerre (1914-1918)*, le même discours se retrouve, notamment avec Jacques Ambrosini qui écrit à son frère en mai 1915 :

> Les camarades tombent. Presque tous blessés. Ce sont alors des cris de douleur. D'un côté, on entend¨ma femme˝,¨mes enfants˝ de l'autre,¨ma mère˝,¨achevez-moi˝,¨ne me faites plus souffrir˝. Tout ceci te déchire le cœur, le sang coule à flots, mais nous avançons quand même, marchant sur les morts.[95]

Nous nous sommes limité à trois extraits, mais les deux livres contiennent de nombreux autres témoignages ayant le même esprit[96]. Si les auteurs du *Manuel* essaient de mettre en place l'idée d'une guerre grandiose, littéralement une « grande » guerre, les témoignages directs des soldats semblent plutôt indiquer une situation assez pathétique, et loin de l'épopée tant fantasmée par les rédacteurs de notre source. La citation de Gustave Dutheil rend assez bien compte de cela, il parle de « carnage » et de « destruction du genre humain », et il n'est pas le seul à considérer la guerre comme telle. Toutefois, il y a fort à parier que publier ces témoignages, et non ceux faussement optimistes que l'on peut trouver ici et là dans plusieurs numéros, provoquerait non seulement une inquiétude chez les lecteurs, mais aussi et surtout d'éventuelles protestations, ce qui compliquerait la tâche du gouvernement.

---

[93] Jean-Pascal SOUDAGNE, *Lettres de la Grande Guerre, l'horreur*, Rennes, Ouest-France, coll. Lettres de…, 2009, p. 38.
[94] *Ibidem.*, p. 47.
[95] Jean-Paul GUENO, *Lettres et témoignages de la Grande Guerre (1914-1918)*, Paris, Flammarion, coll. Librio, 2013, pp. 52-53.
[96] *Cf* Jean-Pascal SOUDAGNE, *op. cit.*, pp. 21, 22, 26, 38, 45, 47, 49, 50, 54, 60-61 et Jean-Pierre GUENO, *op. cit.*, pp. 14, 37, 46, 48, 51, 72, 78, 93, 141, 143, 153, 154.

Ici, c'est donc une propagande sur plusieurs niveaux qu'il est possible de repérer, puisque non seulement, les soldats et les combats sont mythifiés et sacralisés, mais en plus, l'expérience des soldats a plutôt tendance à être tout l'inverse. Le *Manuel* pourrait simplement exagérer une situation qui serait en réalité juste supportable, mais ce n'est pas le cas ici, puisque finalement les auteurs créent une image pour cacher une réalité qui n'est pas bonne à dire. Nous retrouvons donc ici une forme particulière de patriotisme, qui cherche, certes à exprimer un amour de son pays, mais aussi à préserver l'ordre. En effet, ici il s'agit de donner une image d'une France forte, coûte que coûte, quitte à presque totalement réinventer la situation au front.

B. La rhétorique de l'affection

Malgré l'âge des soldats, dont la moyenne tourne autour d'une trentaine d'année[97], les auteurs du *Manuel* insistent très souvent sur une sorte d'amour filial que leur portent les Français et l'État. Cela passe non seulement par une sorte d'infantilisation du soldat, qui n'est pas péjorative ou condescendante, bien au contraire, mais également par l'utilisation de termes hypocoristiques ou encore par la création de liens filiaux entre les soldats et leurs chefs, notamment les grands généraux.

Pour commencer, l'hypocorisme « exprime une intention caressante, affectueuse »[98], ce que précisément font les rédacteurs de notre source lorsqu'ils s'adressent aux soldats. Ainsi, à plusieurs reprises dans les numéros de l'année 1914-1915, le terme hypocoristique de « petit » revient, notamment dans l'expression « petit Français » ou « petit soldat »[99].

L'hypocorisme s'emploie très souvent lorsqu'on s'adresse à des enfants, et il est très intéressant de remarquer que justement les auteurs qualifient très souvent les soldats d' « enfant de la France » ou les appellent « mes enfants », « mes fils », parfois nous assistons même à une appropriation générale, où le pronom possessif passe de la première personne du singulier à la première personne du pluriel, de « mes » à « nos », pour souligner le fait que les soldats font partie intégrante de la France, et que cette dernière

[97] L'âge moyen du soldat mort est de 28 ans (*cf* http://www.grande-guerre-1418.com/index.php?option=com_content&view=article&id=21:age-moyen-du-soldat-mort-pour-la-france&catid=14&Itemid=27), il est raisonnable de penser que l'âge moyen du soldat au front tourne autour du même âge.
[98] Entrée « hypocoristique », Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, en ligne [https://www.cnrtl.fr/definition/hypocoristique].
[99] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1915, n°1, p.1 ; n°3, p. 6 ; n°5, p. 6 ; n°10, p. 5 ; n°12, p. 2 ; n°13, 10.

les chérit même lorsqu'ils sont tombés au combat. Par exemple, dans le numéro 47 de l'année 1914-1915, il est possible de trouver un extrait du Bulletin départemental de l'enseignement primaire du Loiret qui dit : « ces braves tombés pour la patrie ne sont-ils pas nos morts ? »[100].

Enfin, cette position d'enfant donnée aux soldats permet aussi de donner aux dirigeants militaires, en particulier les plus gradés, un statut de « père », dans une sorte de relation filiale où le soldat-enfant voue un amour et une reconnaissance infinie au général-père. Durant l'année scolaire 1914-1915, un exemple de ce procédé peut être trouvé dans le 17e numéro, où Joffre est appelé « papa Joffre » : « sur le front, papa Joffre vit dans l'esprit et le cœur des soldats, tel que ceux-ci aiment à se le représenter, tel que leur confiance inébranlable lui a donné figure. Il est le père, il est le chef, il est l'organisateur de la victoire » [101]. Quelques pages plus loin, dans le même numéro est narré une anecdote mettant en scène Joffre avec des soldats :

> Récemment, il [Joffre] lui fallait trois aviateurs pour une mission périlleuse entre les plus périlleuses. […] Les trois élus, heureux, écoutent de toute leur âme l'instruction spéciale et terrible. Puis, saluant militairement, ils sortent. Le chef les rappelle:¨Est-ce ainsi qu'on se quitte ? Quand les fils vont mourir, laissent-ils leur père sans l'embrasser ?˝. Et, dans les bras tendus du généralissime, les trois héros se précipitent. Tout Joffre est là. Et toute la France est là, aussi, dans l'offre des trente, et dans le départ, sur cette sublime accolade, des trois qui ne devaient pas revenir.[102]

En 1914, Joseph Joffre est généralissime, ce qui signifie, dans les grandes lignes, qu'il est responsable de la stratégie employée dans l'armée française ainsi que son organisation (roulements des troupes, ravitaillements, etc). Il est donc, effectivement, en un sens, le père des soldats. Toutefois, dans les deux citations, il prend le rôle d'un père aimant, affectueux, au-delà du rôle de chef, ce qui est surprenant de la part d'un militaire.

La question maintenant est de savoir pourquoi employer de tels termes et de tels procédés alors que nous avons démontré plus tôt que les auteurs cherchaient également à construire une image d'un soldat fort et presqu'invincible, tel un héros mythologique gréco-romain. Ne serait-ce pas un signe de faiblesse aux yeux des Allemands ?

Encore une fois, nous pensons qu'il s'agit de la mise en place d'une propagande permettant de donner un élan au patriotisme des auteurs. En effet, pour d'abord revenir sur l'exemple de Joffre, l'anecdote racontée dans le 17e numéro ressemble étrangement à une autre anecdote, elle relatée dans le 39e numéro de la même année :

---

[100] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/47, 1915, p. 5.
[101] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/17, 1915, p. 6.
[102] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/17, 1915, p. 8.

> Pour une mission particulièrement périlleuse, Joffre en veut six. Vingt se présentent à la salle d'école qui lui sert de bureau. Joffre, grommelant, désigne les six plus jeunes. Froidement, il leur explique ce qu'il veut. Puis au moment où ils sont sur le seuil de la porte, faisant le salut militaire, il les rappelle : — Eh bien! mes enfants, avant de partir au danger, on n'embrasse donc pas le père ? [103]

Ce n'est certes pas le même nombre de soldats envoyés à la mort, mais la mission est toujours « périlleuse », et Joffre rappelle toujours les soldats avant qu'ils partent pour que ces derniers embrassent « le père ». Pourquoi répéter cette anecdote dans deux numéros publiés à 7 mois d'écart, si ce n'est pour construire une image du général dans l'esprit des lecteurs ? Les deux numéros d'où sont tirés les citations sont datés de 1915, respectivement 6 février et 10 juillet, or, depuis la fin 1914, les offensives françaises mènent pour la plupart, soit à un *statu quo* soit à une défaite, notamment pour l'Artois et les multiples offensives en Champagne. Nous pensons donc que l'un des buts ici, est de rassurer les lecteurs, en appuyant sur le courage des soldats et les relations qu'ils entretiennent avec leurs chefs, pour cacher une situation qui n'est, en réalité, pas si bonne et pour susciter chez le lecteur un élan de patriotisme, en réponse au bon traitement supposé des soldats. Il est également possible que les auteurs aient essayé de mettre en place une sorte de paternalisme, où Joffre aurait l'image du père qui exerce une autorité à laquelle les soldats doivent se plier pour leur propre bien. Cela serait donc un moyen de suggérer aux lecteurs qu'ils n'ont pas à s'inquiéter ni à protester, car Joffre maîtrise la situation.

Il en va de même pour les soldats, à la différence que les soldats n'ont qu'une responsabilité très minime dans la conduite des batailles, ils ne font que suivre les tactiques mises en place par les généraux. Ainsi, l'infantilisation et l'utilisation de termes hypocoristiques ont avant tout pour but à nouveau de susciter une émotion commune, puisque la majorité des lecteurs, même s'ils appartiennent au monde de l'instruction primaire, ont un parent parti à la guerre.

Ce qui est intéressant ici est que le patriotisme passe par une autre émotion que la fierté éprouvée pour son pays : certes les lecteurs et les auteurs ressentent de la fierté, mais lorsque les soldats sont appelés « enfant de la France », il y a également un sentiment d'amour filial moins violent et exubérant que l'esprit cocardier dont font preuve les

[103] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/39, 1915, p. 4.

auteurs dans d'autres parties et numéros du *Manuel*. C'est donc bien une rhétorique de l'affection qui est mise en place ici.

C. Le consentement patriotique

Le dernier point que nous aimerions aborder est la question du consentement patriotique. Encore aujourd'hui, l'idée que les soldats sont partis avec joie et entrain à la guerre est assez largement répandue, et cette idée trouve sa naissance dans les témoignages relayés par les journaux, dont notre source, le *Manuel*. Cette expression de « consentement patriotique » a été développée dans les années 1990, par plusieurs historiens travaillant pour l'Historial de Péronne, dont Stéphane Audoin-Rouzeau, Annette Becker et Jean-Jacques Becker. Elle renvoie à l'obéissance, sans discussion, par les soldats de la mobilisation et des combats, une obéissance menée par un esprit patriotique.

Dans notre cas, le consentement patriotique est soutenu par les divers témoignages des soldats rassemblés tout au long des années 1914-1915 et 1915-1916. Nous ne remettons pas en cause la véracité des lettres ou témoignages publiés dans le *Manuel*, mais si ces derniers sont réels, les auteurs ont fait un choix soigneux, pour éviter toute parole qui aurait pu remettre en cause l'image des combats et du soldat, construit petit à petit depuis le début de la guerre.

Ce consentement patriotique commence dès la mobilisation, où se construit l'image du soldat partant « la fleur au fusil ». Ainsi, dans le 1er numéro, dans la revue littéraire, Léo rapporte les paroles de Charles Nordman : « J'ai parcouru les quartiers ouvriers, les milieux bourdonnants de l'antimilitarisme : le même calme, la même gaieté qui partout ailleurs illumine les yeux, ennoblit les visages »[104]. Plus loin dans l'année, dans le 5e numéro, toujours dans la revue littéraire, Léo écrit : « Les hommes sont là-bas, tous, ils sont partis décidés, courageux, avec cette ardeur française que rien n'arrête, que rien n'arrêtera »[105].

Or, Jean-Jacques Becker, dans «¨La fleur au fusil˝ : retour sur un mythe »[106] montre que la plupart des Français, s'ils n'étaient pas opposés au combat, étaient surtout résignés et résolus. Il se base sur les témoignages accessibles datant de cette époque, qui

[104] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 1914, 82/1, p. 6.
[105] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 1914, 82/5, p. 5.
[106] Jean-Jacques BECKER, «¨La fleur au fusil˝ : retour sur un mythe » dans Christophe PROCHASSON, Anne RASMUSSEN, *Vrai et faux dans la Grande Guerre,* Paris, La Découverte, coll. L'espace de l'histoire, 2004, pp. 152-165

ont été versés dans les archives, notamment sur les notes des instituteurs rédigés à la demande du ministre de l'Instruction publique, Albert Sarraut. Ces notes sont assez rares, car les instituteurs et institutrices ont vite eu beaucoup d'autres choses à gérer et donc ont laissé l'initiative du ministre de côté. Toutefois, il est possible d'en trouver en grande quantité dans la région Charente et en Dauphiné. Notons que l'étude réalisée par Becker concerne presqu'uniquement un public rural, ce qui n'en reste pas moins représentatif puisqu'à l'époque la moitié de la population est encore rurale. Becker conclut de cette étude que « l'attitude moyenne a été celle de la résolution, on est parti et on a accepté de partir avec la conviction d'un devoir à remplir, quelle que soit la peine à quitter sa famille, son travail… »[107]. Ainsi, si la citation du 5e numéro est relativement exacte, celle du 1er numéro l'est moins. Comme l'écrit Becker, si certains sont partis enthousiaste, « c'est très loin d'être une attitude majoritaire », contrairement à ce qui est écrit dans le 5e numéro de l'année 1915-1916 : « Ceux qui partent sont heureux. »[108].

Le consentement patriotique est encore plus repérable lorsqu'il s'agit de la vie quotidienne des soldats. Nombreux sont les témoignages de soldats qui assurent que la vie dans les tranchées n'est pas si difficile. Si ces écrits ont certainement pour but de rassurer les destinataires (qui sont la plupart du temps des parents, une épouse ou encore des enfants), dans le *Manuel*, ils sont sélectionnés pour démontrer que le soldat français est heureux de se battre pour la France, ce qui est une propagande assez flagrante. Par exemple, dans le 4e numéro de l'année 1914-1915, dans la revue de la presse, il est possible de trouver un extrait tiré du journal *le Gaulois*, où M. Chenu rédige une lettre fictive à un embusqué, où il écrit : « vos camarades vous diront que seul le premier moment est désagréable à passer, mais qu'ensuite, comme dit le sergent de Déroulède :˝ un petit air de feu, c'est la santé du corps˝ »[109].

Plus loin dans l'année, dans le 28e numéro, un soldat, dont le nom n'est pas cité, écrit dans sa lettre que « la vie est mouvementée, agréable et prenante : on agit […] le moral est merveilleux ; l'état sanitaire parfait. ». Les exemples se multiplient et en général reviennent sur le confort dont disposent les soldats dans les tranchées[110]. Or, l'étude des lettres de poilus semblent raconter une autre histoire, et si les témoignages du *Manuel* sont réels, il n'en reste pas moins qu'ils occultent une grande partie des autres

[107] Jean-Jacques BECKER, chap. cit. dans Christophe PROCHASSON, Anne RASMUSSEN, *op. cit.*, p. 162.
[108] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/5, 1915, p. 53.
[109] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/4, 1914, p. 8.
[110] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1915, n°8, p. 3 ; n°11, p. 2, p. 5, p. 8, p. 10 ; n°14, p. 3 ; n°16, p. 4 ; n°17, p. 3-4 ; n°19, p. 4 ; n°20, p. 3 ; n°22, p. 3 ; n°24, p. 4 ; n°28, p. 9 ; n°32, p. 5 ; n°35, p. 7 ; n°39, p. 4 ; 83e année, 1915, n°1, p. 4.

témoignages, bien moins optimistes. Dans *Lettres de la Grande Guerre, l'horreur*, un soldat anonyme écrit en 1914 :

> Il est huit heures et je suis de nouveau sous notre abri. Figure-toi une sorte de trou, ouvrant sur la tranchée. 1m50 de large, 1m50 de haut, 2m50 de profondeur. On ne peut ni se tenir debout, ni couché. On reste assis sur la banquette de terre, comme dans l'autobus. […] On ferme le trou avec une toile de tente, si bien que nous pouvons allumer une bougie ou une lampe à alcool, ce qui rend les soldats jaloux des mitrailleurs. Oui, nous avons les pieds dans la boue, le dos à la pluie (le toit fuit…) et on nous envie !! C'est la guerre.[111]

Dans un autre recueil de témoignages de soldats, rassemblés par Jean-Pierre Guéno, Marcel Garrigues écrit à sa femme en juillet 1915 une lettre sommes toutes révélatrice, contredisant totalement les dires des auteurs du *Manuel* :

> Puis à vous pauvres on vous dir que le moral est excellent mais on ne vous dit pas que chaque jour et presque dans chaque division il y en a plus de 20 qui passent le conseil de guerre mais ils ne sont pas tous condamnés à mort. On vous dit aussi le soldat est bien nourri sur le front il a de tout, du reste, ce n'est pas difficile car ce que l'on nous donne est immangeable. Aussi souvent nous la sautons et dernièrement, après que l'on nous a servi une soupe que les chiens n'auraient pas mangée j'ai demandé une ceinture, on voulait me foutre dedans.[112]

Ce ne sont que deux témoignages, mais il nous semble qu'ils démontrent assez bien l'autre face de la vie des soldats, une vie inconfortable, dangereuse, d'où beaucoup veulent s'échapper. Les expériences de soldats sont multiples, et celle présentée par le *Manuel* n'est pas incompatible avec celle que nous présentons. Cependant, l'idée de la vie des soldats donnée par le *Manuel* est grandement instrumentalisée et sert de propagande. Elle sert d'appui pour rassurer les lecteurs et montrer que la guerre n'est pas si terrible, tout en mettant en valeur les soldats français, qui s'accommodent de peu. C'est ici que se repère le patriotisme des auteurs : proposer une image positive de la France en guerre quitte à ce qu'elle soit en réalité inexacte.

Il nous semble que pour les auteurs, mettre en place ce consentement patriotique est presque indispensable. Il s'agit de justifier la guerre et surtout de justifier la mort de plusieurs centaines de milliers de combattants dès la première année du conflit. Nous revenons ici à la mise en place d'une propagande pour donner un élan à un patriotisme guerrier défendu coûte que coûte par les auteurs du *Manuel*. En effet, présenter la vérité provoquerait des protestations, et des désertions, qui ne s'élèvent finalement qu'à 1.5% des appelés, un taux qui étonne même le gouvernement, qui avait prévu 10% de

[111] Jean-Pierre SOUDAGNE, *op. cit.*, p. 50.
[112] Jean-Paul GUENO, *op. cit.*, p. 155.

déserteurs. De plus, nous pensons que le fait que le *Manuel* soit destiné à un public ayant pour réputation d'être pacifiste, a mené les auteurs à encore plus renforcer cette construction du mythe du consentement patriotique, afin d'une part d'éviter la résurgence du pacifisme et éventuellement de l'antimilitarisme, et d'autre part les reproches une fois que la guerre sera terminée.

Dans ce chapitre nous avons donc essayé de démontrer que les auteurs du *Manuel* exprimaient leur patriotisme par la mise en place d'une propagande autour du rôle de la France dans la guerre et de l'image du soldat français. Durant les deux premières années de la guerre, la plupart des dirigeants et certainement une grande partie de la population pensait que le conflit ne durerait pas plus d'un ou deux ans, et que le pays ne faisait que se défendre. Par conséquent, il semblait important d'entretenir cet espoir d'une guerre rapide malgré les mois qui passaient. Nous pensons que le statut du *Manuel*, qui est assez particulier puisqu'il est semble-t-il assez lié aux acteurs du gouvernement, fait que les auteurs se sont donné le rôle de diffuser un patriotisme guerrier, qu'eux-mêmes ressentent, à un public majoritairement de gauche et auparavant opposé à la guerre. Les auteurs du *Manuel* sont en fait, en quelques sortes, les représentants du monde éducatif. Par conséquent, ce patriotisme exprimé par les rédacteurs à la fois est la représentation de l'état d'esprit des acteurs de l'éducation, et à la fois a pour but de convaincre ceux qui ne sont pas convaincus. Là est une des influences de la guerre sur le monde éducatif : transformer un patriotisme pacifique, tourné vers la fierté d'appartenir à un pays en un patriotisme guerrier, ayant pour but d'animer la volonté de défendre coûte que coûte son pays contre ceux qui l'attaquent, quitte à basculer dans le nationalisme, bien qu'eux même ne se l'avouent pas.

Toutefois, les difficultés s'accumulant et la guerre se prolongeant indéfiniment, à partir de 1916, il nous semble que ce patriotisme devient un moyen pour conserver l'ordre et faire tenir la population dans la durée. Il s'agit d'entretenir l'espoir dans une population qui s'épuise et de justifier des choix qui sont de plus en plus contestés et contestables. Cependant, malgré tout, il nous semble que ce patriotisme lui-même s'essouffle, et ses manifestations deviennent plus rares.

CHAPITRE 2 :
Le patriotisme pour maintenir l'ordre (1916-1918)

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'espoir d'une victoire rapide reste dans les esprits des auteurs du *Manuel* jusqu'à la fin de 1915, voire le début de 1916. Toutefois, devant l'enlisement des combats, ils se retrouvent devant l'obligation de modifier leurs discours pour justifier leur continuation, en particulier lorsque l'Allemagne propose plusieurs fois de mettre fin aux combats, ce sur quoi nous reviendrons.

Il s'agit, semble-t-il, de maintenir l'ordre chez les lecteurs, qui, s'ils ont pu croire la propagande mise en place durant les premières années de la guerre, ont, en 1916, vu et entendu les témoins revenant du front, présentant la situation telle qu'elle est vraiment. En somme, le patriotisme exprimé ici doit être adapté au lectorat, et c'est en cela qu'il évolue.

Nous nous attacherons donc à analyser le discours des rédacteurs et son évolution alors que la situation au front se dégrade progressivement, puis est rétablie grâce à l'entrée des États-Unis dans la guerre. La question sera en fait de savoir si le patriotisme exprimé durant les deux premières années de la guerre diffère de celui exprimé durant les deux dernières.

I. La victoire : si proche ?

Ce qui est particulièrement intéressant avec le *Manuel*, c'est que l'engouement patriotique, commun à tous les journaux au début de la guerre, certes faiblit, mais ne disparaît pas complètement, contrairement à de nombreux autres quotidiens, qui ne font plus que parler de la guerre factuellement. Ainsi, comme l'explique François Cochet, le monde de la presse, pour survivre et continuer à vendre, doit « se conformer au discours ambiant »[113], ce qui explique le patriotisme exacerbé présenté par la plupart des journaux au début de la guerre, et sa disparition progressive à mesure que les combats s'éternisent et les morts s'accumulent[114].

A. Paix française contre paix allemande

La guerre rapide n'est plus à l'ordre du jour, et c'est un fait connu par les lecteurs et les rédacteurs du *Manuel*. En 1916, contrairement à 1914, l'arrière est en contact avec les soldats au front, lorsque ces derniers reviennent en permission. Par conséquent, il n'est plus réellement possible de faire croire aux lecteurs que tout se passe bien, et que les soldats ont une vie confortable dans les tranchées. Le problème désormais est de maintenir le patriotisme des Français tout en expliquant qu'il faut continuer à se battre, malgré les propositions de paix, et la situation économique et militaire qui se dégrade.

De façon intéressante, à mesure que l'espoir d'une victoire rapide s'éloigne, le patriotisme exprimé par les auteurs du *Manuel* est moins exubérant. Il s'installe une sorte de résignation empreinte de sagesse dans leurs discours : il faut s'armer de patience et garder espoir quoi qu'il arrive, tout en refusant la paix tant que la victoire totale n'est pas obtenue. Ce thème de la « mauvaise paix » est récurrent, et se retrouve régulièrement entre la fin 1915 et 1918. Ainsi, Jean-Victor Augagneur dans le 15e numéro de l'année 1915-1916 écrit : « La paix immédiate, c'est la paix telle que la consentira l'Allemagne, c'est le militarisme germain toujours armé et menaçant, c'est une guerre nouvelle demain »[115]. Un peu plus loin dans l'année, dans le numéro 34, daté du 6 mai 1916, la revue de la presse rapporte les paroles d' « un pacifiste français », M. d'Estournelles de Constant :

[113] François COCHET, *La Grande Guerre*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2018, p. 221.
[114] *Ibidem*, p. 222.
[115] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/15, 1915, p. 200.

> Vous nous reprochez de vouloir la guerre jusqu'au bout, nous qui avons, toute notre vie, voulu la paix. […] Si les Français pacifiques commettaient la folie de faire grâce prématurément au monstre du militarisme allemand, c'est le peuple allemand qui serait la première victime de cette défaillance. […] La caste militaire, n'étant ni victorieuse ni vaincue, reprendrait son œuvre néfaste […].[116]

L'année suivante, dans le 7e numéro, un inspecteur primaire resté anonyme déclare : « n'écoutez pas ceux qui oseraient parler de paix à tout prix et même d'arrangements sans vainqueurs ni vaincus. Ce serait un outrage à nos morts et le plus fatigué de nos combattants protesterait avec indignation. »[117]. Enfin, dans le 23e numéro de l'année 1917-1918, Ferdinand Buisson lui-même signe un article intitulé « La vraie Paix, et la fausse »[118].

Ce constat fait, il se pose une question : pourquoi, alors que les premières années de la guerre ont été passées à encenser le monde éducatif et les soldats en général, pour leur courage, les années suivantes sont consacrées à tout faire pour que l'effort de guerre continue ? En effet, si les auteurs étaient si convaincus de la capacité des soldats à gagner, ce qu'ils ont démontré maintes et maintes fois[119], ils n'auraient normalement pas à écrire des articles cherchant à convaincre le lecteur de l'importance de continuer les combats.

Le fait est qu'au début de l'année 1916, les esprits s'essoufflent, et quelques voix pacifistes se font entendre. Elles ne sont certes pas majoritaires, mais elles sont suffisamment fortes pour inquiéter le gouvernement, qui se doit d'agir pour éviter qu'elles ne prennent encore plus d'ampleur.

Les mouvements pacifistes et leurs acteurs ont longtemps été oubliés de l'historiographie de la Première Guerre mondiale, si bien qu'il a été difficile de trouver des informations précises sur ces derniers. Ainsi, Nadine-Josette Chaline, dans son ouvrage *Empêcher la guerre. Le pacifisme du début du XIXe siècle à la veille de la Seconde Guerre mondiale*[120] ne consacre qu'une vingtaine de pages aux idées pacifistes exprimées pendant la guerre, dont seulement une dizaine concerne les mouvements pacifistes socialistes et anarchistes, l'autre dizaine étant consacrée à Benoît XV[121]. Un des seuls ouvrages à avoir traité précisément du pacifisme en se concentrant uniquement sur la Première Guerre mondiale est celui de Galit Haddad, *1914-1919. Ceux qui*

[116] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/34, 1916, p. 460.
[117] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/7, p. 2.
[118] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/23, p. 6.
[119] *Cf* partie 1, chapitre 1.
[120] Nadine-Josette CHALINE, *Empêcher la guerre. Le pacifisme du début du XIXe siècle à la veille de la Seconde Guerre mondiale*, Amiens, Encrage, coll. Hier, 2015, 248 p.
[121] *Ibidem*, pp. 101-124.

protestaient[122]. Son travail nous permet d'expliciter, au moins en partie, l'origine des articles mettant en garde contre la « paix allemande » dans le *Manuel*.

Evidemment, les mouvements pacifistes n'apparaissent pas soudainement en 1916, déjà en 1914 et 1915, quelques voix s'élèvent du côté des socialistes et une première conférence pour la paix est organisée à Zimmerwald en Suisse en septembre 1915. Toutefois, d'une part cette conférence est à l'époque restée secrète aux yeux des autorités, et d'autre part, pour le cas de la France, aucun délégué officiel de la SFIO n'y a été envoyé. Comme l'explique Haddid, les mouvements pacifistes connaissent leur apogée lors de la conférence de Kienthal, entre le 23 et le 30 avril 1916. En effet, si le manifeste écrit lors de la conférence de Zimmerwald était passé relativement inaperçu, celui de la conférence de Kienthal fait réagir la presse[123]. Trois députés socialistes étaient présents à la conférence, bien qu'ils n'étaient pas envoyés officiellement par leur parti, et sont accusés de traitrise. L'un d'entre eux, Pierre Brizon, va même jusqu'à intervenir au parlement pour protester contre le vote des crédits militaires le 24 juin 1916[124]. Il n'est évidemment pas écouté, mais son intervention marque le gouvernement français, qui prend conscience que les pacifistes ne restent pas silencieux et pourraient représenter un danger pour l'ordre public. Nous pensons que c'est en partie de là que les auteurs du *Manuel* tirent leur discours sur la « bonne » et la « mauvaise » paix. En effet, remarquons que les premières tentatives de paix proposées par l'Allemagne ne datent que de décembre 1916[125], soit un an après la première citation que nous avons relevée, de Jean-Victor Augagneur. Il faut bien garder à l'esprit que le *Manuel* reste un quotidien, les articles correspondent donc à ce qui se passe dans le monde au moment de la publication des numéros, les auteurs répondent à ce qui se dit. Ce n'est donc pas un hasard si les injonctions à continuer la guerre apparaissent à la toute fin de 1915, après les échecs des batailles de Champagne et d'Artois. Il est nécessaire de rassurer les populations devant ces défaites tout en contenant les mouvements pacifistes qui se font de plus en plus entendre.

Nous souhaiterions également faire remarquer que les trois députés présents à la conférence de Zimmerwald étaient instituteurs de profession, ce qui évidemment n'aide pas la cause du monde de l'éducation, ayant déjà la réputation d'être antimilitariste. Nous

[122] Galit HADDAD, *1914-1919. Ceux qui protestaient,* Paris, Les Belles Lettres, 2012, 440 p.
[123] *Ibidem*, pp. 105-106.
[124] *Ibidem*, p. 108.
[125] La première proposition de paix allemande est faite le 12 décembre 1916 par Bethmann Hollweg.

pensons donc que les auteurs du *Manuel* se sont également sentis obligés de rappeler leur attachement à la victoire.

Loin de nous l'idée selon laquelle le pacifisme était un mouvement répandu qui avait réellement une chance de faire arrêter la guerre, cependant, le fait est que ce mouvement a inquiété le gouvernement. C'est là que se repère selon nous le rôle propagandiste du *Manuel* et l'utilisation de la propagande par les auteurs pour exprimer leurs sentiments patriotiques. En effet, rappelons-le, le *Manuel* est un quotidien dont les auteurs, et en particulier le directeur, Ferdinand Buisson, entretiennent des liens rapprochés avec l'Etat. Ce journal est en quelques sortes la vitrine de propagande du gouvernement durant la guerre pour le monde de l'éducation. Les auteurs se servent de cette propagande savamment mise en place pour exprimer ouvertement leur patriotisme et asseoir la légitimité du gouvernement, un patriotisme qui devient alors moralisateur, reprochant à ceux qui réclament la paix de vouloir pactiser avec l'ennemi, qui n'hésitera pas à relancer une autre guerre lorsqu'il en aura envie. Ici, le patriotisme s'exprime donc par un soutien sans faille au pouvoir en place, un élément relativement nouveau dans la définition du terme, jusque-là lié avant tout à l'amour de son pays et non à son gouvernement.

Au fil de l'avancée de la guerre, le *Manuel* se révèle être de plus en plus un instrument de communication du gouvernement, là où les journaux au public plus large, quotidiens ou hebdomadaires, se sont vites lassés du bourrage de crâne des premières années[126].

B. Le retour de la terre chérie : l'Alsace-Lorraine

Un des mythes les plus répandu concernant la Première Guerre mondiale est l'idée que la France s'est engagée dans la guerre dans l'espoir de prendre sa revanche sur l'Allemagne et récupérer l'Alsace-Lorraine, que le pays a perdu en 1871 après le traité de Francfort. Jean-Jacques Becker et Gerd Krumeich ont montré que cette envie de revanche n'est en fait exprimée que durant les premières années après la fin de la guerre franco-prussienne, et s'efface assez rapidement des esprits[127]. Cela se ressent dans les premières années de la guerre : l'Alsace-Lorraine n'est presque jamais mentionnée dans les articles du *Manuel*. Toutefois, de façon intéressante, à partir de 1916, les provinces perdues sont

[126] François Cochet, *op. cit.*, p. 222.
[127] Jean-Jacques BECKER, Gerd KRUMEICH, *op. cit.*, pp. 17-60.

de plus en plus mentionnées par les rédacteurs. Ils présentent l'Alsace-Lorraine comme une terre qui désire absolument être rattachée à nouveau à la France, et qui lui reste loyale quoi qu'il arrive.

Ainsi, dans sa revue littéraire du 23e numéro de l'année 1915-1916, Léo dépeint des Alsaciens se moquant des Allemands et conclue : « voilà comment l'Alsace s'amuse pour oublier ses souffrances, en attendant qu'elle puisse s'abandonner complètement à la joie profonde du retour à la France »[128]. Dans le 30e numéro de la même année, l'écrivain Emile Hinzelin signe un article nommé « Ecoliers de l'Alsace reconquise » où il s'émeut de voir « les écoliers des territoires de Thann, de Dannemarie, de Massevaux, [qui] en revenant au foyer maternel de la France, en ont senti de suite la profonde douceur »[129]. Dans le 9e numéro de l'année suivante, J. Monfort relate plusieurs anecdotes d'Edmond About, dont la suivante :

> A Strasbourg, une Allemande entre dans un magasin pour choisir une robe et croit spirituel d'ajouter :¨Vous entendez ? je ne veux pas avoir l'air d'une Française.˝Très poliment, on lui répond :¨ Soyez tranquille, madame, cet air-là nous ne pourrions jamais vous le donner˝.[130]

Ces citations montrent l'attachement de la population alsacienne à la France, mais il est également possible de relever des allusions à l'appartenance de l'Alsace-Lorraine au pays, malgré l'annexion allemande. Dans le 1er numéro de l'année 1917-1918, Léo explique dans sa revue littéraire en quoi l'Alsace est une terre française. Selon lui, « l'Alsace est française par sa géographie aussi bien que par son histoire »[131] et « demander à l'Alsace si elle veut redevenir française, ce serait comme demander à la Bretagne si elle veut rester française, comme demander à la main si elle veut se rattacher au bras ». [132]

Avant tout, nous souhaiterions faire une remarque : Emile Hinzelin cherche certes à toucher les lecteurs en évoquant l'image protectrice de la France, mais un enfant ayant l'âge d'être encore à l'école primaire en 1916 (soit une dizaine d'année) ne peut pas avoir connu l'Alsace française, cette dernière étant allemande depuis plus de quarante ans. Il leur serait donc difficile de « [revenir] au foyer maternel de la France ». D'ailleurs, même si Hinzelin n'utilise pas le verbe « revenir » au sens de « venir à nouveau », il nous semble

[128] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/23, 1916, p. 306.
[129] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/30, 1916, p. 402.
[130] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/9, 1916, p. 2.
[131] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/1, 1917, p. 6.
[132] *Idem*.

que des enfants n'ayant connu que l'Allemagne auraient bien du mal à considérer la France comme leur « foyer maternel », que ce soit en temps de guerre ou non.

La relation entre la France et l'Alsace-Lorraine est donc présentée comme filiale, les rédacteurs jouent à nouveau sur l'image de la France mère patrie, qui aurait perdu un enfant, l'Alsace-Lorraine. Toutefois, il faut rappeler que les auteurs du *Manuel* sont tous Français, ils présentent donc un point de vue extérieur, biaisé de surcroît. Ce constat amène à se poser la question de l'opinion des Alsaciens, pris entre deux feux tout au long de la guerre. L'Alsace-Lorraine était-elle si admirée ? Et d'ailleurs les Alsaciens désiraient-ils tous redevenir Français ?

Dans l'historiographie de la Première Guerre mondiale, peu d'historiens se sont intéressés à l'Alsace-Lorraine et aux Alsaciens-Lorrains en tant qu'acteurs de la guerre. La plupart du temps, l'Alsace-Lorraine est vue par les Français comme une terre à récupérer et est donc étudiée comme telle, rarement comme un espace à part entière. Jean-Noël Grandhomme et les auteurs avec qui il s'est associé pour écrire *Boches ou Tricolores. Les Alsaciens-Lorrains dans la Grande Guerre*[133] ont justement essayé de déplacer la focale pour s'intéresser à l'opinion des Alsaciens-Lorrains pendant la guerre. Cet ouvrage nous permet de démontrer que la relation entre la France et l'Alsace-Lorraine n'est pas aussi bonne que l'écrivent les auteurs du *Manuel*. En effet, les situations sont très diverses, et il semble difficile de résumer les liens franco-alsaciens à une relation empêchée par les Allemands.

Comme l'explique Grandhomme, en 1914, les protestations pour le retour de l'Alsace-Lorraine à la France ne se font presque plus entendre et le territoire est pacifié[134]. Par ailleurs la France elle-même ne semble pas connaître de grands mouvements nationaux en faveur du retour de cette terre à l'intérieur des frontières. De plus, la politique anticléricale menée par la France et ayant mené d'abord à la laïcisation des écoles puis à la loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat a choqué beaucoup d'Alsaciens-Lorrains, qui s'accommodent donc de la politique mise en place par l'Allemagne[135].

Une fois la guerre déclarée, la situation se complique pour les Alsaciens-Lorrains : que ce soit du côté français ou du côté allemand, ils sont souvent considérés comme suspects. Ainsi, « dans les territoires libérés, l'armée et la gendarmerie françaises ont déporté un bon nombre de fonctionnaires […], de notables, mais aussi de simples citoyens

[133] Jean-Noël GRANDHOMME, *Boches ou Tricolores. Les Alsaciens-Lorrains dans la Grande Guerre*, Strasbourg, La Nuée Bleue, 2008, 464 p.
[134] *Ibidem*, p. 21.
[135] *Idem*.

sans histoire considérés comme ˝germanophiles˝ »[136], et ce souvent à partir d'une dénonciation qui n'a pas été vérifiée. Les auteurs du *Manuel* semblent également oublier l'existence de camps d'internement pour les Alsaciens-Lorrains de nationalité allemande. Nous ne nions pas le fait que cette situation ait été identique de l'autre côté de la frontière, mais nous souhaitons souligner que si les rédacteurs du *Manuel* présentent les Alsaciens-Lorrains comme voulant absolument rejoindre la France, la France ne semble pas y être tant disposée que cela durant la guerre. D'ailleurs, en janvier 1916, le ministère de la Guerre demande d'éviter le plus possible de confier à des Alsaciens-Lorrains des postes à hautes responsabilités[137].

Toutefois, qu'en est-il des Alsaciens-Lorrains eux-mêmes ? Cherchent-ils à rejoindre la France pour combattre à ses côtés ? Environ 220 000 d'entre eux ont combattu sous l'uniforme Allemand, et comme les Français, ils sont résignés et ne cherchent pas à s'échapper pour rejoindre la France – mis à part plusieurs milliers de jeunes soldats, passant la frontière tant que cela était encore possible. Par conséquent, la majorité des Alsaciens-Lorrains ne semble pas être révoltée à l'idée de se battre contre la France, même s'il est nécessaire de préciser qu'il est vrai qu'ils désertent plus que les autres Allemands[138].

Ainsi, l'image de la France, mère patrie, espérant le retour de l'Alsace-Lorraine et celle des Alsaciens-Lorrains restant fidèle quoi qu'il arrive à la France sont inexactes. Il est vrai que les premiers essais de paix se sont soldés par un échec en partie car l'Allemagne refusait de céder l'Alsace-Lorraine, mais la situation n'est pas aussi idyllique que les auteurs du *Manuel* le prétendent.

Il semble donc ici qu'ils expriment un patriotisme légèrement différent de celui des premières années de la guerre. S'il s'agissait au début de la guerre de présenter la France comme un pays fort et capable de la victoire, à partir de la fin 1915 et le début 1916, elle devient terre protectrice. Comme nous l'avons expliqué plus haut, le patriotisme des auteurs du *Manuel* devient moins virulent à mesure que les années passent et que les populations s'épuisent. Il suit la situation militaire et est moins présent lorsque la France est en difficulté, puis retrouve une certaine force à la fin de la guerre, lorsque l'Allemagne semble enfin reculer.

[136] Jean-Noël GRANDHOMME, *op. cit.*, p. 24.
[137] *Ibidem*, p. 27.
[138] *Ibidem*, p. 28.

Dans le cas de l'Alsace-Lorraine, les rédacteurs cherchent à créer un consensus, une cause commue à laquelle les lecteurs peuvent se raccrocher : la souffrance des Alsaciens-Lorrains, séparés de la terre qu'ils chérissent tant, la France, en particulier les enfants qui parfois, dans les territoires libérés, vont à l'école avec les petits Français. De là à dire que les auteurs créent cette image pour distraire les lecteurs de la situation militaire qui se dégrade et des multiples troubles de l'années 1917, il n'y a qu'un pas.

II. La France, toujours victorieuse ?

L'année 1915 est une année charnière dans l'évolution des combats. La guerre de position débute et Joffre, en plus des grandes batailles connues comme l'Artois ou les deux batailles de Champagne, multiplie les petits assauts, dans l'espoir de faire reculer les Allemands. C'est également durant cette année que se creuse l'écart entre les généraux qui dirigent les opérations et les soldats combattant dans la boue des tranchées. La fin de l'année n'est pas brillante pour Joffre, qui après avoir échoué lors de la deuxième bataille de Champagne, s'attire les foudres du pouvoir exécutif lorsqu'il refuse de communiquer sur la situation au front. La situation militaire et politique est donc instable à la fin de l'année 1915, et les débuts de la bataille de Verdun n'amène pas de bonnes nouvelles.

Pourtant, si nous revenons au *Manuel* après cette remise en contexte, les auteurs ne semblent pas vouloir faire transparaitre cette situation dans leurs articles. Si nous nous arrêtons sur les premiers numéros datés de l'année 1915, la bataille de l'Artois n'est nullement mentionnée, la deuxième bataille de Champagne non plus. Seule Verdun se fait une place dans quelques numéros, pour souligner la grandeur de cette bataille.

L'année 1917 n'encourage d'ailleurs pas les auteurs à s'attarder sur la situation au front et à l'international, puisque à nouveau, les mutineries ne sont quasiment pas mentionnées, tout comme la révolution russe, qui est vue comme une trahison dans les rares articles qui lui sont consacrés. L'entrée en guerre des États-Unis en avril 1917 va permettre aux rédacteurs de détourner l'attention des lecteurs, en glorifiant le pays et en créant un lien fraternel entre États-Unis et France.

Par conséquent, il est assez intéressant de voir que la propagande de guerre ne se fait plus de façon active, mais passe plutôt par les silences choisis et la mise en avant des situations avantageuses pour le pays, résultat d'un patriotisme encore une fois moins exubérant que celui de la première année de guerre.

A. Le silence des défaites et la gloire de Verdun

Comme nous l'avons dit, peu, voir aucun des articles de l'année 1915-1916 sont consacrés aux offensives françaises, celles-ci n'amenant que peu de gains pour de très nombreuses pertes. La seule bataille abordée, et pas uniquement dans les numéros datés de 1916, est celle de Verdun, dont le mythe se construit avant même sa fin.

Les rédacteurs de notre journal se voient embarrassés : il n'est plus question de grandes victoires comme celle de la Marne, mais il n'est pas possible de laisser transparaitre une faiblesse de la part de la France, qui pourrait à la fois inquiéter les lecteurs et renforcer le mécontentement qui monte déjà. Le recours à la glorification de la bataille de Verdun trahit alors un patriotisme instrumentalisé, qui se répète ensuite lors des batailles de la Somme et du Chemin des Dames, qui se soldent respectivement par un *statu quo* et une lourde défaite.

Ainsi, dans la revue de la presse du 36e numéro de l'année 1915-1916, Mme Perrin rapporte cette anecdote : « Le maître d'école avait fait mettre ses élèves debout, et, en guise de leçon de morale, il leur avait conté un épisode de la grande bataille de Verdun »[139]. Plus loin dans l'année, à nouveau dans la revue de la presse, un extrait d'un article du *Temps* est cité :

> La situation au début avait été ¨délicate˝. Elle est restée terrible pendant plus de vingt semaines. […] [Les divisions] ont tenu pourtant avec un stoïcisme magnifique, et, en tenant, elles ont brisé le grand dessein de l'état-major allemand sur le front d'occident.[140]

La bataille est même qualifiée d' « épopée » par Edmond Blanguernon dans le 1er numéro de l'année 1916-1917. Enfin, dans le 45e et dernier numéro de l'année 1917-1918, dans la rubrique Varia, un auteur resté anonyme exhorte les Français à ne pas se dénigrer, il rappelle alors les batailles passées : « Et Verdun, et la Somme, et tous les exploits de chacun ou de tous, connus ou inconnus ? »[141]

Arrêtons-nous donc d'abord sur la bataille de Verdun. Le vocabulaire employé ici laisse à penser à une bataille dont la victoire a été large et flamboyante. Or, cette bataille, même s'il s'agit en effet d'une victoire pour la France, a surtout provoqué la mort de plus de 160 000 soldats pour la défense d'un territoire qui n'avait, avant 1916, pas un intérêt majeur pour l'État-Major[142]. Il est possible de remarquer d'ailleurs que les citations que nous avons relevées construisent un discours optimiste avant même la fin de la bataille. L'article du 36e numéro de l'année 1915-1916 est daté de mai 1916, soit quatre mois après le début des combats, et à un moment où les Français perdent le nord du Mort-Homme, Béthincourt ainsi que Vaux[143]. Le qualificatif de « grande » semble donc quelque peu

[139] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/39, 1916, p. 489.
[140] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/52, 1916, p. 713.
[141] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/45, 1918, p. 35.
[142] Antoine PROST, Gerd KRUMEICH, *Verdun 1916*, Paris, Tallandier, 2015, p. 23.
[143] *Ibidem*, p. 301.

prématuré. Le terme d' « épopée » encourage l'association de l'histoire à la légende, ce qui montre la volonté des auteurs de construire le mythe de Verdun. Comme l'expliquent Antoine Prost et Gerd Krumeich dans *Verdun. 1916*, les autorités et la presse informent les populations pour les rassurer tout en évitant de mentionner les conditions dans lesquelles les soldats se battent et la violence des combats[144], ce « mythe de Verdun » n'est donc pas propre au *Manuel*. Toutefois, ici, cela s'inscrit dans un système plus large, où Verdun devient une occasion parmi d'autres d'exprimer un patriotisme de plus en plus instrumentalisé à mesure que les années de guerre passent, théorie qui se confirme avec l'étude de la couverture des batailles de la Somme et du Chemin des Dames.

Avant cela, nous tenons toutefois à faire remarquer que certains articles concernant Verdun reconnaissent la difficulté de la vie et des combats, comme dans le 5e numéro de l'année 1916-1917, où Léo signe dans sa revue littéraire un article nommé « ceux de Verdun »[145] qui utilise des mots étonnamment crus pour décrire la situation. Nous pensons que l'utilisation de ce vocabulaire peut être lié à l'apparition de la prise en compte du deuil et de la souffrance dans le discours des auteurs du *Manuel*, élément sur lequel nous reviendront dans la troisième partie de ce chapitre.

Le discours tenu sur la bataille de Verdun se retrouve donc pour les batailles suivantes, notamment celle de la Somme et du Chemin des Dames, à la différence que ces deux batailles ne sont pas des victoires comme Verdun l'a été. Ainsi, à plusieurs reprises, la Somme est vue comme une grande victoire, alors que le gain de territoire n'a été que très modeste et les objectifs prévus n'ont pas été atteints : dans le 26e numéro de l'année 1916-1917, l'ensemble des auteurs du *Manuel* signent un article qui cite Paul Deschanel se félicitant que la France « a vaincu sur la Marne ; elle a vaincu sur l'Yser ; elle a vaincu à Verdun […] ; elle a vaincu sur la Somme »[146]. Plus haut, nous avons déjà cité l'article de la rubrique Varia qui qualifie la Somme d'« exploit ».

La couverture de la bataille du Chemin des Dames est encore plus révélatrice de l'état d'esprit des auteurs du *Manuel*. Un mois après la fin du combat, des lettres de soldats sont mis en avant dans le 12e numéro de l'année 1917-1918 :

> Voilà quinze jours que nous sommes dans la boue et sous la pluie, et pas une plainte. Au contraire, hier, ils chantaient malgré la pluie qui s'était mise de la partie. C'est un plaisir et c'est une joie de commander à des braves pareils, et comme te dit si bien notre général, il faut s'incliner devant eux.[147]

[144] Antoine PROST, Gerd KRUMEICH, *op. cit.*, p. 196.
[145] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/5, 1916, p. 6.
[146] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/26, 1917, p. 3.
[147] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/12, 1917, p. 3.

Malgré l'évident échec qu'a été la bataille pour Nivelle, le *Manuel* préfère mettre en avant la dernière victoire de l'armée française qui a mis fin à la bataille. Par ailleurs, il est probable que l'emphase mise sur les soldats est voulue pour faire oublier les mutineries qui ont éclaté entre avril et juin 1917. Bien que ces dernières n'aient jamais été mentionnées dans le *Manuel*, les auteurs ne sont certainement pas dupes sur le fait que les lecteurs soient au courant de ce fait.

Ainsi, malgré les protestations de l'arrière et des soldats, les auteurs continuent à mettre en place une propagande faisant croire que la situation militaire est au beau fixe. Il est vrai que les Allemands sont épuisés après les batailles de la Somme et du Chemin des Dames mais cela est également vrai pour les armées françaises. C'est là que se repère à nouveau le patriotisme des rédacteurs, mais il semble qu'il s'agit ici d'un patriotisme instrumentalisé. En effet, si durant la première année de la guerre, la propagande mensongère pouvait être attribuée à l'ignorance de la situation et à son idéalisation, en 1916 puis 1917, cela n'est plus possible, et la dissimulation de la vérité est un choix conscient.

B. 1917 : l'année terrible

Le lecteur du *Manuel* qui n'aurait pas beaucoup de connaissances dans l'histoire de la Première Guerre mondiale aurait du mal à prendre connaissance des mutineries et des grèves qui se sont tenues durant 1917, ni même de la révolution russe ou de la fin de l'Union Sacrée. Il serait possible de justifier cette absence par la peur de la censure, mais plusieurs historiens ont travaillé sur ces sujets et leur représentation dans la presse, ce qui signifie donc que des journaux en ont parlé. Déjà dans les années 1960, dans "La Presse Et Les Grèves Parisiennes De 1917."[148], M[lle] Crabol montre que l'étude de la presse permet d'obtenir des informations assez précises sur les grèves à Paris. La révolution russe, elle, a aussi fait les gros titres des journaux les plus vendus, notamment l'*Humanité* qui ne cache pas son soutien[149]. Toutefois, il est vrai que pour les mutineries, les autorités ont été plus attentives, et il est bien plus rare de trouver un article les concernant directement dans un journal à gros tirage.

[148] M[elle]. CRABOL, « La Presse Et Les Grèves Parisiennes De 1917. » dans *Le Mouvement Social*, n°53, 1965, pp. 105-110.
[149] *L'Humanité*, Saint-Denis, Société nouvelle du journal *L'Humanité*, 17 mars 1917, p. 1.

André Loez, dans *1914-1918. Les refus de la guerre. Une histoire des mutins*, explique que les soldats attendent beaucoup de l'année 1917, Nivelle lui-même avec l'offensive du Chemin des Dames espère une percée finale dans les lignes allemandes qui permettraient de mettre fin aux combats et donc à la guerre[150]. L'échec d'avril au Chemin des Dames n'est certes pas la seule raison des mutineries, mais il est en quelques sortes la goutte d'eau qui fait déborder le vase. Nous ne reviendrons pas précisément sur les origines et les moyens mis en place par les soldats pour se mutiner, nous nous contenterons de dire que selon Antoine Prost, entre 40 000 et 80 000 soldats ont fait preuve de désobéissance entre avril et septembre 1917[151], pourtant le *Manuel* n'y fait aucune allusion, comme nous l'avons montré plus haut. Il est évident que la peur de la censure a limité les auteurs du *Manuel* comme les auteurs des autres journaux, mais encore une fois, dans le *Manuel*, cela prend place dans un système plus large, et parler des mutineries serait admettre indirectement l'existence de problèmes sur plusieurs niveaux. D'abord dans la situation militaire, pas si heureuse que les rédacteurs veulent le faire croire, puis dans le système militaire, dont l'organisation provoque un écart entre les soldats et les généraux qui ne font pas grand cas des conditions de vie des poilus. Enfin, admettre des mutineries ferait vaciller l'image du bon soldat construite depuis presque trois ans, celle du poilu courageux faisant preuve de la plus totale abnégation.

En ce qui concerne la révolution russe, les grèves et la fin de l'Union Sacrée, il est vrai que quelques articles les abordent, de façon assez détournée pour les deux derniers sujets. Il est intéressant de voir que si le premier article parlant de la révolution russe ne prend pas réellement position, et ne fait que présenter les « origines de la révolution russe », les suivants donnent subtilement un avis. En juin 1917, Léo parle de « semaine tragique »[152] et en décembre 1917, Ferdinand Buisson lui parle d' « anarchie russe »[153]. Nous n'avons pas trouvé d'articles prenant ouverte position pour ou contre la révolution russe, ce qui peut interroger. Il est possible de faire remarquer que ce n'est pas réellement la spécialité des auteurs du *Manuel*, mais l'entrée en guerre des États-Unis ne l'est pas non plus, ce qui ne les empêche pas de prendre parti et de livrer de nombreuses analyses. Il ne s'agit que d'une théorie, mais nous pensons que ce timide engagement, qui reste opposé à la révolution russe est lié au statut du *Manuel*, lié fortement au gouvernement. En effet, Ferdinand Buisson, malgré son ralliement à

[150] André LOEZ, *1914-1918. Les refus de la guerre. Une histoire des mutins*, Paris, Gallimard, coll. Folio Histoire, 2010, pp. 112-114 ; p. 120.
[151] « Mutineries de 1917 : sortir des idées reçues » dans *L'Histoire*, 16 avril 2017 [en ligne, consulté le 2 mars 2021 ; https://www.lhistoire.fr/entretien/mutineries-de-1917-sortir-des-idées-reçues#:~:text=Le%2016%20avril%20est%20commémorée,temps%20que%20les%20revendications%20mémorielles.]
[152] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/37, 1917, p. 5.
[153] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/15, p. 2.

l'Union Sacrée, reste radical-socialiste, on pourrait donc s'attendre à ce que le journal qu'il dirige se montre favorable à la révolution, ou au moins qu'il ne prenne pas du tout parti. Cette prise de position contraste par exemple avec la une de l'*Humanité* du 17 mars 1917 qui titre « La révolution triomphe en Russie. L'ancien régime s'écroule sous la poussée de toutes les forces nationales », le comité de rédaction s'adresse à leurs « frères de Russie ». La même réflexion pourrait être faite pour les grèves et la fin de l'Union Sacrée : dans la revue de la presse du 38e numéro de l'année 1916-1917, il est demandé

> Que nos femmes grévistes, qui sont de bonnes Françaises, […], aient continuellement présente à l'esprit la pensée que le Kaiser, le monstre qui est la cause de la mort de tant des leurs, donnerait des millions et des milliards en ce moment à ceux qui pourraient lui organiser une bonne émeute à Paris.[154]

Ces « femmes grévistes » sont très certainement les « midinettes », couturières de Paris qui se sont mises en grève pendant 14 jours en mai 1917. Ici pas de reproches directs, contrairement à l'article d'André Lichtenberger du 9e numéro de l'année 1917-1918. « I1 n'est pas sûr que l'intérêt de la patrie et le souci de la moralité publique ne soient mis en échec par d'ignobles appétits individuels et par de coupables passions de parti. »[155]. Lichtenberger fait référence aux conflits entre le gouvernement et les socialistes, ces derniers refusant de participer au gouvernement jugeant que la guerre n'a plus lieu de continuer. Encore une fois, au vu des orientations politiques de la majorité des auteurs du *Manuel* et en particulier de son directeur, il serait possible de s'attendre à un soutien, ou au moins à une compréhension des demandes des grévistes et des socialistes. Ce soutien serait d'ailleurs d'autant plus logique que le *Manuel* s'adresse principalement aux instituteurs et institutrices, bien souvent syndicalisés et orientés plus à gauche qu'à droite sur l'échiquier politique. La guerre fait certes reculer les positions politiques, mais elle ne les fait pas oublier.

A notre sens, cela prouve le lien entre le *Manuel* et les pouvoir publics, et montre l'instrumentalisation du patriotisme des auteurs. Nous ne voulons placer des idées dans l'esprit des auteurs et des lecteurs du *Manuel*, mais il est fort probable que beaucoup aient été en faveur de la révolution russe et aux demandes des socialistes. Pourquoi, dans ce cas, ne pas l'exprimer, comme l'a fait l'*Humanité*, par exemple ? Il est vrai que ce journal est bien plus proche des milieux socialistes, voire communistes, que le *Manuel*, mais rien n'empêche sinon un soutien, au moins un silence. Le patriotisme ici s'exprime donc par

[154] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/38, 1917, p. 9.
[155] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/9, 1918, p. 3.

un soutien presqu'aveugle au gouvernement, mais aussi par le silence, car malgré tout, les références aux grèves, aux débats politiques et à la révolution russe restent très rares, et souvent placés au milieu d'articles généraux. Ainsi, il est mieux de garder le silence sur ce qui ne va pas et de reporter le regard du lecteur sur l'entrée en guerre des États-Unis, présentés comme les sauveurs. Nous ne sommes plus dans la première année de la guerre où le patriotisme s'étalait dans de longs articles à grand recours de propagande mensongère.

C. Les États-Unis, sauveurs de la France

La lecture des articles consacrés aux États-Unis et à son engagement dans la guerre dans le *Manuel* pourrait tromper celui qui ne s'y connaît pas beaucoup en histoire américaine. Avec conviction, les rédacteurs présentent les États-Unis comme les sauveteurs des Alliés et surtout comme des frères de toujours de la France. Evidemment, il est vrai que les deux pays entretiennent un lien plus que cordial grâce à leur histoire commune, notamment avec le personnage du général La Fayette. Toutefois, jamais les raisons économiques et politiques ne sont évoquées dans le *Manuel* pour expliquer l'entrée en guerre du pays. Avant même que cela soit fait, Georges Bienaimé dans un numéro daté de mars 1917 parle de « génie américain »[156], Léo, dans sa revue littéraire du 33e numéro de l'année 1916-1917 parle de l'« Union des Républiques-Sœurs » en rappelant que « toutes les monarchies européennes étaient à cette époque coalisées contre la République. Quoi d'étonnant si cette république allait chercher des amis au-delà des mers ? »[157]. L'année suivante, non sans naïveté, la revue de la presse du 6e numéro résume un essai de Gaston Riou, *Lafayette nous voilà !* :

> La victoire ! oui, vous l'aurez, oui nous l'aurons. Et quand ce jour radieux sera levé, les Etats-Unis, pour eux-mêmes, ne demanderont *rien;* mais, pour la France, nous demanderons la réparation des dommages causés, nous demanderons avec vous la désannexion de l'Alsace-Lorraine.[158]

En avril 1918, Victor Cambon rappelle encore l'histoire commune qu'ont la France et les États-Unis :

> Dans l'âme de ce peuple, ce souvenir ne s'est jamais effacé, et de tous les sentiments que nos amis de là-bas ont senti vibrer dans leur cœur, la reconnaissance de ce

[156] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/25, 1917, p. 2.
[157] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/33, 1917, p. 5.
[158] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/6, 1917, p. 8

> bienfait a été le plus entraînant. En retour des quelques milliers de Français que Lafayette et Rochambeau conduisirent à Washington, le Président Wilson nous envoie des millions de combattants.[159]

Dans un article non signé de juillet 1918 enfin, les États-Unis sont présentés comme « [offrant] à la noble famille des Alliés, unis dans le même idéal, leur amitié fraternelle et leur inflexible résolution pour la cause suprême »[160]. Cette cause suprême est évidemment la victoire et la défense des libertés bafouées par les Allemands.

Nous n'avons relevé que quelques citations ici, mais de nombreuses autres encensent le système économique étasunien, le président Wilson lui-même ou encore le système éducatif[161], ce qui révèle d'ailleurs un certain opportuniste, puisqu'en septembre 1916 Léo rappelle qu'il « ne faut pas confondre le gouvernement des États-Unis, qui se contente, après les crimes allemands d'échanger des notes avec le kaiser, avec leur peuple américain, qui reste, en grande majorité profondément attaché à la France »[162].

En somme, à partir d'avril 1917, les États-Unis sont au centre de nombreux articles dans la majorité des numéros. Pourtant, parmi tous ces écrits, il n'a pas semblé bon aux auteurs de mentionner les intérêts économiques qu'avaient les États-Unis en s'engageant aux côtés des Alliés, ni mêmes les intérêts politiques que Wilson pouvait avoir. Comme l'explique Yves-Henri Nouailhat, l'économie des États-Unis est perturbée par la guerre car cette dernière freine les exportations maritimes[163]. « Les ports de l'Atlantique sont encombrés et les exportations à destination de la France et de la Grande-Bretagne diminuent fortement »[164]. De plus, l'Allemagne ayant promis d'aider le Mexique en cas de victoire[165], sur le long terme, les États-Unis n'ont pas non plus intérêt à la voir gagner la guerre. Enfin, celui qui connaît un peu l'histoire des États-Unis à la fin du XIX^e^ siècle sait que le pays réinterprète la doctrine Monroe et s'est tourné depuis les années 1870 vers l'impérialisme. Les États-Unis convoitent la position de leader mondial

[159] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/32, 1918, p. 1.
[160] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/43, 1918, p. 2.
[161] Voir aussi *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84^e^ année, 1916-1917, n°25, p. 2 ; n°27, p. 7 ; n°33, p. 2, p. 9 ; n°38, p. 5, p. 6 ; n°40, p. 2 ; n°41, p. 1, p. 2, p. 10 ; n°46, p. 3 ; 85^e^ année, n°6, p. 2 ; n°10, p. 7, p.10 ; n°11, p. 5 ; n°17, p. 7 ; n°18, p. 4 ; n°19, p. 1 ; n°31, p. 1 ; n°32, p. 1 ; n°35, p. 2 ; n°40, p. 4 ; n°43, p. 2 ; n° 44, p. 3 ; 86^e^ année, n°1, p. 5 ; n°2, p. 5.
[162] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/1, 1916, p. 6.
[163] Yves-Henri NOUAILHAT, *Les États-Unis et le monde de 1898 à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. U Histoire, 2015, p. 82.
[164] *Idem.*
[165] Le télégramme Zimmerman a semble-t-il été un des éléments diplomatiques majeurs provoquant l'entrée des États-Unis dans la guerre. Il a été envoyé par le ministre des Affaires Etrangères allemand, Arthur Zimmerman, à l'ambassadeur allemand au Mexique, lui demandant de proposer au gouvernement mexicain une alliance contre les États-Unis.

et Wilson a conscience que pour obtenir cette place, le pays doit être acteur de la paix, et à défaut d'imposer la paix par la négociation, il doit l'imposer par la puissance militaire.

Ces raisons de l'engagement dans la guerre sont moins reluisantes que celles évoquées par les auteurs du *Manuel*, d'où la mise en place d'une propagande qui crée un mythe autour des États-Unis, partageant uniquement les mêmes valeurs de liberté et d'égalité entre les peuples. Les rédacteurs de notre journal se servent de cette propagande pour exprimer leur patriotisme, puisqu'ils sous-entendent que la nation présentée comme salvatrice des Alliés possède les mêmes idéaux que la France, qui se voit alors glorifiée à son tour.

Il reste toutefois une question, pourquoi autant d'articles sur les États-Unis ? Il est évidemment normal de trouver des articles les concernant lorsqu'ils décident d'entrer en guerre, ou lors d'opérations militaires importantes, toutefois ici la quantité peut surprendre. Nous avons en effet compté 57 articles concernant les États-Unis entre leur entrée dans la guerre et la signature de l'armistice, soit 72 numéros. La première réponse que nous pouvons apporter, nous l'avons donnée plus haut, dans notre étude de la couverture (ou de la non-couverture) des mutineries, des grèves et de la révolution russe. Il s'agit de détourner l'attention face à une situation qui n'est pas au beau fixe. Les États-Unis apparaissent alors comme ceux qui pourront apporter la paix et mettre fin aux souffrances des soldats, une bonne nouvelle dans un paysage autrement assez morne. Cette entrée en guerre semble permettre aux autorités de pouvoir enfin apporter la fin de la guerre que les soldats réclament depuis le début de 1917.

L'autre réponse que nous apportons n'est qu'une théorie, mais nous pensons qu'il est possible que les auteurs du *Manuel*, donc indirectement le gouvernement, aient voulu présenter les États-Unis sous leur meilleur jour afin de préparer les lecteurs à la présence du pays en France et inversement pour que les États-Unis aient envie de s'intéresser à la France. N'oublions pas que depuis le milieu du XIX^{e} siècle, le pays n'a cessé de se développer économiquement et est en 1917 une puissance économique non-négligeable.

Le patriotisme exprimé ici serait donc à nouveau instrumentalisé, au sens où il est fort probable que les auteurs étaient au courant des intérêts politiques et économiques qui ont décidé Wilson de faire entrer son pays dans la guerre, il ne faut pas les croire naïfs. Mais ne pas aborder ces intérêts permet de centrer la vision des lecteurs sur une image glorifiée et sacralisé des États-Unis tout en mettant en valeur la France par la même occasion.

III. Un essoufflement du patriotisme ?

Contrairement aux précédentes, cette dernière partie n'est consacrée pas autant au patriotisme qu'à son absence, ou au moins au questionnement de son absence. En effet, malgré l'engouement dont font preuve les auteurs du *Manuel*, force est de constater qu'à partir de 1916, les articles concernant la Première Guerre mondiale se font plus rares, et par conséquent, le patriotisme qui y est associé aussi. De plus, lorsque certains articles abordent les soldats français, ou leurs conditions de vie au front, il est possible d'observer une évolution dans le vocabulaire utilisé, passant de l'optimisme sans faille cachant les horreurs de la guerre à la reconnaissance de la souffrance des soldats et de la dureté des combats.

Plusieurs questions se posent alors : d'abord celle de l'origine de ces évolutions, ensuite, ce qui nous intéresse le plus ici, celle de la signification de ces évolutions. S'agit-il d'une lassitude de la part des auteurs, ou au contraire, un nouvel élément venant enrichir un patriotisme ne laissant place jusque-là qu'à l'optimisme ?

A. Une diminution quantitative

Lors de la première lecture des numéros du *Manuel*, il nous a semblé que plus les années passent, plus les articles concernant la guerre se font moins présents. Il serait mentir de dire que les auteurs n'en parlent plus, mais à mesure que la guerre s'enlise, il semble qu'on s'y habitue. C'est d'ailleurs ce que fait remarquer Ernest Lavisse : « à l'arrière, quelques-uns s'y accoutument, se relâchent de leur effort et reprennent leurs habitudes du temps de paix ; d'autre s'impatientes, critiquent à tort et à travers hommes et choses et sèment le découragement »[166]. Par ailleurs, si nous abordons l'étude du *Manuel* d'un point de vue quantitatif, le nombre d'articles concernant la guerre en première page passe de 92% (44 sur 48) pour l'année 1914-1915[167] à environ 53% pour l'année 1915-1916[168]. Ce pourcentage passe à 48% pour l'année suivante[169] et remonte à

[166] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/1, 1916, p.1.
[167] Numéros dont la première page ne concerne pas la guerre : *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1915, n°18, n°31, n°43, n°48.
[168] Numéros dont la première page ne concerne pas la guerre : *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83e année, 1915-1916, n°4, n°6, n°8, n°9, n°10, n°11, n°12, n°15, n°17, n°19, n°20, n°22, n°24, n°33, n°37, n°38, n°39, n°41, n°43, n°44, n°45, n°46, n°47, n°50, n°52.
[169] Numéros dont la première page ne concerne pas la guerre : *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84e année, 1916-1917, n°2, n°3, n°6, n°8, n°10, n°17, n°18, n°19, n°23, n°25, n°27, n°28, n°29, n°31, n°32, n°33, n°34, n°36, n°40, n°41, n°43, n°43, n°44, n°45, n°46, n°49, n°50, n°52.

64% pour l'année 1917-1918[170]. Evidemment, cela peut sembler être un raisonnement facile de conclure à la baisse des articles concernant la guerre en ne se concentrant uniquement sur les premières pages. Cependant, le *Manuel* reste un journal, et est donc organisé comme tel. L'article placé en première page n'est pas choisi par hasard, il doit normalement accrocher le lecteur. Par conséquent, le fait que les auteurs ont choisi pour la moitié des numéros de ne pas parler de la guerre est assez révélateur. Pour rester dans les statistiques, en étudiant la rubrique « Mon Franc Parler », qui est une des rubriques présentes dans presque tous les numéros, il est possible de voir qu'André Balz, unique rédacteur, consacre lui aussi de moins en moins d'articles sur la guerre, ou pour être plus précis, d'articles cherchant à animer le patriotisme des lecteurs[171]. Ainsi, si 60% des articles concernent la guerre en 1914-1915, ce n'est plus le cas que pour 15% des articles en 1917-1918[172]. En plus de ces multiples chiffres, le sujet de certains articles pourrait faire oublier l'état de guerre dans lequel le pays se trouve. Par exemple, durant l'année 1915-1916, une série d'articles qui court sur plusieurs numéros aborde le Congrès international d'Education de l'Exposition de San Francisco[173], un événement que l'on pourrait croire secondaire face à la guerre, et qui pourtant occupe la première ou la seconde page.

La question désormais est de comprendre l'origine de cette diminution, puisque comme nous l'avons démontré plus haut, parmi les articles concernant la guerre, de nombreux exhortent les lecteurs et par extension les Français à faire preuve de patience, sans céder aux propositions de paix, donc à continuer les combats. S'agit-il donc d'une adaptation au lectorat de l'arrière, qui lui aussi s'habitue à cette situation de guerre ? Nous pensons qu'il s'agit d'une des deux réponses que nous pouvons amener. En effet, ceux restés à l'arrière, en particulier ceux éloignés du front, ne peuvent suivre la guerre que de loin et sont plus touchés par les restrictions que par les dangers des obus. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard que le terme de « limogeage » se répand pendant la Première Guerre mondiale, sous le commandement de Joffre, qui prive les généraux qu'il considère incompétent de leurs fonctions en les envoyant dans une région qui n'est pas directement menacée par les Allemands, d'abord autour de Limoges puis dans l'Ouest, le Centre-

[170] Numéros dont la première page ne concerne pas la guerre : *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85e année, 1917-1918, n°1, n°2, n°4, n°5, n°6, n°9, n°11, n°12, n°16, n°20, n°22, n°34, n°35, n°36, n°37, n°44.
[171] Certains articles ont certes pour thème la guerre, mais pour parler de sujet annexes, les concours que les soldats ne peuvent pas passer par exemple ou encore les pensions des veuves de guerre.
[172] 29% en 1915-1916, 16% en 1916-1917.
[173] 16-27 août 1915.

Ouest et le Sud de la France. Ainsi, une grande partie du territoire doit continuer à vivre et compenser le départ des hommes. Il est possible que cette diminution soit voulue pour ne pas lasser le lectorat, car ne l'oublions pas, le *Manuel* reste un périodique, le bénéfice par la vente est nécessaire et recherché par le comité de rédaction.

La deuxième réponse que nous pouvons apporter vient de la comparaison entre la situation au front et l'évolution du nombre d'article concernant la guerre. Ainsi, si durant l'année 1914-1915, les auteurs croient encore à la victoire courte et flamboyante, ce n'est plus le cas à la fin de 1915, où l'armée française accumule les échecs et les pertes humaines. Ainsi, en plus de ne pas parler de ces échecs, nous pensons que les auteurs ont préféré diminuer le nombre d'articles concernant la guerre pour, en quelques sortes, détourner l'attention des lecteurs face à la situation militaire qui se complique. Concernant l'année 1916-1917, la bataille de Verdun ne s'achève qu'en décembre 1916, et l'arrière sait déjà à quel point cette dernière a été meurtrière, il semble donc difficile d'accumuler les articles concernant la guerre sans provoquer des protestations.

Par conséquent, la diminution du nombre d'articles concernant la guerre n'est pas nécessairement à lier à une baisse de patriotisme de la part des auteurs du *Manuel*. Nous pensons qu'il s'agit plutôt d'opportunisme, un opportunisme qui s'ajoute à la conscience que beaucoup de lecteurs préféreraient voir cette guerre terminée plutôt qu'acclamée par une répétition d'articles. Si nous voulions être cynique, nous dirions qu'il s'agit avant tout d'une communication bien réfléchie, un argument d'ailleurs renforcé par le nombre d'article repartant à la hausse durant les années 1917-1918 et 1918-1919, à mesure que la victoire se rapproche[174].

B. Un changement subtil de vocabulaire

Au-delà de la diminution quantitative des articles concernant la guerre, la fin 1915 et le début de 1916 voient l'apparition d'une prise en compte par les auteurs de la souffrance des soldats, qui se traduit par l'évolution de leur vocabulaire. Comme nous l'avons démontré dans le premier chapitre de cette partie, les numéros des années scolaires 1914-1915 et 1915-1916 regorgent d'articles jouant sur ce que les historiens appellent le « consentement patriotique » et sur d'autres fausses informations

[174] Sur les huit numéros de l'année 1918-1919 que nous avons étudié, six ont pour première page un article concernant la guerre, ce qui semble étayer encore plus notre argument, cependant nous avons conscience que huit numéros sur une cinquantaine ne sont pas réellement représentatifs.

embellissant la vie du soldat au front[175]. A mesure que les mois de guerre passent et que les soldats reviennent, il est de plus en plus difficile d'écrire ce genre d'articles, puisque les lecteurs ont été informés par les soldats de la différence entre le discours de la presse et la réalité. Les auteurs du *Manuel* auraient pu décider de ne plus parler de la vie des soldats au front, comme ils ont décidé de ne pas parler des batailles de l'Artois ou de Champagne, par exemple. Ils n'auraient plus eu à mentir, ni à parler à la place des soldats, ce qui peut être risqué, puisque ces derniers ont toujours la possibilité de manifester leur désaccord avec ce qui a été écrit.

Pourtant, les rédacteurs ont décidé de s'accrocher à l'image du soldat, mais cette fois en l'abordant d'un autre angle : le voilà souffrant d'une guerre horrible. Ainsi, un lieutenant resté anonyme écrit dans le 9e numéro de l'année 1915-1916 :

> Que la bonne humeur de nos¨poilus˝ ne vous fasse pas prendre à la lettre, tout de même, les récits qui pour un peu, dépeindraient la tranchée comme un séjour enviable : à ceux qui s'imaginent que l'on ne s'y trouve pas si mal, il faut rappeler que nous sommes tenus de loger jour et nuit dans des cavernes humides, sans portes ni fenêtres […].[176]

Nous ne nous attarderons pas sur l'hypocrisie de cette citation, qui, si elle n'est pas de la main d'un des auteurs, a été choisie sciemment parmi le courrier envoyé au *Manuel*. Dans le 19e numéro de la même année Léo rapporte les paroles d'un instituteur de vingt ans appelé au front : « Je serais heureux si je n'étais pas terriblement angoissé par la lourde charge qui m'incombera là-bas. Je me vois blanc-bec, paralysé par la frousse […]. Je passe, à l'heure actuelle, le plus dur moment de ma vie […]. »[177]. L'année suivante, dans le 18e numéro, Viger, un des auteurs de la revue scientifique écrit : « Nos soldats, nos héros du front, ne sont pas seulement exposés aux balles et aux shrapnells des Boches : les conditions dans lesquelles ils combattent sont désastreuses pour la santé générale, et il faut qu'ils soient de fer pour y résister. »[178]. En mars 1918, les mots sont prononcés : la guerre est « douloureuse et terrible »[179].

La question se pose alors, pourquoi avoir choisi de modifier d'une telle façon le discours tenu pendant presque deux ans ? La première réponse, la plus évidente, nous l'avons apportée plus haut : les lecteurs sont désormais informés des réelles conditions de combat des soldats, il ne sert donc plus à rien d'écrire de longs articles ou de mettre en

[175] *Cf* partie 1, chapitre 1.
[176] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/9, 1915, p.105.
[177] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/19, 1916, p. 249.
[178] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/18, 1917, p. 7.
[179] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/25, 1918, p. 4.

avant les lettres de soldats qui se disent ravis de la vie en tranchée. Toutefois, nous pensons qu'il est possible de soumettre une autre hypothèse à ce changement de vocabulaire. Dans *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement*. *1914-1940*, Olivier Loubes souligne l'apparition du deuil et de la souffrance dans le discours des élèves et des instituteurs, à partir de la fin 1915 et le début 1916. Nous reviendrons plus précisément sur cette théorie dans la dernière partie de ce mémoire, consacrée aux enfants et la guerre, mais elle nous semble pertinente ici également. Ainsi, « avec 1916, et, plus encore au cours de la troisième année scolaire de guerre et jusqu'à 1918, s'ouvre le temps de l'ambivalence du patriotisme guerrier. Le deuil vient s'ajouter aux éléments de l'enseignement en guerre »[180]. Il semblerait donc que le discours des auteurs du *Manuel* se rapproche de celui des enseignants, tout comme le discours des enseignants a pu être influencé par des périodiques tels que le *Manuel*.

Si cette prise en compte de la souffrance et du deuil dans le discours des auteurs du *Manuel* permet de comprendre l'origine du changement de vocabulaire, elle n'éclaire par sur sa signification. Nous avons d'abord pensé que ce vocabulaire montrant les réalités de la guerre était le signe d'un retrait du patriotisme chez les auteurs du *Manuel*, eux aussi essoufflés après deux ans de propagande acharnée pour convaincre les lecteurs que la situation était maîtrisée. Si cela est peut-être en partie vrai, nous restons convaincu que l'utilisation des mots dans le *Manuel* est la majorité du temps réfléchie, et que ces mots ne sont pas choisis au hasard. Les premiers changements de vocabulaire apparaissent à la fin de l'année 1915, après plusieurs contre-temps durant l'année[181], et au début de 1916, au moment où la bataille de Verdun se déclenche, lorsque Philippe Pétain est promu commandant pour diriger ce combat. Ainsi, il s'agit d'une période où d'une part la France enregistre de nombreuses pertes humaines sans gain de territoire, et d'autre part, en conséquence des pertes, les vies des soldats commencent à être prises en considération par les dirigeants. Il y aurait donc ici un lien entre l'évolution lexicale et l'évolution des mentalités.

Il nous semble que cette évolution de vocabulaire est une nouvelle occasion pour les auteurs du *Manuel* d'exprimer leur patriotisme, à la différence que nous assisterions ici à une redéfinition du terme. Cette définition, certes passe toujours par l'attachement à son pays, mais également par la reconnaissance des difficultés affrontées par son pays,

[180] Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement*. *1914-1940*, Paris, Belin, 2001, pp. 35-36.
[181] La bataille de l'Artois a une issue indécise et les batailles de Champagne ne permettent par de percée du front malgré les promesses de Joffre.

qui sont ensuite mythifiées et glorifiées. Le patriotisme ne serait donc plus seulement l'amour des gloires de son pays, mais également la fierté des moments plus difficiles par leur acceptation.

A partir de 1916 et jusqu'à la fin de la guerre, le patriotisme évolue donc vers une expression plus discrète, sans pour autant qu'elle ne perde en volonté de convaincre. En somme, l'expression du patriotisme ici semble s'adapter à l'ambiance extérieure. Après la fin de 1915, il n'est plus possible de faire preuve d'un esprit cocardier exubérant, l'espoir d'une victoire proche ayant disparu. Par ailleurs, le *Manuel,* peut-être avec d'autres revues, semble se démarquer de la presse grand public, au sens où il montre un soutien indéfectible au gouvernement, malgré les aléas des combats et les conflits intérieurs. Là est le point central de l'évolution de l'expression du patriotisme dans le *Manuel* : il semble que ce patriotisme soit instrumentalisé pour correspondre le mieux aux volontés du gouvernement. Là où la presse quotidienne grand public exprime parfois, malgré la censure, leur désaccord avec les pouvoirs publics, ce n'est jamais le cas avec le *Manuel*, et ceci s'explique par l'essence même de la revue qui est était à ses origines un organe de communication du gouvernement. Se pose alors la question du lien entre le *Manuel* et le monde éducatif, puisqu'il reste le premier public. Les instituteurs partis au front restent avant tout des soldats, il y a donc peu de chance que leur opinion diverge de celle des autres combattants. Reste alors celles et ceux restés à l'arrière, et il est possible de se demander si ces derniers partagent le patriotisme indéfectible exprimé par les auteurs du *Manuel*. Nous nous permettons d'en douter, puisqu'ils et elles sont confrontés aux réalités du terrain, et sont d'ailleurs souvent obligés de compenser l'absence d'autres personnes. Il est donc fort probable qu'ils et elles expriment parfois des doutes sur les décisions militaires et politiques. Remarquons donc que non seulement plus années de la guerre avance, plus le patriotisme des auteurs du *Manuel* est instrumentalisé mais aussi et surtout en rupture avec la réalité.

Tout au long de ce chapitre nous n'avons parlé que de patriotisme, le terme de nationalisme, au sens « fermé » du terme, nous semblait inadapté ici, en particulier à partir de la fin de 1915 où le patriotisme est bien plus discret. Toutefois, et c'est ce que nous allons montrer dans la deuxième partie de ce travail de recherche, la limite entre patriotisme et nationalisme « fermé » s'efface quelque peu dès l'instant que les auteurs s'attaquent à l'ennemi, et en particulier à l'Allemand. S'il serait inapproprié de parler de

racisme, l'image de l'Allemand présentée par les rédacteurs du journal est caricaturale et intolérante. Il devient *persona non grata*, ce qui est après tout logique en temps de guerre, mais aussi bouc émissaire. Le *Manuel* n'est pas la seule revue à faire cela, il ne s'agit pas d'accabler les auteurs, toutefois le terme de nationalisme est rarement prononcé dans les quelques études ayant été faites sur l'image du soldat allemand en France. De plus, la limite entre patriotisme et nationalisme n'est pas non plus interrogée, limite d'autant plus intéressante que les auteurs eux-mêmes ne se considèrent jamais nationalistes, un terme presqu'insultant pour eux, qu'ils préfèrent garder pour les Allemands.

Partie 2 :
L’ENNEMI ALLEMAND ET SES ATROCITES

Après nous être intéressé aux français assez longuement, cette deuxième partie sera entièrement consacrée à l'ennemi principal de la France : l'Allemagne, et plus précisément l'Allemand. Nous insistons sur ce détail car les auteurs du *Manuel* ne s'attaquent non pas à l'Allemagne en tant que pays, mais à sa population, comme individus responsables de tous les maux de la guerre. Nous analyserons donc le discours mis en place contre l'Allemand, et nous montrerons en quoi ce discours s'apparente plus au nationalisme qu'au patriotisme. Le terme de « patriotisme » ne sera donc pas utilisé car il nous semble qu'il ne correspond pas au discours analysé ci-dessous. Par ailleurs, lorsque nous parlons de nationalisme, nous entendons bien un nationalisme « fermé » comme l'a défini Winock.

CHAPITRE 1 :

Le nationalisme par la propagande anti-allemande (1914-1915)

La première année scolaire de la guerre, c'est-à-dire l'année 1914-1915 du *Manuel* représente selon nous un enjeu assez particulier pour les auteurs : il s'agit de mettre en place l'image de l'ennemi, afin de construire une image mentale dans l'esprit des Français, et dans le cas de notre revue, dans l'esprit des enseignants et des enfants. Il faut trouver les moyens pour que les Français ne remettent pas en question le conflit face à un pays que les écrivains français, si chers aux auteurs du *Manuel*, ont souvent encensés[182]. Ils ont donc recours à une propagande qui utilise le patriotisme, voire le nationalisme comme moyen de créer une image fausse de l'ennemi. L'Allemand est ainsi un barbare et est l'antithèse totale du Français à tout point de vue.

Il s'agit pour nous d'une expression assez claire d'un nationalisme très empreint d'antigermanisme, un comportement d'hostilité envers les Allemands, et de revanchisme, dans notre cas pour réparer la défaite de 1870. C'est ici que la limite avec le patriotisme exprimé dans le *Manuel* sera interrogée : en effet, les auteurs, eux, parlent bel et bien de « patriotisme » et en aucun cas de « nationalisme ».

[182] L'œuvre de Victor Hugo, *Le Rhin*, n'est certes pas la plus connue, mais encense le pays. Retenons aussi l'œuvre plus connue *De l'Allemagne* de Mme. de Staël ou encore la traduction de *Faust* par Gérard de Nerval. Il est aussi à noter que le romantisme allemand a donné indéniablement ses racines au romantisme français.

I. L'Allemand, ce barbare

L'étude de l'année scolaire 1914-1915 du *Manuel* a vite porté à notre attention que la mise en place de cette image de l'Allemand reprenait à grands traits l'image du « barbare » autant antique que médiéval, une image récurrente dans les textes de ces époques.

De façon intéressante, pour appuyer sa cruauté, les auteurs du *Manuel* soulignent que l'ennemi allemand est encore plus violent et brutal que le barbare du V^e^ siècle avant Jésus-Christ, comme si la Première Guerre mondiale faisait remonter à la surface les accès de violence les plus primitifs.

Avant toutes choses, nous tenons à définir le terme de « barbare », car si aujourd'hui, le *Littré* le définit comme un « non civilisé, mal civilisé » ou quelqu'un de « sauvage, grossier»[183], il s'agit d'un terme lourd de sous-entendus dont le sens a évolué depuis son apparition. Pour ce faire, nous nous appuierons, entre autres, sur la synthèse dirigée par Bruno Dumézil, *Les Barbares*[184].

La principale caractéristique de la notion de « barbare » est qu'il s'agit d'une construction par autrui : personne ne se définit comme barbare, c'est toujours l'autre qui nous qualifie de barbare, ou inversement. Cette construction n'a pas pour seul but de classer chaque individu dans une catégorie, elle sert surtout de miroir, en reprenant les mots de François Hartog[185], pour le « civilisé ». Il s'agit en somme d'un comportement à ne pas adopter car il n'est pas digne de sa civilisation.

S'il s'agit dès le V^e^ siècle avant Jésus-Christ de nommer « barbare » tous les non-grecs[186], la dichotomie « grec-barbare » est vite devenue une façon pour les Grecs, puis ensuite pour les autres civilisations qui utilisèrent ce terme, de se sentir supérieurs par rapport aux peuples qui les entouraient[187]. Ainsi, en généralisant grandement, le barbare est étrange, violent, cupide, peu éduqué et dirigé par un despote. Le concept d' *hubris* du barbare, c'est-à-dire littéralement sa démesure ou son orgueil, est également très présent.

---

[183] Entrée « Barbare » dans *Le Petit Littré*, Paris, Librairie Générale Française, coll. Le Livre de Poche, 1990, p. 137.
[184] Bruno DUMEZIL (dir.), *Les Barbares*, Paris, Presses Universitaires de France, Hors coll., 2016, 1642 p. [édition électronique].
[185] François HARTOG, *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des Histoires, 1980, 392 p.
[186] Bruno DUMEZIL (dir.), *op. cit.*, p.11.
[187] *Ibidem*, p.14.

Ces caractéristiques, surtout tirées des *Histoires*[188] d'Hérodote deviennent rapidement des clichés, ou des *topoi* en littérature[189] et ce jusqu'à l'époque contemporaine.

Notons qu'à la fin du I^er^ siècle avant Jésus-Christ, un déplacement de la nationalité du barbare vers les peuples germains s'opère, déplacement qui dans le contexte de notre étude est très intéressant. Pour Jules César, les Germains ne peuvent être latinisés, ils sont et resteront barbares quoi qu'il arrive[190].

Ainsi, la définition contemporaine de « barbare » est un mélange des définitions précédentes, où la violence reste la caractéristique principale voire unique. Cette définition, qui était certainement celle des auteurs du *Manuel*, retient donc surtout une image caricaturée du barbare : un mélange entre un Viking, un Goth et un Perse, un guerrier violent et cruel qui répand la peur autour de lui et qu'on ne peut pas civiliser. Par ailleurs, l'apparition des États-Nations au XIX^e^ siècle et donc du nationalisme[191] accentue cette image, en particulier en France, lorsqu'il s'agit de mettre en scène les premiers rois des Francs se battant contre les barbares germains afin de glorifier l'histoire de France.

Il s'agit donc ici de relever dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* les discours mettant en scène l'Allemand comme un barbare et de montrer en quoi cette image renvoie à des constructions bien plus anciennes, en s'appuyant sur des textes précis d'auteurs des époques concernées. Il s'agit également de montrer que les auteurs du *Manuel* cherchent à « renouer la chaîne des temps »[192] en montrant que le peuple allemand a toujours été un peuple barbare, même durant l'époque contemporaine où les populations sont censées être civilisées, c'est-à-dire les années juste avant la guerre.

A. La violence et le manque de culture

Affranchissons-nous d'abord d'une difficulté éventuelle : il serait possible d'arguer que nous ne pouvons être sûr que les auteurs du *Manuel* connaissaient réellement ces images de barbares datant de l'Antiquité ou du Moyen-Age. Cependant, comme dit plus haut lorsque nous avons présenté notre source, les auteurs sont surtout des hommes de lettres et des professeurs, voire des hommes politiques. Par conséquent, la grande

[188] HERODOTE, *Histoire*, Traduction du grec par Pierre-Henri Larcher, Paris, Charpentier, 1850.
[189] Bruno DUMEZIL (dir.), *op cit.*, p.12.
[190] Jules CESAR, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*¸ cité dans Bruno DUMEZIL (dir.), *op cit.*, p. 44.
[191] Bruno DUMEZIL (dir.), *op cit.*, p. 135.
[192] Louis XVIII, Charte constitutionnelle de 1814, Titre premier.

majorité d'entre eux sont allés au lycée, voire à l'Université et l'étude des Humanités était très présente, en particulier dans les filières dites « littéraires ». De plus, depuis 1857 et jusqu'en 1902, pour les années de sixième, cinquième et quatrième, les programmes d'histoire ont respectivement pour sujet l'Orient ancien, la Grèce et Rome (jusqu'en 395 à partir des programmes de 1874)[193]. Il y a donc fort à parier que les auteurs du *Manuel* aient eu connaissance des textes d'Hérodote, César[194] ou encore Tite-Live[195] traitant des barbares.

L'autre difficulté pourrait être de prouver que les auteurs du *Manuel* considéraient réellement l'ennemi comme barbare, mais dès les premiers numéros, le terme est écrit en toutes lettres[196], il n'y a donc pas lieu de le remettre en question.

Nous ne reviendrons pas sur toutes les caractéristiques du barbare énoncées plus haut, mais nous nous attarderons sur les plus importantes : la violence et le manque de culture. Nous retenons ces deux thèmes car ils nous semblent les plus représentatifs de la propagande mise en place par les auteurs du Manuel, et appliquer un regard critique à cette propagande permet de soulever quelques incohérences dans le discours voire de réels mensonges.

1. La violence et la brutalité

La brutalité et la violence de l'Allemand sont de loin ses principales caractéristiques, comme en témoignent les caricatures et images de propagande américaines très connues représentant un grand singe coiffé du casque à pointe des officiers allemands, et équipé d'une masse recouverte de sang[197]. Ici, il s'agit du thème le plus récurrent : 23 articles rappellent directement ou indirectement à quel point les Allemands sont cruels et ne respectent pas les « règles » de la guerre[198]. Sur les 48 numéros de l'année scolaire 1914-1915, 19 contiennent au moins un article concernant

[193] Patrick GARCIA, Jean LEDUC, *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. U, 2003, pp. 297-298.
[194] Jules CESAR, *Commentaires sur la guerre des Gaules*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1981, 480 p.
[195] TITE-LIVE, *Histoire romaine*, Paris, Flammarion, coll. GF, 1999, 644 p.
[196] Dans le n°1 du *Manuel général de l'Instruction primaire* de l'année scolaire 1914-1915, la circulaire officielle écrite par Albert Sarraut est insérée et le terme « barbare » apparaît pour qualifier l'ennemi allemand. Le terme réapparaît plus loin dans la revue littéraire, p. 6.
[197] Nous pensons ici en particulier à l'affiche *Destroy this mad brute – Enlist*, réalisée par Harry Ryle Hoppe en 1917.
[198] « Les lois de la guerre » dont Ernest Lavisse parle dans le numéro 7 de la 82e année est une notion qui se retrouve dès l'Antiquité et qui se précise notamment avec les conférences de la Paix de la Haye de 1899 et 1907. Entre autres, les auteurs du *Manuel* reprochent aux Allemands l'utilisation des balles « dum-dum » normalement interdites.

ce thème, soit presque 40%[199]. Il semble donc que la définition actuelle de barbare a déjà bien sa place ici.

C'est, semble-t-il, ce qu'apprennent les jeunes écoliers français, puisque dans le numéro 5 du 14 novembre 1914, trois copies d'élèves composant pour le Certificat d'Études Primaire ont été recopiées car jugées excellentes[200]. Le sujet de composition française était « Êtes-vous fier d'être Français ? Pourquoi ? ». Si deux des enfants, âgés supposément d'entre 10 et 12 ans, parlent de leur fierté en évoquant le courage des soldats français et de leur sacrifice, la troisième écrit que « [les soldats français] ne sont pas des criminels comme les Allemands, et, à la guerre, ils respectent tout le monde ». Il nous a semblé que, pour une enfant si jeune, l'emploi du mot « criminel » était assez surprenant, surtout si on le compare au reste de l'extrait dont le ton et la manière d'écrire restent assez enfantins. Il y a donc fort à parier que la jeune fille qui a écrit ce texte a appris de son enseignant ou enseignante que les Allemands étaient des « criminels ».

Plus loin dans l'année, dans le numéro 16, un article de deux pages, nommé « le Dossier des Atrocités » et écrit par Ferdinand Buisson mentionne un dossier qui va être constitué « en vue de constater les actes commis par l'ennemi en violation du droit des gens » [201]. Tout au long de cet article, Buisson revient sur la « méthode de la guerre atroce » des Allemands : « il faut que la guerre soit la guerre, c'est-à-dire aussi atroce que possible, afin, paraît-il, d'en abréger la durée ». Nous n'avons pas choisi de parler de cet article au hasard : il nous a paru très intéressant que Ferdinand Buisson insiste sur la systématisation de la violence allemande, qui fait partie de leur méthode de combat. Nous retrouvons ici une caractéristique des barbares antiques et médiévaux, ce que Buisson fait d'ailleurs remarquer en parlant du pillage des villes et villages qui accompagne les attaques allemandes : « ce pillage est redevenu, comme aux âges barbares, la pratique courante ». Toutefois, la cruauté des Allemands ne s'arrête pas à de simples pillages, puisqu'il serait difficile alors de les qualifier de « barbares ». Buisson insiste à de nombreuses reprises sur l'ancienneté des pratiques de combat des Allemands : « À des centaines d'assassinats collectifs, sur lesquels aucun doute n'est possible, s'ajoutent plusieurs coutumes de guerre ressuscitées du Moyen-âge. ». L'insistance de Ferdinand Buisson sur le passé nous permet d'étayer notre théorie selon laquelle les auteurs du

[199] Voir *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1915, n°4, p.7 ; n°5, p.1, p.3 ; n°7, p.2 ; n°8, p8 ; n°11, p.4 ; n°12, p.3 ; n°13, p.5, p.10 ; n°14, p.2, p.5 ; n°16, p.1-2 ; n°17, p.6 ; n°18, p.2 ; n°24, p.5 ; n°25, p.6-7 ; n°29, p.6-7 ; n°31, p.5 ; n°32, p.2-4 ; n°33, p.3 ; n°37, p.5, p.9 ; n°40, p.6.
[200] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/5, 1914, p. 1.
[201] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/16, 1915, pp. 1-2.

Manuel cherchent à souligner la barbarie du peuple Allemand : ces derniers ne sont pas civilisés puisqu'ils continuent à utiliser des techniques de guerre datées du Moyen-Âge.

Il est assez aisé de retrouver ce thème de la violence et de la brutalité chez les barbares. Pour revenir sur le Moyen-Âge que mentionne Buisson, il est fort possible qu'il ait en tête ce qu'on appelait à l'époque les « Invasions Barbares », et en particulier les attaques des peuples germaniques ou vikings, dont le goût pour les pillages est assez connu. En Europe, cette image a surtout été transmise par ceux qui subissaient ces pillages. Ce sont donc beaucoup de témoignages biaisés, mais remarquons que le témoignage des auteurs du Manuel l'est tout autant. Ainsi, Alcuin, théologien et savant écrit « Voilà l'église de saint Cuthbert, couverte du sang des prêtres de Dieu, dépouillée de tous ses ornements ; lieu le plus vénérable en tous en Bretagne, donné en pâture aux peuples païens »[202]

Nous voyons ici l'image du païen, évidente puisque c'est un clerc qui parle de la profanation d'une église, mais également la violence du Viking, avec la référence au « sang des prêtres de Dieu », qui n'a pas fait que couler, mais a couvert l'église de saint Cuthber. De plus, cette église a été donnée « en pâture », comme si les Vikings étaient des loups affamés dans un pré de moutons innocents.

Cependant, lorsque nous étudions les témoignages de cette violence, il est possible de souligner quelques biais venant des auteurs du Manuel. En effet, s'il a été prouvé que les Allemands ont bel et bien pillé des villages et attaqué des civils – nous ne cherchons pas à réfuter ces faits – il a aussi été démontré que les soldats allemands agissaient de la sorte très souvent sous le coup de la peur des « francs-tireurs ».

Revenons d'abord sur les massacres de la Belgique et du Nord de la France, tant dénoncés par les auteurs du Manuel. Il est assez révélateur de voir que les articles ou les allusions aux atrocités allemandes apparaissent dans le Manuel dès le 8 aout 1914[203], soit le premier numéro que nous étudions, quatre jours à peine après le début de l'invasion de la Belgique par les Allemands. A cette date, les journaux, dont le Manuel, doivent se contenter de rapports militaires brefs, qu'ils interprètent ensuite. Comme l'expliquent John Korn et Alan Kramer, dans *1914. Les atrocités allemandes : la vérité sur les crimes*

[202] ALCUIN, « Lettre à Æthelred et aux grands de son royaume », dans Monumenta Germaniae Historica (désormais MGH), Epistolae, IV, E. Dümmler éd., Berlin, 1895, p. 42- 44, n° 16, cité par Lucie MALBOS, « Les raids vikings à travers le discours des moines occidentaux. De la dénonciation à l'instrumentalisation de la violence (fin VIIIe -IXe siècle) » dans *Hypothèses*, 16/1, 2013, pp. 315-325.
[203] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81/46, 1914, p. 9.

de guerre en France et en Belgique, à la fin de l'année 1914, la Belgique n'a publié que cinq rapports officiels sur la situation à Liège et dans la province du Brabant, et aucun ne donne une vision d'ensemble de la situation du pays[204], ce qui nous permet de montrer que l'image de l'Allemand est avant tout une construction imagée dont la création passe par les rumeurs, la peur et la volonté de démontrer qu'il est le principal ennemi dans cette guerre. Alan Kramer et John Korn précisent que la presse française, celle qui nous intéresse ici, est dépendante surtout des presses étrangères, auxquelles elle emprunte des articles et reprend des informations[205]. En somme, les journalistes, dont les auteurs du Manuel, ont constamment accès à des informations qui ne sont pas complètes, ce qui pourtant « ne limite en rien des jugements moraux absolus »[206].

Cette constatation nous permet de revenir sur le mythe des « francs-tireurs », un mythe qui a entraîné beaucoup de soldats allemands dans une sorte de psychose : la peur du civil armé et embusqué, prêt à attaquer le soldat lorsqu'il traverse un village. Cette peur remonte à la guerre de 1870, où autour de Sedan, des francs-tireurs étaient embusqués. Ce sont au total environ 300 unités de francs-tireurs qui ont agi à cette époque. La rumeur se répand donc dans les lignes allemandes, appuyées par la mythification de la guerre de 1870[207]. Or, il a été démontré qu'aucune unité de francs-tireurs n'a été enrôlée par les armées ennemies de l'Allemagne en 1914. Si nous ne cherchons pas à dédouaner l'Allemagne de ses actions – ce n'est pas notre rôle – nous cherchons à montrer que malgré la connaissance de cette peur par les Alliés, la presse et ici en particulier le Manuel, a tout de même cherché à instrumentaliser les exactions Allemandes en Belgique et dans le Nord de la France.

Un exemple assez parlant se trouve dans le numéro 5 du *Manuel*, du 14 novembre 1914, dans un article nommé « Le Carnet d'un Instituteur Allemand », écrit par André Balz[208]. Cet article provient d'un autre journal, dont le nom n'est pas donné, ce qui d'une part, rejoint ce que nous avons écrit plus haut sur la reprise d'article dans d'autres journaux et le caractère incomplet de ces informations. D'autre part, cela pourrait nous faire douter de la véracité des faits énoncés, puisque l'origine de ce carnet est assez imprécise. Toutefois, considérons ces informations comme vraies : l'article semble présenter une claire illustration des massacres provoqués par la peur des francs-tireurs.

[204] John HORNE, Alan KRAMER, *1914. Les atrocités allemandes : la vérité sur les crimes de guerre en France et en Belgique*, Paris, Tallandier, coll. Texto, 2011, p. 234.
[205] *Idem.*
[206] *Ibidem*, p.235.
[207] *Ibidem*, p.112.
[208] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/5, 1914, p. 3.

André Balz rapporte, selon le carnet du soldat, que le massacre de Visé[209], aussi relaté dans le carnet, aurait été provoqué par « un coup de fusil [qui] avait été tiré sur le général von Schmettau, son commandant de brigade ». Balz ne parle à aucun moment de franc-tireur, il ironise même la situation, en accusant « un lapin d'avoir commencé », pour sous-entendre que le coup de feu avait tiré pour toucher l'animal, ce qui a suffi à provoquer le déchaînement de violence des Allemands. Ici donc, l'élément qui aurait permis d'expliquer ce déchaînement de violence n'est pas pris en compte, ce qui permet de renforcer l'image de propagande de l'Allemand barbare.

Par ailleurs, un exemple encore plus parlant de cette propagande peut être relevé dans le numéro 44 de l'année 1914-1915[210]. Dans la rubrique consacrée au courrier des soldats, un instituteur lorrain écrit : « Deux de mes sœurs ont été fusillées par les Boches et un de mes neveux, âgé de six ans, eut les poignets coupés ». Or, nous savons aujourd'hui que les témoignages rapportant que des enfants ont eu les mains coupées par les Allemands sont tirés en grande partie d'une légende, qui s'est répandue grâce à la peur provoquée par la guerre et l'invasion Allemande. Dans « Les mains coupées : "atrocités allemandes" et opinion française en 1914 », John Horn démontre que les récits publiés dans les journaux et témoignant des incidents sont très souvent similaires : il s'agit presque toujours d'enfants qui sont victimes, les témoins oculaires manquent, mais le contexte est très précis, pour permettre un ancrage dans le réel[211]. Au-delà de cette constatation, Horn s'intéresse aussi aux faits, et s'il est vrai que des témoignages directs peuvent être trouvés dans les archives, il faut prendre en compte justement l'hystérie causée par la propagande, et si nous admettons la possibilité que de telles mutilations aient eu lieu, il faut garder en tête la disproportion entre ce qui s'est réellement passé et tous les cas rapportés dans la presse et les journaux spécialisés. Ainsi, Horn prend l'exemple des cas d' « atrocité allemande » rapportés à la commission d'enquête sur les crimes de guerre de Caen : sur 284 cas, seuls 6 concernent une affaire de main coupée[212]. Le témoignage du professeur a donc de grandes chances d'être faux, et d'avoir été placé dans ce numéro afin de provoquer une émotion forte chez les lecteurs, ce qui nous démontre que les auteurs du Manuel expriment un nationalisme antigermanique marqué et exprimé dans la propagande mise en place.

---

[209] Visé est une des premières villes belges envahies par les Allemands le 4 août, 600 maisons sont détruites et 42 personnes sont tuées pendant l'attaque, 641 personnes sont déportées.
[210] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/44, p.4.
[211] John HORNE, « Les mains coupées : "atrocités allemandes" et opinion française en 1914 » dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n°171, 1993, p. 37.
[212] *Ibidem*, p. 41.

2. Le manque de culture

Le terme de « culture » est certes discutable, car il existe de nombreuses formes de culture, mais les auteurs du *Manuel* utilisent très souvent le terme de *kultur* , « un mot français germanisé », « toujours pris au sens abstrait de culture intellectuelle et morale, civilisation. » [213]. Ce thème se retrouve dans 25% des numéros (soit 12 sur 48)[214], et très souvent, cette « *kultur* » est considérée comme inférieure à la « culture » française, héritée de la culture latine et grecque. Dans le vingtième numéro de l'année 1914-1915, tout un paragraphe est consacré à la différence entre culture et *kultur*. La première a permis la naissance de « la justice, la charité, l'amour », alors que de la deuxième « est sortie la guerre ».

Dans la même idée, dans le numéro 5, dans un article que nous avons déjà cité plus haut, tout un portrait d'un soldat allemand est peint[215], et André Balz, l'auteur, insiste sur sa « *kultur* germanique », qui se résume à « boire, manger et détruire ». Dans cet exemple, et celui qui a été donné au-dessus, la culture, ou « *kultur* » de l'Allemand a finalement une définition antithétique : alors que la culture française, et par extension celle de ses alliés, a engendré de nombreux chefs-d'œuvre, très souvent cités dans la partie scolaire, notamment Victor Hugo que les auteurs du *Manuel* semblent beaucoup apprécier pour son poème « Morts pour la France », la *kultur* allemande a conduit à la destruction de monuments, comme la cathédrale de Reims, et n'a jamais permis le développement de grandes œuvres, à en croire les auteurs du *Manuel*.

Cette *kultur*, qui en fait est un « manque » de culture permet de distinguer le barbare du civilisé, le premier étant, de façon caricaturale, incapable de reconnaître l'art ou de pratiquer les sciences comme le second. Encore une fois, cette distinction se retrouve déjà dans l'image du barbare antique et médiéval. Hérodote, dans le texte qu'il consacre aux Scythes dans ses *Histoires,* écrit que parmi les peuples habitant « en deçà du Pont-Euxin, nous ne pouvons pas en citer [un seul] qui ait […] fourni un homme instruit, si ce n'est la nation scythe, et Anacharsis. »[216]. Or, rappelons que les peuples habitant autour du Pont-Euxin sont à majorité des peuples barbares. Ce manque de culture donne la légitimité aux Grecs d'envahir ces territoires pour les dominer, et ce chemin de

[213] *Manuel général de l'Instruction* primaire, Paris Hachette, 82/24, 1915, p.4.
[214] Voir aussi *Manuel général de l'Instruction Primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1915, n°5, p. 3 ; n°8, p.4 ; n°13, p.6, p.9 ; n°16, p.2, p.6 ; n°18, p.2 ; n°20, p.2 ; n°26, p.8 ; n°28, p.6 ; n°29, p.3 ; n°29, p.4 ; n°32, p.2-4 ; n°39, p.2.
[215] *Manuel général de l'Instruction* primaire, Paris Hachette, 82/5, 1914, p.3.
[216] HERODOTE, *op cit.*, IV, « Melpomène ».

pensée s'applique aux auteurs du *Manuel* : le manque de culture des Allemands fait qu'ils sont inférieurs aux Français et qu'ils seront quoi qu'il arrive vaincus à la fin de la guerre.

Pourtant, peu avant le début de la guerre beaucoup d'auteurs allemands étaient encensés, mais encore une fois ici, nous retrouvons un antigermanisme latent : impossible pour un Français de reconnaître que l'Allemand soit capable de créer quoi que ce soit d'intelligent[217].

Ainsi, rappelons qu'à l'époque du romantisme, soit la fin du XVIII[e] et début du XIX[e] siècle, la culture allemande et la culture française se retrouve très souvent mêlées. Mme. de Staël, dans son ouvrage *De l'Allemagne* consacre 53 chapitres à la culture, l'art et la philosophie allemande, pour les faire connaître aux Français. Une vingtaine d'années plus tard, au début des années 1840, Victor Hugo et Alphonse de Lamartine rédigent tous deux un poème sur le Rhin, sujet de discorde entre Allemagne et France. Les deux poètes avancent des idées de fraternité et de paix qui rassemblent les deux peuples, séparés par le fleuve : « L'égoïsme et la haine ont seuls une patrie ; // La fraternité n'en a pas. »[218].

Ces références littéraires peuvent paraître hors-sujet ici, mais nous essayons de montrer que malgré ce qu'essaient de faire croire les auteurs du Manuel, non seulement l'Allemagne a été productrice de « culture », que la France a parfois repris, nous pensons ici en particulier au romantisme, mais aussi que cette culture a été reconnue par les intellectuels français, et qu'au moment de la guerre, ce rejet n'est finalement qu'artificiel : les auteurs, étant des hommes de lettres, ont certainement lu Kant ou le *Faust* de Goethe, mais dans la situation où ils se trouvent, il est impossible de reconnaître à l'Allemand un quelconque talent. C'est ici que s'exprime le nationalisme antigermanique, qui est à nouveau soutenu par une propagande diffusant un message qui se permet des entorses à la réalité pour mieux réponde aux besoins du moment : l'Allemand est bête et cruel et le montre en détruisant des monuments historiques, le Français connaît la valeur de son patrimoine culturel et le montre à grand renfort d'auteurs classiques reconnus.

Par conséquent, le procédé rhétorique de comparaison entre les Barbares et les Allemands relève non seulement d'un *topos* littéraire, ce qui est finalement logique dans une revue rédigée par des acteurs du monde de l'enseignement et de la politique, mais aussi relève d'une propagande antigermanique, qui permet de montrer le lien entre

[217] Annette BECKER, « Racisme, barbarie, civilisation : les enjeux de la Grande Guerre » dans *Cahiers de la Méditerranée*, n°61, 1, 2000.
[218] Alphonse de LAMARTINE, « La Marseillaise de la Paix. Réponse à Monsieur Becker » dans *Revue des Deux Mondes*, n°26, 1841, pp. 794-799.

nationalisme et propagande : tout ce procédé n'a qu'une seule finalité, celle de démontrer que l'Allemagne est inférieure à la France.

B. L'Allemand, barbare depuis la nuit des temps

Au-delà de la comparaison entre l'Allemand et le barbare, qui montre déjà la propagande mise en place contre l'ennemi, il est intéressant de remarquer que les auteurs du *Manuel* ont aussi cherché à pousser la comparaison plus loin. En effet, plusieurs fois, il est possible de retrouver des articles qui soulignent que l'Allemand est même plus barbare que les barbares antiques ou médiévaux, ce qui non seulement ramène l'Allemand à un homme encore moins civilisé qu'un homme qui a vécu il y a de cela environ 2000 ans, mais surtout souligne que la violence de l'armée allemande est unique mais toujours présente, avant même l'éclatement de la Première Guerre mondiale.

Une des premières caractéristiques donnant à l'Allemand l'image d'un barbare extrême est celle de la supériorité raciale, c'est-à-dire que selon les auteurs du *Manuel*, les penseurs allemands ont établi des théories selon lesquelles le peuple allemand est supérieur aux autres peuples, or, ce n'est pas un thème qui se retrouve dans les *topoi* littéraires antiques et médiévaux.

Ainsi, dans la revue de presse du numéro 23, Léo, l'auteur, rapporte un article du Daily Mail écrit par Emile Boutroux, historien et philosophe français[219]. Les premiers mots de cet article sont assez parlants, puisque selon lui, « la conduite des Allemands a démontré qu'ils cherchaient à exterminer les races des territoires conquis, en même temps qu'à supprimer les symboles des autres nationalités ». Nous ne sommes pas ici pour discuter de la véracité de ces propos, mais nous tenons tout de même à souligner l'antigermanisme latent dans ces phrases, puisque le terme « exterminer » n'est ici évidemment pas utilisé au hasard : il s'agit d'un terme fort, même si on ne l'associe évidemment pas encore avec les exterminations de la Seconde Guerre mondiale. Remarquons aussi que tout ce discours est sous-entendu, rien de précis n'est cité, or, pour de telles accusations, le lecteur pourrait s'attendre à des exemples, à des noms. C'est ici que l'antigermanisme se manifeste : le lecteur français accepte sans forcément réfléchir

[219] *Manuel générale de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/23, 1915, p. 8.

que l'Allemand cherche à « exterminer les races des territoires conquis », dont la sienne, puisque l'Alsace-Lorraine autrefois territoire français, a été conquise.

Les auteurs du *Manuel* cherchent également à montrer que les Allemands ont toujours été des barbares, et si nous avons déjà mentionné les barbares germaniques du Moyen-Age, nous retrouvons également dans la revue plusieurs articles qui font comprendre aux lecteurs que même à l'époque moderne et contemporaine, les Allemands étaient toujours barbares et belliqueux. Il nous paraît d'ailleurs très intéressant de remarquer que très souvent pour le démontrer, les auteurs du *Manuel* prennent pour exemple les anciens rois et empereurs, comme si les tenants du pouvoir représentaient l'entièreté du peuple allemand. Ainsi, dans les numéros 15 et 29, le roi de Prusse Frédéric-Guillaume I^er[220] est décrit comme « violent, goinfre, ivrogne, avare […], cruel »[221] et « le père du militarisme allemand »[222]. L'antigermanisme se retrouve non seulement dans les phrases que nous venons de citer, mais aussi plus loin dans l'article, dans une anecdote où lors d'un repas à la cour de Frédéric-Guillaume I^er, il aurait été servi « un gâteau de quatorze aunes qui avait absorbé six cents œufs, trois tonnes de lait, une tonne de beurre ». Ces quantités grotesques mettent en lumière la propagande mise en place par les auteurs du *Manuel* pour les lecteurs : qu'il y croit ou qu'il n'y croit pas, le lecteur a une image de l'Allemand qui reste négative, car si l'anecdote est vraie, le roi, et par extension l'Allemand, est égoïste et glouton, et si elle ne l'est pas, il ment.

L'époque contemporaine n'est pas en reste, puisque plusieurs articles reviennent sur la personne de Guillaume II, dont celui du numéro 25 qui signale que dès 1913, l'empereur pensait que la guerre « était […] inévitable et prochaine », et ce même « depuis le coup d'Agadir » [223], soit 1911. En somme, les auteurs du Manuel et en l'occurrence ici Léo, font comprendre aux lecteurs que le dirigeant allemand a toujours voulu attaquer la France, en accusant d'ailleurs le pays de vouloir « [lui]-même la guerre ». Or, ce que Léo oublie de mentionner, c'est qu'en 1911, les Français occupent Rabat, Fès et Meknès à la demande du sultan, et les Allemands ont considéré cette occupation comme une violation du traité d'Algésiras[224]. Nous ne sommes pas là pour juger de la responsabilité d'un camp ou de l'autre, mais Léo semble occulter les

[220] Frédéric-Guillaume Ier a régné sur la Prusse de 1713 à 1740.
[221] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/15, 1915, p. 7.
[222] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/29, 1915, p. 7.
[223] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/25, 1915, p. 5.
[224] Le traité d'Algésiras a été signé en 1906 et place le Maroc sous l'observation égale des grandes puissances européennes, dont la France et l'Allemagne. L'occupation par la France en 1911 de trois villes du Maroc lui donne une puissance supérieure par rapport aux autres pays, ce que lui reproche l'Allemagne.

responsabilités françaises dans son article. Il y a donc une véritable volonté d'alimenter l'antigermanisme dans l'opinion publique une fois encore en employant une propagande volontairement inexacte.

Nous avons donc tenté de démontrer que les auteurs du *Manuel général de l'Instruction primaire* essayaient d'animer l'antigermanisme chez les lecteurs en appuyant la comparaison entre Allemand et barbare, d'autant que, rappelons-le, cette revue est en particulier destinée aux enseignants et enseignantes, donc des personnes qui vont certainement avoir les mêmes références culturelles que les auteurs. Cet antigermanisme presque omniprésent et le recours à la propagande mensongère permet de nous faire dire que le patriotisme dont se targue les auteurs du *Manuel* serait surtout du nationalisme : il s'agit de montrer la supériorité de la France et de ses Alliés par rapport à l'Allemagne. La frontière entre patriotisme et nationalisme reste floue, et nous pensons que la théorie de Pierre de Senarclens selon laquelle le patriotisme exprimé par les Républicains dans les années 1880-1900 était surtout du nationalisme[225] pourrait être transposée à la Première Guerre mondiale et à notre revue.

[225] Pierre de SENARCLENS, *Nations et nationalismes*, Auxerre, Sciences Humaines, coll. Essais, 2018, pp. 175-179.

II. Français contre Allemands

Le deuxième procédé rhétorique permettant de mettre en place une propagande anti-allemande est la comparaison entre Français et Allemand, et plus particulièrement le recours à la mémoire collective française, c'est-à-dire aux « valeurs » françaises, à ses mythes, à ses traditions et à ses souffrances - la défaite de 1871 - la plupart du temps appris à l'école. Ce procédé s'appuie énormément sur le sentiment de revanchisme envers les Allemands, dont la plupart des écoliers a été abreuvée depuis la fin du XIX^e^ siècle. Par conséquent, il y a fort à parier que la majorité des lecteurs du *Manuel* ont également en tête cette volonté de revanche et sont donc très enclins à accepter, voire à approuver, cette propagande antigermaniste.

Ce procédé s'appuie également sur le principe de « mémoire collective » sur lequel nous désirerions revenir. Il est en effet assez difficile d'affirmer qu'un peuple entier possède les mêmes références culturelles, mais comme l'explique Jeffrey Andrew Barash dans son article « Qu'est-ce que la mémoire collective »[226], la mémoire collective est avant tout quelque chose de politique, et est souvent exaltée lors de cérémonies ou l'évocation de traumatismes communs, comme la défaite de 1871. La mémoire collective est donc un ensemble d'événements que le pays a vécu et qui fait que l'habitant de ce pays partage une culture commune avec son voisin. En France, cette mémoire collective, en particulier durant la Troisième République, est enseignée à l'école : il s'agit de s'assurer que chaque écolier connaisse les événements de la Révolution française, de l'Empire ou encore de la Commune.

De plus, puisque cette revue est destinée à des enseignants, la comparaison entre pédagogie française et pédagogie allemande revient souvent : les auteurs jouent à nouveau sur la mémoire commune de l'école française de la fin du XIX^e^ siècle que tous les lecteurs ont connu et qu'ils perpétuent en exerçant leur métier. Il s'agit donc là non seulement de glorifier la France par rapport à l'Allemagne, mais aussi de démontrer que l'école de la République et par extension le régime Républicain sont des atouts majeurs pour la France à une époque où l'armée française est en déroute avec la « Grande Retraite »[227] cachée par la plupart des journaux et où la seule grande victoire décisive est

[226] Jeffrey A. BARASH, « Qu'est-ce que la mémoire collective ? Réflexions sur l'interprétation de la mémoire chez Paul Ricœur », *Revue de métaphysique et de morale*, 2/50, 2006, p. 185-195.
[227] La Grande Retraite est le recul, à la suite de défaites, des troupes Alliées entre Août et Septembre 1914 jusqu'à la Marne. Elle est passée sous silence dans les journaux grâce à la mise en lumière d'autres offensives minimes afin de rassurer ceux restés à l'arrière.

celle de la Marne, qui par ailleurs, est plus due à une erreur stratégique des Allemands qu'à la force militaire des Français.

A. Le miroir de la mémoire collective des Français

Le premier élément sur lequel les auteurs du *Manuel* s'appuient pour créer une dichotomie entre Français et Allemand est l'état d'esprit des deux pays : l'un défend le droit, l'autre emploie la force. Ainsi, très souvent, le sacrifice des soldats français est comparé à celui des Révolutionnaires, qui eux aussi, selon l'historiographie républicaine se sont sacrifiés pour les droits de l'Homme. Par exemple, dans le vingtième numéro, Paul Deschanel, à cette époque Président de la Chambre des Députés, écrit que « ceux qui ont vaincu sur la Marne, ceux qui ont résisté sur l'Yser » ont défendu la France « comme ceux de Valmy, de Jemmapes et de Fleury »[228]. La mention de ces trois batailles révolutionnaires qui se sont soldées par des victoires françaises et républicaines fait appel à la mémoire collective des lecteurs, et surtout à la mémoire de ce que le pays a enduré pour établir une République défenseuse du Droit, en particulier du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes[229]. Or, dans cet article, l'Allemand est présenté comme l'opposé du Français, le lecteur peut donc comprendre que l'Allemand est opposé à ce droit, puisqu'il se proclame étant « le plus fort » et « a prémédité son agression »[230].

Plus loin dans l'année, un autre article, du numéro 39, rapporte un discours de Paul Deschanel, selon qui l'Allemand « se bat pour conquérir, pour spoiler, pour asservir », il y aurait donc « incompatibilité […] entre l'universalité par le droit, qui est l'essence du génie latin, et l'exclusivisme tyrannique des Germains ». À nouveau ici, Deschanel recourt à un procédé de mise en miroir entre Français et Allemand, mais fait aussi appel à la mémoire collective des Français. En effet, « l'universalité par le droit » est une notion centrale dans la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen*, dont le premier article, que beaucoup connaissent, déclare que « les hommes naissent et demeurent libre et égaux en droits ».

La comparaison entre Français et Allemand se fait également par la mise en parallèle entre culture française et allemande. Nous retrouvons ici un procédé assez répandu dans l'éducation, où il s'agit de s'attarder sur les grandes figures de la France.

---

[228] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/20, 1915, p. 2.
[229] Léo MATARASSO, « Droits de l'Homme et droits des peuples » dans *L'Homme et la société*, n° 85-86, numéro thématique *Les droits de l'homme et le nouvel occidentalisme*, 1987, p. 125.
[230] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/20, 1915, p. 2.

Ainsi, dans les manuels Lavisse, il n'est pas rare de trouver des paragraphes, si ce n'est des chapitres entiers, consacrés à Vercingétorix, à Louis XIV ou encore à Robespierre. Il s'agit de résumer l'histoire aux grands événements, aux grands personnages afin de les glorifier, et il est très intéressant de remarquer que c'est précisément le procédé inverse qui est mis en place ici. Dans le numéro 13 du *Manuel*, Nietzsche est pris en exemple afin de démontrer que la culture allemande est bien inférieure à celle des Français[231]. Nous avons certes déjà démontré que pour les auteurs du *Manuel*, la culture allemande est presque inexistante, telle celle des barbares, mais ici nous voudrions montrer que les rares intellectuels reconnus par les Français sont analysés au prisme d'une propagande antigermaniste. Ainsi, au début d'un article de la Revue de Presse, nommé « Le Philosophe Nietzsche et ses ¨Bêtes de Proie˝», Léo ramène les « aphorismes qu'on prenait jadis pour des paradoxes » du philosophe allemand à des « prédictions qui se réalisent tous les jours sous nos yeux ». Rappelons que Nietzsche est mort en 1900, soit 15 ans plus tôt et qu'il a écrit *La Généalogie de la morale*, œuvre sur laquelle Léo s'appuie, en 1887, soit 38 ans plus tôt. Il est donc ici aisé de remarquer le lien « forcé » fait entre Nietzsche et l'ennemi allemand de la Première Guerre mondiale.

Au-delà de ces considérations chronologiques qui en disent déjà long sur l'interprétation de l'œuvre de Nietzsche, nous avons choisi cet article car l'auteur cite les paroles d'un personnage du philosophe allemand : « j'aimerai les églises et les tombeaux des dieux quand le ciel regardera d'un œil clair à travers leurs voûtes brisées. J'aime à être assis sur les églises détruites, semblable à l'herbe et au rouge pavot »[232]. Nous avons plusieurs remarques à faire à partir de cette citation afin de démontrer qu'il s'agit avant tout d'animer l'antigermanisme chez les lecteurs. D'abord, soulignons que l'œuvre d'où la phrase est tirée n'est pas citée ; il s'agit de *Ainsi Parlait Zarathoustra*, publié en 1885, et il nous semble que cette omission est volontaire, car après vérification, Léo a légèrement modifié la citation. Zarathoustra dit en réalité « j'aimerai *même* les églises et les tombeaux des dieux quand le ciel regardera d'un œil clair à travers leurs voûtes brisées », ce qui change le sens de la phrase et donc son interprétation. Cette modification[233] et le fait que la phrase soit totalement sortie de son contexte donne l'impression d'un auteur allemand qui désirerait que les églises soient détruites, ce que précisément ont fait les

[231] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/13, 1915, p. 5.
[232] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/13, 1915, p. 5.
[233] Nous avons conscience que la traduction dont disposait Léo était différente de celle que nous possédons, cependant, il nous semblerait surprenant qu'un traducteur ait décidé d'enlever un adverbe aussi important pour le sens de la phrase, il s'agirait d'une omission regrettable.

soldats allemands en bombardant la cathédrale de Reims et celle de Strasbourg[234]. Ainsi, Léo cherche à toucher les lecteurs en leur rappelant que les Allemands ont pris un certain plaisir à bombarder plusieurs cathédrales, qui font partie du patrimoine culturel et architectural de la France, un patrimoine qui, à l'époque, était déjà cher aux Français[235]. Il s'agit donc de placer en miroir le Français et l'Allemand, d'un côté celui qui tient à sa culture et aux chefs-d'œuvre réalisés par ses ancêtres, de l'autre, celui qui ne cherche qu'à détruire le monde tel qu'il est connu aujourd'hui par simple appât du gain.

Nous retrouvons donc ici l'expression d'un nationalisme dont la frontière avec le patriotisme est encore très mince. En effet, la remémoration de l'époque révolutionnaire, l'exaltation des valeurs universalistes de la République et l'expression d'un attachement au patrimoine architectural français peuvent tout à fait être vues comme un amour de sa patrie, socle du patriotisme, cependant, cet amour est utilisé pour exalter un peuple à se venger d'un autre, et donc à considérer que ce peuple est inférieur, ce qui relève beaucoup plus du nationalisme. Par ailleurs, l'utilisation d'une propagande appuyée, qui occulte volontairement certaines informations, prouve la volonté nationaliste des auteurs du *Manuel*.

B. Pédagogie allemande contre pédagogie française

La comparaison entre pédagogie allemande et française est finalement assez évidente dans une revue qui traite d'éducation, en particulier lorsqu'il s'agit de mettre en place une propagande antigermaniste. Une dizaine d'articles reviennent sur ce thème, dans 7 des 48 numéros de l'année scolaire 1914-1915.

Dès le début de l'année scolaire, quelques articles s'emploient à comparer l'éducation française et l'éducation allemande. La plupart du temps, il s'agit d'essayer de comprendre le comportement des soldats allemands, car, pour les auteurs du *Manuel*, c'est l'école qui apprend comment se comporter et le militarisme des Allemands découle directement de leur éducation. Ainsi, dans le dixième numéro, V. Bouillot, professeur en

[234] La cathédrale de Reims a été bombardée par l'armée allemande en septembre 1914, la cathédrale de Strasbourg a été bombardée en 1870 par l'armée prussienne.
[235] Dans G. BRUNO (nom de plume d'Augustine FOUILLEE), *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1900, de nombreuses pages sont consacrées aux monuments français, notamment ceux de Paris : la cathédrale de Notre-Dame de Paris (p.284), l'Hôtel-Dieu (p. 285), l'Institut de France (p. 286), la Bibliothèque Nationale de Paris (p. 287). En dehors de Paris, il est aussi possible de retrouver des passages sur la maison de Jeanne d'Arc (p.59) ou la statue de Vercingétorix à Alise-Sainte-Reine (p. 137).

lycée, relate l'expérience qu'il a eu avec un intervenant allemand durant l'année scolaire 1913-1914[236]. Nous ne pouvons nous assurer de la véracité de ses propos[237], mais quoi qu'il en soit, l'article est tout tourné vers une démonstration de la supériorité du système scolaire français. Par exemple, l'intervenant allemand trouve que la « discipline [est] très libérale, très paternelle » en France, alors qu'il exige de ses propres élèves une « tenue plus militaire ». Dans l'article le terme « militaire » est mis en italique, et ce évidemment de façon volontaire, afin que le lecteur fasse le lien entre discipline militaire à l'école et comportement barbare au front. Ainsi, pour Bouillot, l'éducation allemande est un « dressage opéré froidement d'après des formules d'une rigueur mathématique », ce qui explique la différence entre « *kultur* allemande », « autoritaire, brutale, figée dans un dogmatisme hautain et pédantesque » et « culture française », « libérale, largement humaine, fondée sur le respect de la personnalité de l'enfant »[238]. Ici, non seulement, le lecteur comprend d'où vient le manque d'humanisme du soldat allemand, mais aussi comprend que l'école de la République offre aux enfants français un système épanouissant, et si la majorité des lecteurs sont des instituteurs et institutrices, il est possible que d'autres personnes entrent en contact avec cette revue et donc soient convaincues que le système français est le meilleur. Rappelons que la Troisième République n'est en place que depuis 43 ans au début de la guerre, et a été en proie au XIX^e^ siècle à de nombreux scandales et à une instabilité ministérielle qui l'a affaiblie. Ce genre d'article a donc non seulement pour objectif de montrer que l'Allemand n'est pas qu'un mauvais soldat, il est aussi un mauvais éducateur, mais cherche aussi à montrer aux lecteurs que la Troisième République est solide sur au moins un de ses piliers : l'éducation.

La comparaison entre éducation française et éducation allemande permet également aux auteurs du *Manuel* de revenir sur l'enseignement du patriotisme à l'école, une question qui nous intéresse tout particulièrement. Dans le numéro 30, l'Union des Instituteurs libres français répond à un manifeste que les Instituteurs allemands ont écrit plus tôt dans l'année, ils reviennent plus particulièrement sur la phrase souvent répétée par les dirigeants allemands, « la guerre c'est la guerre ». Cette phrase est l'occasion d'un long paragraphe où les auteurs accusent le peuple allemand d' « une ivresse permanente,

[236] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/10, 1914, p. 3.
[237] Nous aurions voulu apporter des informations supplémentaires sur le système scolaire allemand à cette époque, cependant nos recherches sont restées vaines, et nous ne parlons pas l'allemand, ce qui limite nos possibilités. Voir toutefois Christa BERG, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Volume 4, Munich, Verlag C. H. Beck, 1991, 584 p.
[238] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/10, 1914, p. 3.

une intoxication cérébrale » que les instituteurs auraient « propagé dans la nation », en enseignant le « droit de la force […], [des] théories des races inférieures ou faibles qu'il faut agréger aux Allemands », etc. L'éducation, elle, se résumerait au « dressage ». Au contraire, la France aurait « une autre idée de l'éducation patriotique » car les Français « aim[ent leur] patrie comme une mère […], [ils] la préfèr[ent] à tout autre pays […] mais ne prétend[ent] pas qu'elle soit au-dessus de tout ». Cette précision nous paraît assez révélatrice, car la réponse de l'Union est ici présentée en extraits, ce qui signifie que ces extraits ont été choisis par le comité de rédaction du *Manuel* et la présence du passage que nous venons de citer ne nous semble pas innocente. Les auteurs du *Manuel* ont conscience que la frontière entre leur patriotisme et un nationalisme est assez fine, voire parfois n'existe plus, or ils ont aussi bien conscience que faire preuve de nationalisme pourrait être assimilé aux méthodes de propagande allemande, ce qu'ils veulent absolument éviter.

Utiliser l'image de l'école pour mettre en place une propagande antigermaniste est également une façon d'atteindre les enfants, car il est fort probable que les instituteurs abonnés à la revue se servaient de certains articles afin de donner des leçons aux élèves. Ainsi, non seulement l'élève apprend que l'Allemand est violent et n'a aucune pitié pour les soldats français, qui sont les pères, les frères ou les cousins de ces élèves, mais aussi apprend que l'école française le traite bien mieux que l'école allemande l'aurait fait. Ainsi, dans l'article cité plus haut et dans quelques autres[239], il est possible de mettre en lumière plusieurs cibles, de la plus évidente à la plus subtile. L'objectif principal est évidemment la propagande revanchiste et antigermaniste, mais il s'agit aussi de toucher les lecteurs adultes qui voient à quel point l'école républicaine est une bonne chose pour leur enfant, et par extension à quel point le régime républicain est solide, et de toucher les enfants qui d'une part développent un patriotisme en réponse à l'attaque allemande et d'autre part développent un amour pour l'école républicaine, qui ne les traite pas comme l'école allemande. D'ailleurs, il serait aussi possible de penser que comme pour les adultes, cet amour de l'école républicaine permet d'assurer au régime républicain l'attachement de ses élèves, car même si nous ne disposons pas de cours d'histoire de l'époque, il y a fort à parier que l'histoire de la République est enseignée de façon à la glorifier par rapport à l'Ancien Régime.

[239] Voir, en plus du n°10 déjà mentionné le *Manuel général de l'Instruction Primaire*, Paris, Hachette, 83e année, 1914-1915, n°17, p.5-6 ; n°18, p.2-3 ; n°20, p.8 ; n°28, p.3 ; n°30, p.7 ; n°32, p.2-4 ; n°33, p.10 ; n°35, p.8.

Nous avons donc essayé dans ce chapitre de démontrer que la première année scolaire de la guerre, l'année 1914-1915, était pour les auteurs du Manuel un espace où il était nécessaire de mettre en place une propagande antigermanique importante, non seulement pour encourager les soldats au front, mais surtout pour exalter le patriotisme de ceux restés à l'arrière, quitte à ce que cette propagande soit fondée sur des idées fausses, ou sur des omissions volontaires. Et c'est bien à cela que l'on peut affirmer que lorsqu'il s'agit de l'Allemand, les auteurs du Manuel font preuve d'un nationalisme antigermanique : il est à tout prix nécessaire de faire comprendre aux soldats et aux civils à quel point l'Allemand ne doit pas gagner, et cela passe par une propagande parfois mensongère, parfois instrumentalisant les exactions de l'ennemi, afin de construire une image d'un pays bien inférieur à la France et de construire une image mentale négative de l'Allemand dans l'esprit des français, en particulier dans celui des enfants, plus impressionnables que les adultes.

Selon nous, il s'agit également de s'assurer que tous les Français aient la même idée de l'ennemi, car même si le consentement patriotique est un mythe très répandu aujourd'hui, il y a fort à parier que les dirigeants français, et donc certains auteurs du *Manuel*[240] avaient conscience que beaucoup de français se rendaient au front par obligation. Par ailleurs, en 1914-1915, le pacifisme est encore un courant qui existe et qui s'exprime, ce qui représente un grand danger pour le pouvoir exécutif français.

Cette première période ne s'éteint jamais réellement, c'est-à-dire qu'il est toujours possible de trouver quelques articles établissant une comparaison entre Allemand et barbare, ou entre Français et Allemand dans les numéros des années scolaires suivantes, cependant, cela est beaucoup plus rare, car il nous semble qu'à partir de l'année scolaire 1915-1916, l'image de l'Allemand, celle de l'ennemi, est ancrée dans les esprits, et il ne s'agit plus de convaincre le Français du bien-fondé de la guerre, mais de le rassurer en démontrant que les actions de l'Allemand, qu'elles soient militaires ou non, le mèneront à la défaite. En effet, à partir de 1915, l'espoir d'une guerre rapide s'amenuise et il s'agit de faire tenir mentalement l'opinion publique et les soldats au front. Notre deuxième chapitre aura donc pour objectif de démontrer que le nationalisme antigermanisme ne passe plus par un portrait caricatural de l'Allemand, mais par une critique presque constante des stratégies allemandes, qui n'est pas nécessairement fondée.

[240] Le président de la Chambre des Députés Paul Deschanel écrit souvent pour la revue, Albert Sarraut, ministre de l'Instruction publique y a aussi contribué.

CHAPITRE 2 : Critiquer la stratégie allemande : l'antigermanisme nationaliste à son paroxysme (1915-1918)

I. L'Allemand serait-il capable de combattre ?

Pendant plus d'un an, entre 1914 et 1915, les auteurs du *Manuel* ont présenté une image de l'Allemand péjorative, intolérante, se rattachant directement à un antigermanisme nationaliste. C'est pour cela que nous avons été étonnés de retrouver des articles à partir de l'année scolaire 1915-1916 admettant, parfois à demi-mot, que l'Allemand a des qualités, ou au moins, des capacités pour combattre. Au-delà de ce fait, la question est donc de comprendre pourquoi les auteurs, après avoir passé un an à construire une image de barbare incapable et peu dégourdi, reviennent sur leur dire et parfois même mettent en garde contre la puissance de l'armée allemande. Ils n'ont en effet aucun avantage à sous-entendre que les Allemands seraient capables de contre-attaquer et de gagner la guerre.

A. Le comportement allemand

Arrêtons-nous d'abord sur les passages concernant l'Allemand dans sa façon d'être. Il ne s'agit plus ici pour les auteurs de revenir sur ce qui fait l'Allemand, son essence, s'il est possible de s'exprimer ainsi, mais plutôt sur son comportement face à la guerre. Pour le moment, nous nous limitons au comportement de l'Allemand de manière générale, et non à l'Allemand au combat, ce sur quoi nous reviendrons dans la sous-partie suivante.

A plusieurs reprises, certains auteurs proposent des articles tranchant avec l'antigermanisme dont ils ont fait preuve la première année de la guerre. Ainsi, en 1915, Léo fait une analogie assez longue entre le loup et l'Allemand :

> Le loup est une bête de proie, capable, sous l'aiguillon de la faim, de faire montre d'une réelle bravoure, surtout s'il ne sent pas seul à marcher à l'attaque. Il est en effet, reconnu que les loups, comme les Allemands, sont surtout redoutables lorsqu'ils sont en troupe. Leur intrépidité, leur ténacité sont alors souvent très remarquables. […] Vorace et toujours affamé, calculateur, opiniâtre dans ses entreprises, doué au surplus d'un gros courage, mais hypocrite, violent jusqu'à la cruauté et, malgré tout, prêtant souvent à rire, tel est, après l'Ysengrin du Roman du Renard, le Messire Loup de notre La Fontaine – et tel est aussi le hobereau prussien ou poméranien, le junker famélique et inélégant, courageux de par ailleurs, appliqué à sa tâche, plein d'obstination, de méthode et fourberie, odieusement brutal et barbare bien que toujours un peu ridicule.[241]

[241] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/5, 1915, p. 52.

Cette citation garde, il est vrai, un discours similaire à celui analysé dans la partie précédente de ce travail, mais il est tout de même possible de repérer des termes mélioratifs, prononcés du bout des lèvres. Le loup, comme l'Allemand, peut faire preuve de « bravoure », d' « intrépidité » et de « ténacité ». Ce dernier terme peut d'ailleurs être retrouvé plus tard dans l'année, dans le 20e numéro, où Saint-Gilles, un des auteurs de la revue scientifique, admet que « M. Nordmann reconnaît, du reste, avec un éminent académicien, M. Emile Picard, que les grands savants qu'a eu l'Allemagne se distinguent plutôt par leur minutie et leur lente ténacité, les nôtres par leur apport d'idées directrices »[242]. Dans le 22e numéro de l'année suivante, Victor Cambon réitère l'énumération de ces qualités de façon plus franche : il dit des Allemands qu'« ils aiment le travail » et qu'ils ont une « curiosité d'apprendre ». Ils ont également un « sens de l'union » et un « instinct de la discipline » [243]. Ce qui étonne le plus à la lecture de cet article est que Cambon incite les Français à imiter les Allemands, un discours totalement à l'opposé de ce qui se disait en 1914-1915.

A partir de là, plusieurs questions se posent. En premier lieu, savoir si ces qualités données à l'Allemand sont réelles puis comprendre pourquoi certains auteurs du *Manuel* ont changé de discours. La véracité des qualités avancées ici est difficilement vérifiable, il faudrait avoir à disposition des témoignages directs attestant de la ténacité, la discipline ou encore de la curiosité des Allemands. Il est vrai qu'un « cliché » fréquent lorsque nous parlons de l'Allemand encore aujourd'hui est son éthique de travail stricte[244]. Par ailleurs, au vu de l'ambiance antigermanique durant la guerre, il serait assez étonnant qu'un Français puisse vanter les qualités d'un Allemand sans que cela soit vrai, puisque le Français n'a aucun intérêt à mentir.

En ce qui concerne la justification de ce changement de vocabulaire, nous pensons pouvoir apporter deux réponses, qui se complètent. La première serait de justifier les revers ou les contretemps rencontrés lors des combats à la fin de 1915 et au début 1916 ainsi que durant l'année 1917. Nous nous sommes déjà largement arrêté sur la situation militaire de ces années dans la première partie de ce travail, nous n'y reviendrons donc pas. Gardons donc en tête l'information principale : la situation militaire se dégrade entre la première et la deuxième année de la guerre, il faut donc le justifier auprès des lecteurs, après avoir insisté d'une part sur la capacité des soldats français à battre les soldats

[242] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/20, 1916, p.261.
[243] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/22, 1917, p. 2.
[244] Arte, « L'Europe des clichés – L'Allemagne », Youtube, 2017, 1'00"-1'15" [https://www.youtube.com/watch?v=yDEuVc8UDic].

allemands[245], et d'autre part sur l'incapacité de l'Allemand à être un bon soldat[246]. Insister donc sur leur ténacité, sur leur discipline semble permettre de dire que les défaites subies ne sont pas dues directement aux armées françaises mais aux qualités allemandes, ce qui présente une nuance subtile permettant de ne pas admettre une faiblesse française, mais de dire que les Allemands, malgré les efforts, sont plus forts.

La seconde réponse que nous apportons est plus poussée dans l'interprétation. Nous pensons que mettre en avant les forces de l'Allemagne permet à la France de paraître sous un meilleur jour. Les rédacteurs, malgré les doutes et les incertitudes, restent persuadés de la victoire Française. Par conséquent, vaincre l'Allemagne après l'avoir présentée comme ayant les capacités de se défendre permettrait de présenter la France comme un pays à la puissance militaire supérieure.

Nous pensons que ces deux interprétations ne sont pas incompatibles, et renvoient à un certain nationalisme antigermanique, en particulier la seconde. Il y a, semble-t-il une de volonté de hiérarchisation entre la France et l'Allemagne. Toutefois, il est réellement possible de s'interroger sur ce procédé, le 22^{e} numéro de l'année 1916-1917 que nous avons cité critique ouvertement certains aspects de la France, en particulier au niveau de son système productif, bien que de façon intéressante aucun doute n'est émis au sujet de la stratégie militaire. Ce type d'article semble presque contre-productif, face à la propagande que ces mêmes auteurs ont cherché à mettre en place dès le début de la guerre. Il semble que les rédacteurs cherchent à jouer sur l'hostilité que les Français manifestaient contre les Allemands[247] et cherchent également à susciter une sorte de réaction par arrogance de leur part. Le ton employé dans ces articles ventant la capacité d'organisation et travail des Allemands semble ainsi exhorter les Français à mieux faire, comme si l'Allemagne, en dehors même de la guerre, représentait une réelle menace, particulièrement au niveau économique. Cette menace qui planerait au-dessus de la France est similaire à la menace d'une « mauvaise paix » allemande que nous avons analysé dans la première partie de ce travail. Malgré les apparents compliments que font les auteurs, d'une part, très souvent ces compliments sont souvent pondérés par d'autres qualificatifs péjoratifs, comme il est possible de le voir dans la citation du 5^{e} numéro de

[245] *Cf* partie 1, chapitre 1.
[246] *Cf* partie 2, chapitre 1.
[247] Il est certain que la population ne vouait pas une haine aux Allemand aussi intense que la presse voudrait le faire croire, cependant il est évident que les deux peuples ne s'apprécient pas grandement, comme en témoigne l'utilisation répandue des surnom péjoratifs « Boche » pour qualifier les Allemands et « Calmüser » ou « Froschfresser » (littéralement « bouffeurs de grenouilles ») pour qualifier les Français.

l'année 1915-1916 ; d'autre part ils ont surtout pour but de mettre en garde les Français et non de réellement mettre en valeur l'Allemagne.

C'est précisément ici qu'il est possible de repérer le nationalisme des auteurs, au sens où ces derniers essaient de rassembler les Français en un même peuple, une même nation, afin de les exhorter à défendre leur pays contre les habitants d'un autre pays qui pourrait lui causer du tort. Il s'agit exactement du même chemin de pensée mis en place aujourd'hui, accusant les personnes migrantes de « voler » le travail des Français, idées exprimées par des personnes se réclamant du nationalisme.

B. Les forces allemandes au combat

Au-delà des articles concernant la façon d'être de l'Allemand, à plusieurs reprises sont mentionnés les forces allemandes au combat, parfois avec des chiffres précis. Ainsi, Léo dans le 9e numéro de l'année 1916-1917, rapporte les paroles Lloyd Georges : « depuis le début des hostilités, l'Allemagne fabrique 250 000 obus par jour , c'est-à-dire près de huit millions par mois »[248]. Un peu plus loin, dans le 31e numéro de la même année, Henry Bérenger explique que :

> L'Allemagne fabrique toujours quinze cent mille tonnes d'acier par mois, c'est-à-dire de quoi faire un million d'obus par jour et autant de canons, de mitrailleuses, d'avions, de sous-marins qu'il lui est utile pour continuer la guerre. L'Allemagne dispose encore de plusieurs millions de soldats combattants. Une pareille machine de guerre, installée au cœur de l'Europe et même du monde, n'a pu être qu'ébranlée en trente et un mois. Elle ne sera pas démantibulée en trente et un jours.[249]

Dans un article du 15e numéro de l'année 1915-1916, la revue de la presse s'étonne :

> Chez nous et chez nos alliés, on avait semblé compter, pour gêner et ralentir l'avance du front oriental des Allemands, sur l'absence ou la rareté des voies de communication. Et voilà que les chemins de fer semblent sortir de terre sous les pas de l'envahisseur. Comment donc nos ennemis s'y prennent-ils pour construire si rapidement des voies ferrées ?[250]

La suite de l'article est une assez longue explication de l'efficacité allemande. Nulle part n'est exprimé ouvertement un avis, négatif ou positif, mais l'article sous-entend que les Allemands ont la capacité de développer une force de travail puissante, l'auteur parle lui-même de « virtuosité ». Enfin, durant l'année 1917-1918, Viger revient sur les gothas

[248] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/9, 1916, p. 6.
[249] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/31, 1917, p. 9.
[250] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/15, 1915, p. 201.

allemands, ces avions immenses pouvant transporter jusqu'à 500kg de bombes. Il ne se garde pas de critiquer le potentiel destructeur de cet avion, en remarquant que leur « sauvages ennemis excellent à fabriquer du matériel destiné surtout aux œuvres de dévastation, aux bombardements de villes non militaires ». Toutefois, il admet la « perfection de leur matériel »[251].

En ce qui concerne les articles avançant des chiffres, la première question à se poser est de savoir s'ils sont exacts. Remarquons d'abord que le nombre d'obus produits par mois n'est pas le même entre le 9e numéro et le 31e numéro de l'année 1916-1917. Si les premiers chiffres de 8 millions d'obus par mois nous semblent plausibles[252], celui d'un million par jour, beaucoup moins. En effet, 30 millions d'obus par mois entre 1914 et 1917 amènerait le total d'obus à environ 1,08 milliard[253], sachant qu'il est estimé qu'au total, environ 1,4 milliard d'obus ont été tirés, tous pays confondus durant toute la guerre[254]. Il en va de même pour la production d'acier, qui, selon une étude de la haute autorité de la CECA daté de 1958[255], s'élève en 1917 à 13,2 millions de tonnes et non les 18 millions suggérés.

Pour ce qui est des informations fournies par Viger sur le Gotha allemand, après vérification, elles sont tout à fait exactes[256].

L'exagération des chiffres donnés montre à nouveau la propagande mise en place. L'hyperbolisation de la violence permet de mettre en valeur les soldats qui combattent face à cette « pluie » d'obus et d'acier. L'inexactitude des chiffres n'est pas nouvelle dans le *Manuel*, nous l'avons déjà montré. Cependant, cela peut tout de même étonner dans un contexte où la situation militaire se complique. En effet, il y a peu de chance que le lecteur du *Manuel* ait accès comme nous au nombre total d'obus produits ou tirés, il doit donc se fier aux chiffres donnés, qui ici peuvent être inquiétants. Il en est d'ailleurs de même pour les informations précises sur le Gotha donné par Viger. Certes, ce dernier, à la fin de son article rappelle que la France et ses alliés sont aussi bien équipés, cependant, il lui est impossible de donner des chiffres précis pour respecter le secret militaire. Le lecteur

---

[251] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/26, 1918, p. 6.
[252] Il y aurait eu environ 30 millions d'obus lâchés en 10 mois à Verdun du côté Allemand, soit 3 millions par mois en moyenne, sur un seul lieu de bataille, par conséquent le chiffre de 8 millions est probable, bien que nous n'ayons trouvé aucun chiffre précis malheureusement.
[253] Nous avons compté 1914 et 1917 comme des « demi-années », puisque la guerre a commencé en août 1914 et que l'article est daté d'avril 1917, soit 360 millions multipliés par 3.
[254] *Cf* Collectif de Recherche International et de Débat sur la Guerre de 1914-1918 [en ligne : https://www.crid1418.org/espace_pedagogique/cours/sequence_1ere_GG/dictionnaire.htm].
[255] HAUTE AUTORITE DE LA COMMUNAUTE EUROPEENNE DU CHARBON ET DE L'ACIER, *Un siècle de développement de la production d'acier*, Luxembourg, 1957, p. 26.
[256] COLLECTIF, « Avions de la Première Guerre mondiale. Profils et Histoire » dans *Connaissance de l'histoire*, Hors-Série, n°1, 1979, pp 99-103.

connaît donc les capacités de cet avion puissant mais est laissé dans l'inconnu en ce qui concerne les avions qui pourront le défendre. Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que le *Manuel* n'est pas un quotidien d'information, en théorie ils ne sont donc pas tenus à donner des informations chiffrées sur les forces allemandes.

Nous pensons, comme pour notre analyse concernant le comportement allemand, exagération ou pas, qu'il s'agirait ici non pas d'inquiéter le lecteur mais plutôt de le mettre en garde, ce que d'ailleurs fait clairement l'article du 31e numéro de l'année 1916-1917, en demandant aux lecteurs de modérer leur optimisme, car l'Allemagne n'aurait pas totalement rendu les armes. Le but ici est donc de signaler la puissance et les capacités de l'Allemagne, signalement qui se conjugue aux mises en garde concernant les propositions de paix. Il y aurait donc ici la création d'une peur, d'une défiance, autour de l'Allemand auprès des Français, non pas parce qu'il est barbare, mais à l'inverse car il est capable de faire preuve de puissance. Il est donc indispensable de les battre, sans quoi, ils seront libres de conquérir le monde avec la force armée qu'ils sont capables de déployer.

Nous assistons donc ici à l'expression d'un nationalisme latent, au sens où les auteurs ne disent plus ouvertement que les Allemands sont barbares, pillards et violents, bien que nous reviendrons sur certains sous-entendus sur leur alcoolisme et leur tendance à copier les inventions d'autres pays. Subtilement, les auteurs font comprendre au lecteur que l'Allemand ne doit pas prospérer pour protéger la France, et cela passe par la défaite.

Nous aimerions faire remarquer qu'il est absolument nécessaire de remettre ce nationalisme dans le contexte particulier de la guerre, que ce soit envers le comportement allemand ou envers leurs forces armées. Nous ne chargeons pas ce nationalisme d'une image péjorative comme cela peut être le cas avec les nationalismes d'aujourd'hui. Il s'agit certes d'un nationalisme intolérant, il est impossible de remettre cela en question, mais l'intolérance prend place dans une situation de guerre, inédite pour tous ses acteurs, écrivant pour le *Manuel* ou non.

II. L'Allemand ne peut gagner la guerre

Malgré les articles mettant en garde contre les forces de l'Allemagne, qui finalement cherchent plus à susciter une réaction nationaliste chez les lecteurs qu'à manifester une inquiétude réelle, le discours de dénigrement mis en place dès l'année 1914 ne s'efface pas complètement. La différence ici, et par conséquent l'évolution par rapport à la première année du conflit, est que les articles s'attardent plus sur les actions de l'Allemand que sur sa barbarie. Ce changement d'approche est certainement dû d'une part à la lassitude que pourrait créer la répétition *ad nauseam* de cette image, et d'autre part au fait que les soldats revenus du front pouvaient encore ici témoigner de l'inexactitude des faits avancés par les journaux.

Désormais, il s'agit de convaincre autrement, en essayant de montrer que l'Allemand est absolument incapable de gagner la guerre à cause de ses vices, de son manque de connaissance technologique et de sa situation militaire qui se dégrade de jours en jours. La question est donc de savoir si les faits avancés sont réels, et également s'ils ne s'appliquent pas également à la France. En effet, se moquer de l'alcoolisme des soldats allemands semble audacieux de la part d'auteurs français, nous y reviendrons.

A. L'Allemand est alcoolique

L'alcoolisme du soldat allemand n'est jamais déclaré ouvertement, il s'agit surtout de sous-entendus subtils, l'Allemand dégage une odeur d'alcool et laisse derrière lui des bouteilles vides. Le terme « alcoolisme » n'est pas prononcé. Ainsi, Léo, dans le 3e numéro de l'année 1915-1916 tente de justifier l'origine de la barbarie allemande et explique qu'« une autre cause prédisposante des atrocités, c'est l'alcool qui, même sur les cerveaux bien équilibrés, peut, dans certaines circonstances, transformer un homme calme et rassis en une bête brute »[257]. Plus loin durant l'année, dans le 15e numéro, le même déclare que « pendant plusieurs nuits les troupes de passage campent sur le trottoir. La rue exhale une âcre odeur de paille, d'alcool et de cuir »[258]. Dans le 3e numéro de l'année 1916-1917, toujours Léo s'exprime sur le chef allemand Hindenburg dans ces termes : « Son tempérament doit plaire infiniment à ses compatriotes. Il boit beaucoup,

[257] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 1915, 83/3, p. 29.
[258] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 1915, 83/15, p. 199.

mange énormément et ne s'énerve jamais »[259]. Dans le 17e numéro de la même année, Léo résume un ouvrage concernant les Allemands écrit par Jean Renaud :

> Dans le chapitre intitulé « Par le fer. . . et par l'absinthe » nous assistons à une attaque des Allemands qu'on a fait sortir de leurs tranchées : « Surgis des taillis, armés d'une sorte de sabre d'abordage plus pratique pour l'assaut que le fusil et sa baïonnette, jetant des bombes et des pétards, titubants, bien éclairés maintenant par le jour malgré la pluie qui s'acharne à tomber, des fantassins allemands courent en hurlant. On a la vision rapide d'une charge d'amazones ivres. […] ; ils sont saouls, saouls à faire peur ; ils arrivent au paroxysme de la folie de l'alcool.[260]

Enfin, dans le 2e numéro de l'année 1917-1918, A. Aymard, instituteur, témoigne : « les troupes montant en ligne ou descendant au repos et les théories de mulets aussi fiers de leurs tonnelets de « pinard » »[261]

Certes, ce ne sont que des allusions ici et là, mais l'accusation est bien présente. Avant tout, nous devons admettre qu'il n'a pas été aisé de trouver des informations précises sur la consommation d'alcool en Allemagne dans les ouvrages en langue française. Ces derniers donnant bien plus volontiers des informations sur la consommation française, qui nous a tout de même été utile. Il a donc fallu se tourner vers les ouvrages et articles écrits en langue allemande. Nous ne maîtrisons pas cette langue, il est donc possible que nous soyons passé à côté d'ouvrages importants sur le sujet.

Les faits avancés par les auteurs du *Manuel* sont réels, la consommation d'alcool dans les tranchées allemandes était répandue, et l'alcool était effectivement pour certains un moyen de surmonter leurs peurs ou de tromper leur ennui. Les soldats allemands, tout comme la plupart des soldats des autres pays belligérants, recevaient dans leur ration journalière des doses d'alcool, principalement de la bière et du schnaps, une eau-de-vie au goût proche de la vodka, des doses correspondant aux consommations habituelles hors temps de guerre[262]. Toutefois, il est possible de faire remarquer qu'à partir de 1915, et encore plus 1916, les effets du blocus britannique se font sentir, la nourriture commence à manquer, par conséquent, l'orge, le houblon ou encore les pommes de terre sont réservés à la consommation, l'alcool dans les tranchées allemandes se fait donc plus rare[263]. Ainsi, il n'est pas possible de nier la consommation d'alcool, parfois excessive, des Allemands,

---

[259] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/3, 1916, p. 7.
[260] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/17, 1917, p. 6.
[261] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/2, 1917, p. 2.
[262] Gary D. SHEFFIELD, *War on the Western Front*, Oxford, Osprey, 2007, p. 42.
[263] Nicholas JOHNSON, „Alkohol im ersten Weltkrieg" im *Feiern und Rausch in Berlin*, [Dossier en ligne : https://feiern-rausch.public-history.net/alkohol-im-ersten-weltkrieg/#_ftnref7 ; consulté en mars 2021].

mais il convient de modérer les propos des auteurs, qui généralisent évidemment pour que cela corresponde à leur argumentaire habituel.

En France, l'alcool est un sujet sensible. La boisson au XIX^e^ et au début du XX^e^ siècle possède un statu ambigu, entre poison et « boisson hygiénique ». La bière et le vin ont meilleure réputation que les alcools plus forts distillés. Les autorités militaires n'hésitent pas à inciter les soldats à s'alcooliser, pour qu'ils soient moins peureux aux moments des attaques[264], mais très vite, elles se voient obligées d'essayer de contrôler la consommation d'alcool. Une note de service du détachement Carbillet, dans le secteur de Dombasle déplore d'ailleurs la consommation excessive d'alcool de certains :

> La statistique du greffe du Conseil de guerre de la 29e division d'infanterie fait ressortir que 50 % des militaires condamnés étaient en état d'ivresse quand ils ont commis des fautes qui les ont conduits devant la justice militaire. Cette constatation devra être méditée dans les corps et services de la division. Les gradés et les officiers devront surveiller de près la consommation des boissons au cantonnement surtout, et punir sévèrement tout abus.[265]

Rappelons également qu'en 1915, l'absinthe est interdite dans les tranchées et il n'est pas possible de vendre des alcools dépassant 23°. Par ailleurs, le « pinard » et les autres alcools font partie de la vie quotidienne des poilus, comme le prouve l'*Ode au pinard* rédigée par Marc Leclerc[266] ou encore le poème *Le pinard* écrit par Henri Aimé Gauthé[267]. Gauillaume Apollinaire lui-même crée les vers suivants :

> J'ai comme toi pour me réconforter
> Le quart de pinard
> Qui met tant de différence entre nous et les Boches.[268]

Par ailleurs, le Manuel fait lui aussi campagne pour limiter la consommation, et il n'est pas rare de retrouver des articles expliquant les méfaits de l'alcool[269].

Par conséquent, l'alcoolisme n'est pas un problème qui concerne uniquement les unités allemandes, pourtant les rédacteurs de notre journal semblent très heureux de sous-entendre que l'Allemagne est minée par ce vice. Indirectement ici, il est sous-entendu que

---

[264] Hubert BONIN, « L'alcool dans les tranchées du front belge de 14-18 » dans Hubert BONIN (dir.), *Vins et alcools pendant la Première Guerre mondiale (1914-1919)*, Bordeaux, Féret, 2018, pp. 219-220.
[265] François COCHET, « 1914-1918 : l'alcool aux armées. Représentations et essai de typologie » dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 2, n°222, 2006, pp. 22.
[266] Jean-Paul GUENO, *Lettres et témoignages de la Grande Guerre (1914-1918)*, Paris, Flammarion, coll. Librio, 2013, p. 121.
[267] *Ibidem*, p. 122.
[268] *Ibidem*, p. 120.
[269] Voir, de façon non exhaustive, *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82^e^ année, 1914-1915, n°82, p.1 ; 83^e^ année, 1915-1916, n°1, p. 4 ; n°30, p. 407 ; n°35, p. 471 ; n°42, p. 587 ; 84^e^ année, 1916-1917, n°10, p. 1 ; n°31, p. 1 ; 85^e^ année, 1917-1918, n°14, p. 9.

les soldats allemands ne sont pas capables de se battre correctement et donc de gagner la guerre. Evoquer l'alcoolisme de l'ennemi est donc encore un autre moyen de rassurer le lecteur, en le convainquant que la France ne peut que remporter la victoire. De plus, l'alcoolisme renvoie aussi à un problème de discipline, ce qui rappelle l'image de barbare précédemment mise en place, comme si l'alcoolisme était un trait de personnalité inséparable de l'Allemand.

Les informations utilisées par les auteurs du Manuel ne sont pas fausses, bien que certainement exagérées, mais il n'en reste pas moins que l'alcool est un problème pour les deux pays, ce qui souligne bien la propagande antigermanique mise en place ici, les rédacteurs ayant deux poids et deux mesures.

Nous revenons donc ici vers un nationalisme antigermanique qui cherche à montrer que la France est supérieure à l'Allemagne par une sorte de moquerie arrogante. Par ailleurs, il est aussi possible d'y voir à nouveau une sorte de mise en garde dissimulée, comme pour dire que si l'Allemagne gagne la guerre, le monde sera envahi par un pays gangrené par l'alcool, ce qu'évidemment personne ne veut. La citation du 3e numéro de l'année 1916-1917 que nous avons relevé plus haut étaie d'ailleurs cet argument, puisque Léo fait référence à un chef allemand, donc qui fait partie des autorités du pays, qui « boit beaucoup », ce qui « doit plaire infiniment à ses compatriotes ». Ainsi, contrairement à la France, dont les dirigeants seraient irréprochables, l'Allemagne serait dirigée par des hommes portés sur la boisson. Il n'est pas besoin de beaucoup plus d'interprétation pour comprendre ce qu'insinue Léo : la France doit gagner pour protéger le monde.

B. L'Allemand est copieur et menteur

Malgré l'insistance sur les capacités des Allemands et leurs forces, il est aussi possible de trouver régulièrement des articles clamant que l'Allemand ne fait copier les inventions des autres pays et est un menteur dans l'âme. Ces accusations remettant en cause l'intelligence allemande étaie notre l'hypothèse que nous avons présenté plus haut selon laquelle les articles ventant les qualités des Allemands étaient bien plus une mise en garde indirecte pour les Français qu'une réelle inquiétude.

Encore une fois, ces insinuations rappellent l'image du barbare tout en insistant davantage sur les actions allemandes que sur leur personnalité. Ici plus qu'ailleurs, les articles relevés font sentir une certaine arrogance française. Dans le 5^{e} numéro de l'année 1915-1916, Léo explique que « pour le commun des mortels, c'est le moine anglais Roger

Bacon, mais pour les Allemands accapareurs, c'est un autre moine d'origine tudesque, Berthold Schwartz qui découvrit la formule qui devait faire tant de bruit dans le monde »[270]. Dans le 34e numéro, Saint-Gilles écrit que « le premier canon d'acier est une invention de Pierre Ducroquet, invention qui fut volée par Krupp dont elle fit la fortune »[271]. Dans le 23e numéro de l'année scolaire suivante, Viger déclare que :

> L'Allemand, incapable de rien créer, absolument inapte à la ¨découverte˝ est, au contraire, un merveilleux plagiaire des créations d'autrui, un prodigieux adaptateur. Toujours à l'affût de ce que peuvent trouver de nouveau les savants étrangers il l'étudié aussitôt dans ses laboratoires pour le mettre au point; chaque usine possède son laboratoire de recherches qui, dans certaines industries, constitue une véritable université.[272]

Pour ce qui est du mensonge, dans l'année 1915-1916, dans le 39e numéro, Léo rappelle que « c'est ce que démontre, avec un luxe d'irréfutables preuves, le « Livre gris » publié par le gouvernement belge, en réponse aux calomnies et aux mensonges du « Livre blanc » allemand »[273]. Enfin dans le 31e numéro de l'année 1917-1918, Léo résume un article d'Henri Carré qui accuse l'Allemagne :

> En somme, Ludendorff applique à ses Bulletins certains procédés de camouflage. Tantôt il supposera une fausse victoire, tantôt il masquera quelque échec sous le manteau d'une prétendue combinaison stratégique, par un de ces truquages de la vérité auxquels se complaît si singulièrement la mentalité germanique.[274]

A nouveau, la question est de savoir si ces accusations sont réelles. En effet, il est facile d'accuser les Allemands de copieur et de menteur, en particulier dans le contexte de la guerre où les lecteurs sont enclins à croire ce qu'ils lisent sans forcément prendre le temps de vérifier les informations données, d'ailleurs encore faudrait-il qu'ils puissent le faire.

En ce concerne l'invention de la poudre, disputée entre Roger Bacon et Berthold Schwartz, nous devons admettre que Léo a en partie raison. Selon Jack Kelly, *"Bacon does hold the distinction of having set down the first written reference to gunpowder in Europe"*[275]. Cependant, être le premier à en faire référence ne signifie pas en être l'inventeur. Léo fait certainement référence au document qui lui est attribué où une anagramme donne effectivement la recette pour fabriquer de la poudre. Toutefois, à

[270] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/5, 1915, p. 53.
[271] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/34, 1916, p. 457.
[272] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/24, 1917, p. 6.
[273] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/39, 1916, p. 529.
[274] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/31, 1918, p. 5.
[275] Jack KELLY, *Gunpowder. Alchemy, bombards, and pyrotechnics: the history of the explosive that changed the world*, New York, Basic Books, 2004, p. 25.

nouveau selon Kelly, *"the letter containing the alleged formula cannot be definitely attributed to Bacon, and the coded "formula" is open to any number of interpretations"*[276]. Quant à Schwartz, d'une part il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'une personne réelle, d'autre part, les Allemands n'étaient pas les seuls à penser qu'il était l'inventeur de la poudre. Par ailleurs, certains le pensaient même Danois ou Grec[277]. Le fait est, que l'un ou l'autre ont avant tout servi à faire passer la poudre pour une invention européenne, alors que les Chinois s'en servaient dès le X^e^ siècle[278]. Nous ne pouvons savoir si Léo connaissait précisément l'histoire de la poudre, une histoire encore aujourd'hui assez peu connue, toutefois, il est assez prompt à accuser l'Allemagne d'accaparement alors que les deux théories restent probables, que Schwartz ait existé ou non et que Bacon ait été le premier à donner la formule ou non.

Concernant l'invention du canon en acier, il nous a été impossible de retrouver le Pierre Ducroquet dont parle Saint-Gilles. Nous ne remettons pas en question l'existence de cet homme, il est vrai que bien des inventeurs ayant révolutionné leur champ de recherche sont tombés dans l'oubli. Cependant, la plupart des sources attribuent effectivement la production du premier canon en acier à Krupp[279], qui avant de fabriquer des canons, reste une aciérie. Lors de la guerre franco-prussienne, les Français utilisent encore des canons en bronze, qu'il faut charger par la bouche alors que la Prusse utilise déjà des canons en acier, que les soldats peuvent charger par la culasse, c'est-à-dire l'arrière[280]. Encore une fois, nous ne pouvons affirmer avec certitude que les faits avancés par Saint-Gilles sont totalement faux, cependant, il est impossible de nier l'avance technologique qu'avait Krupp avant que la France ne les rattrape grâce en particulier à l'usine Schneider du Creusot (en Saône-et-Loire). Il serait donc jouer sur les mots que de clamer que l'Allemagne a « volé » l'invention d'un Français.

Dire ainsi que l'Allemand est « incapable de rien créer » semble être exagéré. L'Allemagne n'est pas étrangère au développement du zeppelin, ni à celui de l'utilisation des gaz et d'autres armes[281]. Nous ne pensons pas qu'il y ait une quelconque fierté à tirer

[276] Jack KELLY, *op. cit.*, p. 24.
[277] *Ibidem*, p. 23.
[278] Stanislas de CHAWLOWSKI, « Poudre Noire », *Encyclopædia Universalis* [en ligne, consulté le 26 mars 2021. URL : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/poudre-noire/].
[279] Colonel M. Schmautz, « Artillerie (Histoire de l') », *Encyclopædia Universalis* [en ligne, consulté le 26 mars 2021. URL : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/artillerie-histoire-de-l/].
[280] Claude BEAUD, « Les Schneider marchands de canons (1870-1914) » dans *Histoire, économie et société*, 1995, 14/1, p. 108.
[281] Le gaz moutarde a été inventé en 1917 par Fritz Haber, le lance-flammes moderne par Richard Fiedler au début du XXe siècle.

de ces inventions particulièrement cruelles, mais le fait est que l'Allemagne en est à l'origine.

Au sujet des mensonges des Allemands, nous ne sommes pas là pour réfuter les exactions des soldats en Belgique, ce dont se défend le Livre Blanc. Ce dernier évoque en effet la peur des francs-tireurs, ce sur quoi nous sommes revenus[282], et qui n'est pas fausse, mais également réfute les accusations françaises et belges, qui elles, sont bien réelles. Toutefois, la citation que nous avons relevée dans le 31e numéro de l'année 1917-1918 peut prêter à sourire lorsque l'on connaît la censure mise en place en France et la brièveté des rapports militaires, qui se gardaient souvent de révéler certains détails. Reprocher de « masquer quelque échec » après la couverture médiatique dont a bénéficié la bataille du Chemin des Dames peut paraître audacieux. L'article date du 20 avril 1918, les mutineries de 1917 et l'échec du Chemin des Dames sont donc vraisemblablement connus des lecteurs, au moins grâce aux lettres des soldats, bien qu'elles aussi censurées.

Ainsi, que ce soient les mensonges des Allemands ou sa tendance à copier les inventions des autres pays, à nouveau les auteurs mettent en place une propagande se basant sur des faits sinon faux, au moins inexacts. Il s'agit de rabaisser l'Allemagne et de glorifier la France. Par ailleurs, accuser les Allemands de copie semble aussi un moyen de détourner l'attention des lecteurs de la guerre, en particulier à partir de 1916, où la situation militaire se dégrade et les restrictions à l'arrière s'accumulent : ce genre d'accusation paraît en effet presqu'enfantin.

Nous retrouvons ici une sorte de mépris antigermanique, qui cherche à susciter chez le lecteur français un sentiment de fierté pour son pays, qui ne ressemble pas à l'Allemagne, tricheuse et menteuse.

C. L'Allemagne est sur le point de s'effondrer

Dès l'année scolaire 1915-1916, les auteurs du *Manuel* se plaisent à laisser entendre que l'Allemagne est dans une situation difficile, autant sur le front qu'à l'arrière. Sans cesse, des suppositions sur l'état du pays sont faites, et de nombreux articles débutent par « on raconte » ou « on dit », ce qui révèle le statut de rumeurs de la plupart des dires des rédacteurs du journal. Il est intéressant d'ailleurs de remarquer que ces articles, moqueurs et parfois arrogants, se font plus rares à mesure que la fin de la guerre

[282] *Cf* partie 2, chapitre 1

se fait sentir. Il devient soudain plus intéressant de relater les victoires des Alliés, rejoints par les Etats-Unis que les difficultés de l'Allemagne. De là à dire que ces articles servent avant tout à détourner l'attention des lecteurs d'une situation qui n'est pas non plus glorieuse en France, il n'y a qu'un pas.

La majorité de ces articles rapportent les manques que connait la société allemande : un manque de nourriture, mais aussi de matières premières et de soldats. Il également possible de trouver d'autres articles spéculant sur le moral des troupes, qu'ils disent proche de la rupture. Ainsi, dans le 13e numéro de l'année 1915-1916, Léo rapporte qu' « on raconte un jour à Bruxelles que les Allemands, à court de métaux, vont réquisitionner tous les fers à repasser. Nos fers à repasser ! crient les commères et pourquoi faire ? –¨Pour repasser l'Yser, s'écrit un loustic˝»[283]. Dans le 17e numéro de la même année, Ernest Lavisse affirme que « nous avons en réserve des milliards et leur crédit menace déjà de s'effondrer »[284]. A la fin de la même année, dans le 48e numéro, un certain B… explique que « le thé, le café et le cacao deviennent rares en Allemagne »[285]. Dans le 7e numéro de l'année suivante, la revue de la presse note : « Il est vrai que l'Allemagne, qui souffre plus que nous de la pénurie du coton, a déjà jeté son dévolu sur le typha et l'a confié aux laboratoires de ses chimistes »[286]. Plus loin, dans le 9e numéro, la même revue de la presse justifie la défaite proche de l'Allemagne : « il y a, en cette fin d'octobre, plus de cinq millions d'Allemands désormais hors de combat, totalement irrécupérables. Sur ces cinq millions d'hommes, il y a au moins trois millions de cadavres ! »[287]. Dans le 39e numéro, André Lichtenberger prédit également la fin proche de l'Allemagne :

> Là-bas, malgré la discipline de fer, malgré toutes les censures et toutes les rodomontades, nous sentons chaque jour grandir la souffrance ; les tortures de la faim atteignent la race dans son existence. Les grèves, les émeutes, tous les attentats, les crises ministérielles et parlementaires s'exaspèrent. La cuirasse de fer où son militarisme corsète l'Allemagne, tient encore; mais à chaque instant, des craquements arrivent jusqu'à nous. Dans les empires qu'elle a enchaînés à sa cause, ils sont plus sinistres. D'un instant à l'autre peut se dessiner la lézarde qui ébranlera tout l'édifice.[288]

Enfin, nous aimerions ajouter une citation qui nous a fait sourire, de la part de Viger, qui explique aux français les « inventions » allemandes pour pallier la famine :

[283] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/13, 1915, p. 163.
[284] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/17, 1916, p. 221.
[285] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/48, 1916, p. 664.
[286] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/7, 1916, p. 7.
[287] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/9, 1916, p. 9.
[288] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/39, 1917, p. 1.

> Ils ont imaginé, de l'autre côté du Rhin, un produit pour remplacer le lait, et ils le baptisent : *la vache en boîte !* Or, la poudre vendue sous ce nom contient de la craie pulvérisée, un peu de plâtre et très peu de farine de bois. Pour remplacer les œufs, leurs chimistes ont produit la Eierpulver (poudre d'œufs) faite de graines d'un jaune magnifique, mais dans la composition desquelles n'entre aucun des éléments constitutifs de l'œuf. Ils ont produit également des cubes de¨bouillon˝ formés de sel de cuisine et de quelques extraits de plantes aromatiques mais ne contenant pas la moindre parcelle de jus de viande provenant d'un ruminant quelconque. Si nous ajoutons à la liste les *bakals* ou gâteaux¨sans beurre ni œufs˝, les farines de bois, les¨saucisses artificielles˝, nous aurons une idée de l'état de gêne alimentaire où se trouvent nos féroces ennemis.[289]

Nous devons bien reconnaître que beaucoup de ces accusations ne sont pas inexactes, une fois n'est pas coutume, en particulier lorsqu'elles concernent le manque de nourriture. Il faut toutefois relever parfois l'exagération et le ton moqueur qu'utilisent les rédacteurs. Par ailleurs, remarquons que souvent, les pénuries, en particulier de matières premières, ne sont pas exposées directement, mais plutôt « en passant », en même temps qu'une autre information.

Pour revenir à ces pénuries, elles sont belles et bien réelles, les approvisionnements ne pouvant atteindre l'Allemagne à cause du blocus mis en place par les armées britanniques depuis 1914. L'Allemagne important presque la moitié de denrées nécessaires à sa survie, elle dû se reposer sur les pays neutres et les territoires envahis, ce qui n'a pas tout de même pas suffi. Néanmoins, la gestion des matières premières a très rapidement été prise en charge, et, comme l'explique Christian Baechler, dès la fin 1914, le gouvernement allemand crée la *Kriegsrohstoffabteilung* (KRA) afin de gérer les stocks de matières première, ce qu'elle fait remarquablement, puisque « le département des matières premières du ministère prussien de la Guerre est sans doute l'organisme le plus efficace créé pendant la guerre »[290]. Du point de vue de l'apport en matières premières, l'Allemagne n'est donc pas aussi en danger que le sous-entendent les auteurs du *Manuel*, comme en témoigne le simple fait que le pays a pu fournir les armées en munitions pendant quatre ans.

Là où les auteurs sont les plus exacts, c'est au sujet des pénuries alimentaires, qui effectivement, provoquent de multiples émeutes et pillages. Par exemple, à Berlin, les premières violences s'expriment en octobre 1915[291]. En juin 1916, une pénurie de pommes de terre frappe le pays, provoquant également des émeutes et des grèves dans le

[289] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/24, 1918, p. 6.
[290] Christian BAECHLER, *L'Allemagne et les Allemands en guerre, 1914-1918*, Paris, Hermann, coll. Hermann Histoire, 2016, pp. 204-205.
[291] *Ibidem*, p. 261.

milieu ouvrier notamment à Kiel et dans la région de la Rhur[292]. Ces multiples restrictions alimentaires entrainent le développement d'un marché noir, fonctionnement en particulier grâce au troc ou à l'achat directement depuis le producteur, sans passer par un magasin, ce qui normalement est illégal[293]. Toutefois, le passage de la revue scientifique de Viger du 24e numéro de l'année 1917-1918 révèle à nouveau une exagération. « La vache en boîte » dont parle Viger n'est autre que du lait en poudre, qui, d'une part, n'est pas une invention allemande, et d'autre part, existe depuis 1908. Les ingrédients évoqués laissent par ailleurs dubitatifs. Il en va de même pour la « Eierpulver », littéralement des « œufs en poudre », un procédé de déshydratation qui existerait depuis 1821[294]. Nous trouvons amusant par ailleurs que Viger s'étonne des bouillons réalisés sans jus de viande, ce qui est aujourd'hui la recette « standard » dans l'industrie alimentaire, dont la pionnière a été une entreprise française, Maggi[295]. Nous ne nous arrêterons pas sur tous les aliments dont il fait mention, nous souhaitions simplement démontrer la légère exagération de l'article, faisant presque croire que les Allemands ne se nourrissent plus que d'aliments artificiels, normalement impropres à la consommation.

Enfin, en ce qui concerne le manque d'homme, les chiffres avancés dans le 9e numéro de l'année 1916-1917 sont, eux, exagérés. L'article déclare, semble-t-il avec certitude, qu'en novembre 1916, il y aurait « au moins trois millions de cadavres », or, les chiffres à la fin de la guerre, soit deux ans plus tard, dénombrent plutôt environ deux millions de mort au total[296]. Il est intéressant de voir que lorsque les informations sont facilement vérifiables, comme les pénuries alimentaires ou de matière première, elles restent en majorité exactes, mais dès lors que les chiffres ne peuvent faire l'objet d'une vérification de la part du lecteur, les auteurs semblent prendre plus de liberté.

De façon intéressante, à la différence des autres thèmes que nous avons abordés jusque-là, le nationalisme s'appuie moins sur une propagande que sur l'insistance portée sur les difficultés que rencontre l'Allemagne. Les auteurs semblent exprimer une sorte de satisfaction arrogante et triomphale qui s'intensifie à mesure que la fin de la guerre s'approche. Au début de l'année 1915-1916, il ne s'agit que de moqueries presque puériles et des suppositions sans réelles sources, laissant voir un nationalisme qui cherche

[292] Christian BAECHLER, *op. cit.*, p. 262.
[293] *Ibidem*, pp. 264-265.
[294] Anonymus, „Mittel Eier aufzubewahren" im *Polytechnisches Journal*, n°4, 1821 p. 125
[295] Le « bouillon kub » a été inventé sous sa forme déshydratée au début du XXe siècle par Julius Maggi. Si ces bouillons-là contenaient de la viande, aujourd'hui ce n'est plus le cas pour la recette « classique » de la marque.
[296] Christian BAECHLER, *op. cit.*, p. 244.

encore une fois à réunir les Français dans une cause commune, rabaisser les Allemands, tout en les rassurant face à la situation militaire. A la fin de la guerre, il s'agit d'avantage d'un nationalisme qui cherche à hiérarchiser les pays et qui sous-entend que la France était dans son droit depuis le début, comme si l'Allemagne n'avait obtenu que ce qu'elle méritait.

Entre 1914 et 1918, le nationalisme exprimé contre les Allemands par les auteurs du *Manuel* connaît une évolution plus subtile que le patriotisme. En effet, le nombre d'article concernant les Allemands ne diminue pas, mais l'approche évolue entre les années. Les attaques sont déjà moins violentes, le terme de « barbare » n'est presque plus mentionné à partir de l'été 1915. Si en 1914-1915, les rédacteurs cherchaient à construire l'antipathie commune que les Français devaient avoir pour les Allemands, comme la majorité des autres journaux, à partir de 1915-1916, ils ne cherchent plus qu'à les ridiculiser et à montrer qu'ils ne peuvent gagner la guerre, comme pour rassurer les lecteurs. Contrairement au patriotisme que nous avons étudié plus haut, ici, le nationalisme exprimé n'évolue pas réellement. Il consiste toujours en une hiérarchisation entre les pays et un rassemblent d'une même population qui doit défendre sa nation contre les autres. Le seul élément qui se rajoute à la fin de la guerre est le ton triomphal que prennent les auteurs.

Nous soutenons donc que lorsque les auteurs écrivent sur l'ennemi allemand, ils expriment un antigermanisme qui se rattache au nationalisme, bien que ce mot ne soit jamais prononcé, à cause du sens qu'on lui donne déjà à cette époque. Malgré le mythe construit autour de la Première Guerre mondiale et de sa mémoire qui revendique un patriotisme glorifiant et glorifié, l'étude des discours de l'époque montre le flou de la frontière entre patriotisme et nationalisme. Le statut du *Manuel*, proche des sphères gouvernementales, semble d'ailleurs en faire une source privilégiée qui reflète les voix majoritaires et semble-t-il représentatives de l'époque.

Malgré les articles généraux sur la guerre, concernant autant les Français que les Allemands, le *Manuel* étant également conçu pour l'enseignement en classe. Il s'agit alors désormais de s'interroger sur l'expression du patriotisme et du nationalisme à l'école, sujet qui occupe la dernière partie de ce travail de recherche. En effet, que se passe-t-il lorsque le patriotisme de l'école de la République rencontre le patriotisme guerrier des auteurs du *Manuel* ?

Partie 3 :
A L’ECOLE

Cette dernière partie s'arrête sur un thème sommes toutes logique dans un travail étudiant un journal pédagogique : l'expression du patriotisme à l'école pendant la guerre. Nous nous intéresserons donc au discours mis en place pour atteindre les enfants à travers les instituteurs et institutrices. Il s'agit de s'interroger sur l'évolution d'un patriotisme qui en réalité est déjà présent au programme d'enseignement des écoles primaire grâce en particulier aux leçons de morale. Le patriotisme enseigné pendant la guerre est-il donc différent de celui enseigné en temps de paix, et évolue-t-il durant la guerre ?

Ici, nous parlons avant tout de patriotisme transmis aux enfants, mais il faut garder à l'esprit que les auteurs cherchent à transmettre les mêmes idées au sujet des Allemands, bien que cela soit moins régulier. Il semble évident qu'il est attendu des instituteurs que les enfants comprennent que l'ennemi de la France et responsable de la guerre est bel et bien l'Allemagne. En somme, le discours des auteurs, mélangeant patriotisme et nationalisme est, dans les grands traits, identique pour les adultes et pour les enfants, à la différence que le discours pour les seconds est simplifié.

Cette dernière partie sera également l'occasion d'interroger la place de l'école de dans la guerre, et plus généralement dans la société de l'époque. Si le patriotisme sert à justifier la guerre aux enfants, il sert également à défendre l'école de la République, montrant qu'elle permet au pays de tenir durant la guerre.

CHAPITRE 1 :

Justifier la guerre aux enfants (1914-1915)

Comme pour les adultes, durant sa première année la guerre doit être expliquée aux enfants afin qu'ils puissent apporter un soutien presqu'aveugle à la France. Toutefois, il est évident que le discours doit être adapté, et surtout simplifié. Finalement, le patriotisme se transforme en réelle leçon.

Il s'agit donc dans ce premier chapitre d'étudier comment les auteurs ont utilisé leur patriotisme pour justifier la guerre aux enfants, tout en s'en servant pour mettre en valeur l'école de la République, montrant à nouveau le lien entre le *Manuel* et le gouvernement.

I. L'école de la République entre en guerre

Dès la déclaration de la guerre, les auteurs s'attachent à réorganiser le plus vite possible l'école autour du conflit dans leurs articles. Il semble qu'il y ait une volonté de montrer que l'école tient toujours malgré un conflit mondial, et que de surcroît, cette école permet la transmission du patriotisme grâce aux instituteurs à qui est destiné le *Manuel*.

Nous nous servirons à plusieurs reprises du chapitre de Laurence Messonnier dans *Les écoles dans la guerre*, s'intéressant à la partie scolaire du *Manuel*[297]. Toutefois, nous aimerions faire remarquer que Messonnier ne précise pas que dans cette partie scolaire, les exercices concernant directement la guerre ne sont pas si présents. Effectivement, il est possible en général d'en trouver trois ou quatre par numéro, surtout des exercices de français, mais ils ne composent pas la majorité des exercices[298]. Chaque semaine, l'auteur des exercices rappelle que la guerre est belle et bien là, mais il ne s'obstine pas à l'ajouter dans tous les sujets qu'il propose, contrairement à ce que pourrait laisser croire la lecture du chapitre de Laurence Messonnier.

A. Un patriotisme total

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les auteurs du *Manuel* ont mis en place dès les premiers numéros de l'année scolaire 1914-1915 un encadrement qui concerne non seulement les adultes lisant le journal mais aussi les enfants, à qui la partie scolaire est adressée.

Rappelons-le, le système de numérotation du *Manuel* est aligné avec le calendrier scolaire, le premier numéro est donc publié la première semaine d'école. A la publication du premier numéro de l'année scolaire 1914-1915, la guerre n'a donc commencé que depuis un mois. Pourtant, déjà, le patriotisme est tourné comme un devoir, en échange du sacrifice des soldats. Les auteurs, et le ministre de l'Instruction publique de l'époque, Albert Sarraut, donnent aux enfants un rôle spécifique, ils demandent un engagement de l'enfant.

---

[297] Laurence MESSONNIER, « *Le Manuel général de l'instruction primaire* (1914-1919). Pédagogie heuristique, rémanence revancharde et mobilisation patriotique » dans Jean-François CONDETTE (dir.), *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières. XVIIe-XXe siècles.*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014, pp. 181-194.

[298] *Cf* Annexes 1, 2, 3 et 4.

Ainsi, dans sa circulaire de rentrée, le ministre écrit que « de cette première heure de classe, il faut que le viril souvenir reste à jamais empreint dans l'esprit de l'élève, citoyen de demain. »[299]. Dans le même numéro, avant même la circulaire, Ernest Lavisse rappelle que « supérieur aux programmes et aux règlements s'impose le devoir national. Ce devoir commande d'expliquer aux petits écoliers, qui sont la France de demain, ce que font leurs ainés, c'est-à-dire la France d'aujourd'hui »[300]. Dans le numéro 4, Ferdinand Buisson, dans un article nommé « Durant la guerre, que peut faire l'Ecole pour la patrie ? » explique qu' « il faut que l'enfance même en prenne sa part »[301]. Dans le 11e numéro, une institutrice rapporte : « je tâche de faire sentir à mes élèves qu'elles aussi ont un devoir à remplir, je n'hésite pas à dire le mot, envers la patrie. Humble devoir, tâche infiniment modeste, effort qui n'est rien auprès de celui que font nos soldats. »[302].

Si d'abord, cette idée de « rôle » que l'enfant doit avoir pendant la guerre reste avant tout un idéal, très vite, l'enfant est mis à contribution : les filles cousent des vêtements pour les soldats, et leur envoient avec les garçons des lettres contenant des présents : tabac, chocolat, etc. Emerge également l'idée d'une participation pécuniaire, comme l'évoque André Balz, avec son idée d' « impôt patriotique ». « Toutes les œuvres créées autour de l'école, caisses d'épargne, mutualités et autres doivent s'effacer pour un temps devant le grand devoir national ou plutôt elles doivent y être étroitement associées »[303] écrit-il dans le 3e numéro. Dans le 37e numéro, l'institutrice A. Clément se réjouit que « les petites marraines envoient chaque semaine des lettres ou des paquets ; c'est à qui fera le mieux, et nos filleuls, oh ! vous ne sauriez vous imaginer la joie qui émane de chacune de leurs réponses ; ils exultent ! »[304]

Enfin, il est demandé à l'enfant de montrer un comportement adapté à la situation, en particulier les petits garçons qui doivent faire figure d'homme de la maison durant l'absence du père et des éventuels frères. C'est ce qu'explique E. Glay, instituteur sous les drapeaux, dans le 15e numéro, dans une lettre qu'il adresse à ses élèves :

> « Songez aussi aux mamans que vous devez aimer, la vôtre parce qu'elle ne cesse de vous protéger et de vous défendre ; celles des camarades qui sont anxieuses de savoir que leurs fils et leur mari sont tous les jours exposés aux dangers du feu de l'ennemi. Pour toutes, soyez de bons petits garçons, bien élevés, polis et toujours prêts à rendre

[299] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/1, 1914, p. 2.
[300] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette 82/1, 1914, p. 1.
[301] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/4, 1914, p. 1.
[302] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/11, 1914, p. 9.
[303] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/3, 1914, p. 3.
[304] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/37, 1915, p. 8.

service : vous adoucirez ainsi la douleur des unes et vous rendrez plus supportable la vie angoissée des autres. »[305]

Toutes ces citations montrent une sorte de mise en place du patriotisme pour l'enfant, comme si durant cette première année de guerre, les auteurs sentaient la nécessité de la justifier. Remarquons par ailleurs, l'emploi récurrent de l'impératif, soulignant l'aspect obligatoire. C'est encore une fois ici que peut se repérer la propagande des auteurs : des enfants faisant preuve de patriotisme sont pris en exemple et on joue sur la volonté de l'enfant de faire plaisir aux adultes en leur demandant de faire preuve de patriotisme.

Ce genre d'article n'est pas étonnant de la part des auteurs au vu de ce que nous avons démontré dans les deux premières parties de ce travail. Ce qui intrigue plus, c'est la rapidité avec laquelle les auteurs les ont mis en place. En effet, si nous nous fions aux travaux d'Olivier Loubes, en particulier *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, le fait est que durant la première année de la guerre, les instituteurs et les institutrices restés à l'arrière sont pris de court par les événements. Les programmes ne sont pas renouvelés, comme il le fait remarquer : « la guerre ne donne lieu à aucun renouvellement notable, comme le rajout de quelques feuillets en fin d'ouvrage, tel que cela se produira dès la victoire de 1918 »[306]. « En 1914-1915, la guerre prend l'école par surprise et n'influe qu'assez peu l'ordonnancement des leçons, alors même que la mobilisation modifie durablement le corps primaire »[307].

Nous ne nions pas le fait que le patriotisme était déjà bien présent à l'école avant la guerre, puisqu'il s'agit d'une des valeurs constructives de la IIIe République, elle-même bâtie sur les derniers relents revanchistes qu'a provoqué la défaite de 1871. Cependant, nous assistons ici au franchissement d'une ligne, entre patriotisme en temps de paix et patriotisme en temps de guerre.

Par ailleurs, cette rapidité nous fait questionner la volonté des auteurs d'intégrer les enfants à la guerre. En effet, en restant très pragmatique, que pourraient faire des enfants dans un conflit d'importance mondiale ? Que pourraient-ils influencer ?

Nous aurions trois réponses à apporter. La première est assez simple : l'enfant est un relai, entre l'instituteur ou institutrice, qui dispense le discours officiel, et les parents.

[305] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/15, 1915, p. 4.
[306] Olivier LOUBES, *op. cit.*, p. 25.
[307] *Ibidem*, p. 32.

Or, à cette époque émane de l'enseignant une image d'autorité. Il viendrait à l'esprit de peu de gens l'idée de remettre en question la parole de celui ou celle qui enseigne.

Ensuite, l'enfant, encore aujourd'hui, est en quelques sortes l'incarnation de ce qui doit être protégé. Nombreux sont les soldats qui sont eux-mêmes pères, et utiliser l'enfant comme symbole permet de jouer sur les sentiments des lecteurs. D'ailleurs, plusieurs fois dans cette année, et dans les années suivantes, l'enfant est désigné comme le représentant du futur, un futur meilleur grâce à la victoire[308].

Enfin, la dernière réponse que nous avons à apporter est quelque peu moins noble que les deux premières, et il s'agit plus d'une théorie que d'une affirmation. Souvent, les auteurs parlent de « l'école » et pas nécessairement des élèves. « Ce que l'école doit à la Patrie » et « Durant la guerre, que peut faire l'école pour la patrie »[309] ne sont que deux exemples de titres d'articles parmi d'autres. L'école est donc vue comme une entité à part entière, et cela semblerait montrer en quelques sortes la relation entre Instruction publique, IIIe République et Grande Guerre. Nous pensons que la guerre et le patriotisme qu'elle engendre servirait aussi à mettre en valeur l'école de la République. La rapidité avec laquelle les auteurs essaient de se servir des enfants serait une tentative de montrer que l'école tient debout malgré la guerre, comme pour montrer à ses détracteurs à quel point ils se trompaient. Rappelons en effet que l'école comme l'a conçue la IIIe République n'a qu'une trentaine d'année et suscitait encore des critiques.

Ainsi, dès le début de la guerre, nous assistons à la mise en place d'une propagande visant les enfants, permettant à la fois aux auteurs d'exprimer leur patriotisme, mais également d'encourager l'expression du patriotisme des enfants, et par extension des parents. Il s'agirait d'un patriotisme total, éloigné de la réalité, où les enseignants et enseignantes n'ont pas le temps de réadapter le programme scolaire à la situation. Encourager le patriotisme des enfants permettrait donc non seulement de s'assurer du soutien des parents, qui pour la majorité échappent à la propagande du *Manuel,* adressé avant tout au corps enseignant, mais aussi de montrer que l'un des piliers de la République, l'école, tient et est organisée malgré la guerre. A notre sens, cela montre à nouveau le lien entre le *Manuel* et le gouvernement, ainsi qu'une sorte

[308] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1914, n°1, p. 1 ; n°8, p. 2 ; n°14, p. 8 ; n° 38, p. 8 ; n°45, p. 5.
[309] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette , 82/3, 1914, p. 1 et 82/4, 1914, p.1.

d'instrumentalisation du patriotisme, ne servant pas qu'à exprimer son soutien aux soldats.

B. L'explication par l'exemple

Cette idée d'instrumentalisation se confirme dans l'accumulation des récits d'enfants accomplissant des actes héroïques, servant d'exemples aux autres et d'occasion à nouveau pour les auteurs du *Manuel* d'exprimer leur patriotisme, et par la même d'encourager les enfants à les imiter.

Il est intéressant de remarquer qu'à l'instar des soldats dans la partie générale, les récits d'enfants voulant à tout prix participer à la guerre, ou tenant tête à des Allemands, reflètent l'image d'enfants en accord avec la guerre, la trouvant juste et nécessaire. Cet essai d'attirer les enfants se remarque dès le premier numéro de l'année 1914-1915, où les « Lectures du Samedi » sont entièrement consacrées aux enfants héroïques, et relatent notamment l'« histoire d'un petit berger français » :

> Les troupes françaises viennent à peine d'évacuer un petit village que surgissent les uhlans. Un berger de quinze ans est là, l'air impassible.
> « Les Français sont-ils passés par ici ? lui crie rudement le chef allemand. — Je ne sais pas ! » dit l'enfant. Il est saisi, attaché contre un arbre, des fusils se braquent sur sa poitrine.
> « Si tu ne nous dis pas, sur l'heure, ce que tu sais, on te tue à bout portant. »
> Le petit héros garde son calme, continue à affirmer qu'il ne sait rien et finit par persuader les ennemis qui le relâchent. [310]

Dans le 4e numéro, toujours dans les Lectures du Samedi, est rapporté la soi-disant lettre qu'un sous-officier Allemand aurait écrit à sa famille :

> Un traître vient d'être fusillé, un jeune Français appartenant à l'une de ces sociétés de gymnastique, éclaireurs ou boy-scouts, qui arborent dos rubans tricolores ; un pauvre gamin qui, dans son infatuation, s'était mis en tête d'être un héros. Notre colonne passait le long d'un défilé boisé. Il y fut pris et on lui demanda s'il y avait des Français dans le voisinage. Il refusa de donner aucune information. Cinquante pas plus loin, une fusillade fut dirigée sur nous de l'épaisseur du bois. On demanda au prisonnier, en français, s'il avait eu connaissance que l'ennemi fût dans la forêt. Il ne le nia pas. Il se dirigea d'un pas ferme vers un poteau du télégraphe, il s'y adossa, la verdure d'une vigne derrière lui, et il y reçut la volée du peloton d'exécution avec un fier sourire sur le visage. Le misérable petit poseur ! C'est pourtant dommage de voir du courage ainsi gaspillé.[311]

[310] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/1, 1914, p. 32.
[311] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/4, 1914, p. 32.

Remarquons qu'il n'y a pas que des récits d'enfants ignorant le danger et l'autorité des adultes, mais également des articles soulignant le courage ordinaire des enfants, notamment dans le 6e numéro, où une institutrice explique qu'elle a dû accompagner un de ses élèves pour l'enterrement de sa mère :

> Au sortir du cimetière, je le pris par la main et je cheminai avec lui : « Maman ! ma pauvre maman ! » ne cessait-il de me répéter en sanglotant. Tout à coup, son visage se crispa pour ne plus pleurer ; d'un revers de main il essuya brusquement ses larmes et me dit : « Voilà papa qui me cherche, madame, il ne faut plus que je pleure, ça lui ferait trop de chagrin. Il doit partir ce soir pour aller faire la guerre ! » A ces paroles, vraiment parties du cœur je ne pus moi-même retenir mes larmes. J'embrassai petit Pierre ; je saluais son père et je m'éloignai très émue. L'histoire de petit Pierre, si simple, mais si douloureusement vécue, m'a paru digne d'être relatée.[312]

Les citations sont assez longues, nous préférons donc nous en tenir à ces trois-là, cependant, d'autres exemples peuvent être trouvés tout au long de l'année, que ce soient des actes héroïques face à l'ennemi ou des actes de courage du quotidien[313].

La première question à poser ici est celle de la véracité de ces récits. En réalité, il est assez difficile de le savoir, puisque la plupart du temps, les auteurs ne donnent aucune source, ou sont eux-mêmes à l'origine du témoignage. Comme le fait justement remarquer Laurence Messonier, les exemples pris sont assez génériques : l'histoire du petit berger français pourrait faire penser à « L'enfant espion » d'Alphonse Daudet[314] par exemple.

Réels ou non, ces exemples servent, selon nous, à plusieurs objectifs, le premier étant de susciter chez les enfants une envie, sinon de reproduire ces exploits, au moins de se comporter aussi dignement. Ici, il est donc intéressant de souligner que cette propagande sert de relai entre le patriotisme exprimé par les auteurs, créateurs de cette propagande, et le patriotisme exprimé par les enfants, suscité par cette propagande. Nous retrouvons en réalité le procédé de l'*exemplum*[315], qui d'ailleurs est déjà répandu dans les méthodes éducatives de l'époque, en histoire par exemple où il s'agit d'étudier les grands personnages de chaque époque historique[316]. La seule différence réside dans le fait que

---

[312] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/6, 1914 p. 8.
[313] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81e année, 1913-1914, n°50, p. 9 ; n° 52, p. 1 ; 82e année, 1914-1915, n°1, p. 2 ; n°2, p. 6, n°3 ; n°6, p. 8, n°8, p. 3, 10 ; n°9, p. 6 ; n°12, p. 9 ; n°15, p. 4 ; n°17, p. 3, 8 ; n°18, p. 8 ; n°19, p. 1 ; n°21, p. 1, 2 ; n°22, p. 1 ; n°23, p. 2, 8 ; n°24, p. 3 ; n°26, p. 1, 4 ; n°29, p. 1 ; n°33, p. 7 ; n°34, p. 9 ; n°41, p. 6 ; n°46, p. 5.
[314] Alphonse DAUDET, « L'enfant espion » dans *Les contes du Lundi*, cité par Laurence MESSONNIER, *chap. cit.* dans Jean-François CONDETTE (dir.), *op. cit.*, p. 191.
[315] L'exemplum est un texte visant à relater un événement ou la vie d'un personnage donnant un modèle de morale.
[316] *Cf* Les manuels Lavisse par exemple, où des leçons entières sont consacrées à Vercingétorix, Louis IX ou encore Louis XIV.

les auteurs se servent d'enfants pour toucher des enfants, ce qui a certainement plus d'effet que l'utilisation d'un personnage historique mort depuis longtemps.

Ensuite, dans la lignée de ce que nous venons d'expliquer, il est possible que les auteurs placent ces exemples pour faire réagir les lecteurs adultes, notamment lorsqu'ils sont placés dans la partie générale. L'idée serait que si les enfants peuvent faire preuve de tant de courage, alors les adultes le peuvent aussi. Par conséquent, derrière la réelle reconnaissance dont les auteurs font preuve pour ces enfants – nous n'en doutons pas – il y aurait une totale instrumentalisation de l'enfant, cherchant à exalter l'amour filial de tous les parents pouvant lire cette revue. C'est d'ailleurs ce que démontre Stéphane Audoin-Rouzeau dans *La Guerre des enfants*, pour qui « dès août 1914, les enfants ne sauraient être épargnés par les souffrances qu'impose le conflit […]. Il s'agit au contraire, grâce à un encadrement solide, de les intégrer dans cette guerre […]. »[317]. Les auteurs chercheraient alors à susciter le patriotisme de l'adulte à travers l'enfant.

Enfin, il nous semble que ces exemples sous-entendent subtilement que les enfants auteurs de ces exploits, tout comme les soldats au front, ont été formés sur les bancs de l'école, ce serait donc cette dernière qui serait responsable de ce comportement si digne. La preuve en est que plusieurs fois dans l'année, certains auteurs livrent des articles se félicitant du rôle de l'école dans la guerre. Ainsi, dans le 3e numéro, Edmond Blanguernon[318] écrit : « C'est l'école publique qui a été, depuis plus de 30 ans, la grande éducatrice de la nation française »[319]. Plus loin, dans le 19e numéro, Théodore Steeg[320] se réjouit que : « ce procès, c'est celui de l'Ecole publique. L'Ecole l'a gagné. [...] Jamais peuple ne se montra plus simplement, plus spontanément à la hauteur des plus redoutables devoirs. Les générations de l'école laïque n'ont point dégénéré de leurs aînées »[321]. Encore une fois, il semble que les auteurs se servent de la guerre pour prouver que l'école de la République tient bon. Nous assistons à nouveau ici à une glorification de l'école républicaine et donc par extension de la République. Il s'agit alors d'un patriotisme particulier, non pas tourné vers l'amour de son pays, mais vers le soutien du système en place, ce qui nous amène à nouveau à dire que ce patriotisme est instrumentalisé ou au moins est détourné de son but premier.

[317] Stéphane Audoin-Rouzeau, *op. cit.*, p. 29. Voir aussi pp. 21-32.
[318] Inspecteur d'académie de la Haute-Marne entre 1909 et 1922, Lieutenant au 51e régiment territorial d'infanterie.
[319] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette 82/3, 1914, p. 2.
[320] Sénateur de la Seine entre 1914 et 1940 et ministre de l'Instruction primaire entre mars et septembre 1917.
[321] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/19, 1915, p. 1.

L'enfant est donc au centre de cette propagande, qui a l'originalité de chercher à influencer autant les enfants que les adultes. L'enfant est touché dans son désir de faire plaisir à l'adulte, et l'adulte est touché dans son amour filial naturel. Par ailleurs, nous retrouvons ici le rôle particulier du patriotisme des auteurs du *Manuel*, qui est de susciter encore plus de patriotisme.

C. L'école et les victimes de la guerre

Régulièrement, les auteurs rappellent que les instituteurs ont mis en place des aides pour aider les enfants victimes de la guerre, souvent étrangers, parfois orphelins, parfois accompagnés de leur famille. Ils ne sont d'ailleurs pas peu fiers de ces initiatives, comme le montre André Balz, qui écrit dans son « Franc Parler » que « c'est un devoir envers ceux qui sont aux frontières et qui seront rassurés en apprenant que l'État prend sous sa tutelle et sa sauvegarde les enfants qu'ils ont laissés derrière eux »[322]. Dans le 16e numéro de l'année 1914-1915, Mme. Mauger[323] précise que « sur la demande de la Fédération, tous les instituteurs se sont mis à la recherche de placements pour les enfants belges réfugiés français, pensant que c'était le premier besoin. L'élan de générosité a été admirable [...] »[324]. Dans le 22e numéro, Léon Pineau explique :

> Instituteurs et institutrices auront à cœur de s'occuper de ces déracinés comme d'enfants qu'il faut d'autant plus choyer, qu'indépendamment de toutes les misères endurées, ils sont actuellement muets. En leur apprenant notre langue, ils ouvriront leur esprit à nos idées, ils les gagneront à notre mentalité : ce sera notre part de conquête, éminemment pacifique, mais profondément sûre, à nous, qui n'avons pas l'honneur d'être sur le front.[325]

Plus loin dans le même numéro, une institutrice, Léa Gorgeval se réjouit :

> Nos écolières ont, de leurs mains infatigables, travaillé au tricot du soldat. Mais il est une dette qu'elles auront à honneur d'acquitter: elles songeront aux orphelins de la guerre.
> A Varaignes, il a été décidé que les écolières soutiendront l'Orphelinat de l'Armée et qu'une somme minimum de 10 francs sera envoyée, chaque année, à cette institution.[326]

[322] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 81/52, 1914, p. 3.
[323] Secrétaire générale de la Fédération des Amicales.
[324] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/6, 1914, p. 3.
[325] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/22, 1915 p. 3.
[326] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/22, 1915, p. 8.

Enfin, dans le 44e numéro, Edouard Petit rappelle que « les Amicales d'instituteurs, la Fédération des Amicales ont organisé l'Accueil français pour les enfants et les familles des réfugiés. Elles se sont occupées, avec un inlassable dévouement, des orphelins de la guerre »[327].

Comme n'importe quel conflit armé, la Première Guerre mondiale a provoqué le mouvement de nombreuses populations, notamment de Belges ou de Français des départements composant aujourd'hui les régions Haut-de-France et Grand-Est. Ainsi que l'explique Philippe Nivet, le nombre précis de ces migrants est compliqué à établir puisque les statistiques ne sont réalisées qu'après-guerre. Les chiffres s'élèveraient à environ 325 000 Belges réfugiés au moment de l'armistice et 2 millions de réfugiés français en 1918[328]. Bien qu'il ne l'ait pas prévu, l'État français se retrouve à devoir gérer ces réfugiés, arrivants presque toujours sans argent et sans solution pour se loger. Est donc mis en place une allocation leur venant en aide, et spontanément, des associations se créent pour les soutenir. Les écoles se retrouvent presque malgré elles impliquées, puisque de nombreux jeunes enfants vont à l'école du village ou de la ville où ils ont émigré.

Evidemment, nous ne remettons pas en cause la réelle volonté d'aider les victimes de la guerre et d'encourager le même type d'initiatives dans toute la France, mais il faut bien admettre que le phrasé même des citations que nous avons relevées cherche à mettre en valeur la grandeur et l'abnégation des instituteurs qui s'occupent des enfants réfugiés, un phrasé qui objectivement n'est pas nécessaire. C'est ici, en partie, que se retrouve à nouveau la propagande des auteurs, dans l'insistance un peu lourde sur le rôle que jouent les instituteurs et institutrices dans l'aide aux réfugiés de guerre, alors qu'ils ne sont pas les seuls à le faire[329].

A partir de là, nous voudrions présenter deux remarques. La première étant que les instituteurs et institutrices s'occupant des enfants victimes de la guerre sont ici vus presque comme des soldats, au sens où le même vocabulaire est employé, certes dans une intensité moindre : on parle de « générosité » et de « dévouement ». Par conséquent, nous pensons que le patriotisme s'exprime ici dans la reconnaissance qu'ont les auteurs pour

[327] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/44, 1915, p. 3.
[328] Philippe NIVET , « Les réfugiés de guerre dans la société française (1914-1946) » dans *Histoire, économie & société*, 23/2, 2004, p. 248.
[329] Il existait d'autres associations philanthropiques venant en aide aux victimes civiles de la guerre, comme évidemment la Croix-Rouge, mais aussi le Secours National.

le corps professoral, à la différence que ce patriotisme est lié non pas à la patrie mais à la République. Rappelons que les instituteurs et institutrices sont, au même titre qu'un préfet ou un maire, les représentants de la République à l'échelle locale et sont souvent vus comme des personnes sur qui il est possible de compter. En somme, faire confiance à un instituteur, c'est faire confiance à la République qui est à l'origine de leur formation. Nous retrouvons donc ici l'idée selon laquelle les auteurs du *Manuel* utilisent la propagande, qui est ici légère, nous l'admettons, pour non seulement exprimer leur patriotisme guerrier, mais aussi mettre en valeur la République française.

La deuxième remarque que nous voudrions faire est qu'il y a une sorte de volonté de mettre en avant l'aide que fournit la France aux autres nations en difficulté et par là montrer la volonté du pays d'être défenseur du monde libre avant l'arrivée des États-Unis. André Balz en fait même un « devoir », ce qui laisse bien voir les volontés derrière cette aide. Au même titre que les soldats français doivent venir en aide aux autres pays attaqués par l'Allemagne, ceux restés à l'arrière doivent venir en aide aux « déracinés », partis eux aussi à cause des Allemands. Selon nous, il y a une réelle volonté de montrer aux pays alliés, et éventuellement ennemis, que la France est capable de venir en aide aux plus faibles, et ce alors qu'elle est elle-même attaquée. Nous nous sommes contenté de parler des réfugiés belges et français, mais d'autres viennent de pays plus lointains, comme la Serbie[330]. Cependant, si l'État a bel et bien mis en place des aides, les auteurs semblent ignorer, volontairement ou non, que la relation entre les réfugiés et les Français n'est pas des meilleures. Les migrants se plaignent des conditions dans lesquelles ils vivent, les abris mis à dispositions étant souvent insalubres[331]. Il serait possible de penser que l'impréparation du pays à leur arrivée justifie ces conditions, mais il semble que même plusieurs semaines après, la situation ne s'améliore pas. A cela, s'ajoute l'accueil plutôt froid des populations, qui ne comprennent pas toujours pourquoi l'État dépense de très grandes sommes d'argent[332] quand eux ne peuvent pas en avoir, un comportement sommes toutes classique chez les Français. Si nous ne souhaitons pas généraliser la situation et dire que la France n'est pas enchantée d'accueillir les réfugiés de guerre, parfois français, l'image d'une France unie et solidaire pour que ces migrants se sentent chez eux n'est pas tout à fait exacte non plus.

[330] Il a d'ailleurs été mis en place dans les écoles des « journées serbes » en 1915 et 1916, qui ont souvent été l'occasion de récolter des fonds pour le pays.
[331] Philippe NIVET, art. cit., p. 250.
[332] Il est estimé qu'à la fin de la guerre, l'État donne environ 8 milliards de Francs pour l'allocation aux réfugiés.

Ainsi, l'insistance dont les auteurs font preuve à l'égard du rôle de la France dans l'accueil des victimes de guerre est une façon particulière d'exprimer leur patriotisme, un patriotisme qui cherche à mettre en valeur le pays plus qu'à exprimer leur amour. Encore une fois, la limite entre patriotisme sincère et patriotisme instrumentalisé est floue.

L'entrée en guerre de l'école a donc dû se faire rapidement pour les auteurs, qui se sont senti chargé du devoir de centrer la vie des élèves et des instituteurs restés à l'arrière autour de la guerre. Comme l'a montré Olivier Loubes, ce n'est pas le cas dans la réalité, la première rentrée de 1914 se fait dans la désorganisation, et la plupart des écoles doit compenser le départ de leur enseignant. Pourtant, il est possible de repérer chez les auteurs une réelle volonté de montrer que l'école de la République est prête à enseigner aux enfants quelle que soit la situation en réalité. Reste toutefois à faire comprendre la guerre aux enfants, dans un discours adapté à leur âge, et c'est ce sur quoi nous allons nous arrêter dans la sous-partie qui suit.

II. Le patriotisme expliqué aux enfants

En plus de se sentir obligés d'orienter l'école autour de la guerre dès la première année, malgré que ce ne soit pas possible dans la réalité, comme nous l'avons montré, les rédacteurs de notre source ont également cherché à adapter le discours patriotique pour se mettre au niveau des enfants, et réussir à les toucher le plus possible.

Il s'agit donc ici de montrer comment la guerre est expliquée aux enfants, grâce à un discours simplifié qui n'en reste pas moins l'occasion pour les auteurs du *Manuel* d'exprimer pleinement leur patriotisme.

A. La guerre comme une histoire à raconter et à enjoliver

Comme nous nous attachons à le démontrer depuis le début de ce chapitre, les auteurs du *Manuel* ont mis en place une propagande adaptée aux enfants, notamment grâce à la transformation de la guerre en histoire à raconter. Au même titre que pour les adultes, il s'agit de justifier et d'expliquer la guerre dans un vocabulaire qu'ils peuvent comprendre, d'où le recours souvent à des résumés simplifiés et enjolivés, en particulier dans les « Lectures du Samedi ». Nous avons déjà cité un peu plus haut l'« histoire d'un petit berger français », mais les enfants ne sont pas les seuls à bénéficier de l'attention de cette rubrique. Ainsi, dans le 2e numéro de l'année 1914-1915, l'objet des lectures se tournent vers les aviateurs :

> Nous savons par de brèves notes, surtout par quelques récits de la presse étrangère, que nos aviateurs survolent sans cesse les lignes ennemies pour apporter ensuite de précieux renseignements à notre état-major. Ils guident le tir de l'artillerie, ils portent les messages. — Points de mire des mitrailleuses et des fusils ennemis, ils reçoivent dos balles qui trouent les ailes de leurs appareils, percent le réservoir à essence, faussent la direction, les blessent ou les tuent eux-mêmes ; ils sont pourchassés par les aéroplanes ennemis. — Rien ne les arrête ; leur hardiesse, leur sang-froid, leur mépris de la mort dépasse ce qu'on peut imaginer. — Les journaux ne donnent que quelques rares récits de leurs prouesses. Nous espérons que l'histoire nous dira leurs actes inouïs de courage.[333]

Un peu plus loin dans l'année, les auteurs recourent à nouveau aux lettres des soldats :

> Ce qui nous a tout d'abord frappés, mes camarades et moi, lors du premier combat, c'est le tonnerre, c'est le fracas des artilleries aux prises. Quel concert ! L'ennemi semble vouloir d'abord nous abasourdir, nous ¨épater˝ […]. A vrai dire, cela produit son petit effet. Il s'agit alors de ne pas se laisser intimider. On raisonne. On se dit

[333] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/2, 1914, p. 31.

> qu'entre les trous creusés par l'ennemi, il reste encore beaucoup de place par où l'on a des chances de passer sans danger. Quant au bruit, on s'y habitue au point de s'endormir […].[334]

La rubrique des Lectures du Samedi n'est pas la seule à porter ce genre de discours. La partie générale donne à voir parfois des articles s'adressant directement aux enfants. Ainsi, dans le 4e numéro, un instituteur explique dans une lettre les raisons de la guerre et écrit : « Là, tout près, un empereur qui a pour nom Guillaume II, a fait un signe à ses puissants barbares, plus nombreux que tous les troncs de nos forêts, plus féroces que les Huns de votre petite Histoire »[335]. Dans le 11e numéro, un conteur relate les histoires qui lui ont été dites par les soldats dans les maisons de convalescence :

> Je voudrais qu'ils [les enfants] entendissent les paroles et l'accent d'un adjudant, mon compagnon de voyage, par hasard, d'une bonne tête carrée du Centre, au regard bleu, franc, droit. Ce brave garçon avait reçu cinq balles dans la tête et dans le cou, mais elles avaient glissé sur le crâne solide, sans l'entamer.[336]

Nous nous permettons de douter de la véracité de cette dernière histoire, toutefois, elle montre, comme les autres que nous avons cité, l'utilisation d'une façon d'écrire assez particulière, cherchant semble-t-il à attirer les enfants. Nous ne sommes pas spécialistes en lettres, loin de là, mais il semble évident que le discours tenu n'est pas choisi au hasard, et qu'il est possible de retrouver des éléments caractéristiques de la poétique du récit de jeunesse. Nathalie Prince dans *La littérature de jeunesse* s'est intéressée à cette poétique et en a défini les grands traits. Elle explique d'abord que la littérature jeunesse est souvent faite pour être lue à voix haute, soit par un adulte, soit par un enfant sachant assez bien lire[337], ce qui est le cas du *Manuel*, ou en tout cas des extraits que nous avons présentés. En effet, en ce qui concerne les Lectures du Samedi, il très probable que les instituteurs et institutrices s'en soient servis pour faire lire les enfants en classe. Ensuite, elle rappelle la simplification des histoires, évidemment adaptées au niveau des enfants. La citation du 4e numéro, où l'instituteur recours à une comparaison entre des soldats et des troncs d'arbres montre assez bien cette simplification dont parle Prince : l'instituteur utilise des éléments que les enfants peuvent facilement se représenter, des arbres dans une forêt, pour leur faire comprendre le nombre de soldats envoyé par Guillaume II. Par ailleurs, dans cette citation, il est possible de déceler des tournures hypocoristiques, montrant à

[334] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/14, 1915, p. 31.
[335] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/4, 1914, p. 7.
[336] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/11, 1914, p. 5.
[337] Nathalie PRINCE, *La littérature* jeunesse. *Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, coll. U Lettres, 2010, pp. 141-142.

nouveau la volonté de se mettre au niveau des enfants, un autre élément caractéristique des récits pour la jeunesse[338]. Enfin, l'utilisation de récits courts, permettant l'oralité narrative[339] est une des autres caractéristiques du roman de jeunesse que nous retrouvons dans le *Manuel*[340]. Ainsi, les récits des Lectures du Samedi font rarement plus d'une page, voire parfois ne dépassent pas la colonne. L'utilisation des lettres de soldats rappelle également cette oralité, puisqu'elles créent une proximité entre le soldat qui écrit et l'enfant qui lit.

En plus de la forme, l'étude du fond de ces textes est également intéressante : remarquons l'utilisation régulière de thèmes qui sont susceptibles d'intéresser les enfants, en particulier les petits garçons. Les Lectures du Samedi du 1er numéro de l'année scolaire abordent les enfants, ce qui, comme nous l'avons montré plus haut, encourage les enfants à suivre les exemples présentés. Le 2e numéro, lui, aborde les aviateurs, un thème, à notre sens, qui n'est pas choisi au hasard, au risque de tomber dans quelques clichés. En effet, la formulation de certaines de ces histoires laissent penser plus à une aventure qu'à un combat mortel, comme si ces textes étaient écrits pour faire rêver les enfants.

Ainsi, les auteurs semblent vouloir préserver non pas l'innocence, mais l'envie des enfants de s'intéresser à la guerre, et ce par le recours d'une propagande permettant dans le même temps l'expression de leur patriotisme. Nous retrouvons ici la volonté de transmettre ce patriotisme aux enfants, qui éventuellement, notamment grâce à l'oralité des récits qu'ils ont lus et/ou entendus, le transmettront à leur tour à leurs parents.

Il nous semble également qu'il y a une volonté de présenter aux enfants un patriotisme « idéal », c'est-à-dire faits d'idéaux « purs », le courage, l'abnégation, etc, ce qui justifierait l'utilisation de thèmes faisant rêver les enfants. D'ailleurs, Paul Maurel, instituteur, demande que « bien au contraire, délaissant un peu les charniers humains, que leurs pensées, planant au-dessus des combats, vivent dans une atmosphère plus pure, où le patriotisme, la bravoure et la mâle gaieté française sont confondus »[341].

Toutefois, nous aimerions quelque peu nuancer cette théorie, puisque plusieurs fois dans les Lectures du Samedi, les Allemands sont présentés comme de réels barbares, le terme est d'ailleurs employé dans le 4e numéro, que nous avons cité. Il y aurait donc

[338] Nathalie PRINCE, *op cit.*, pp.188-189.
[339] L'oralité est ce qui donne à un texte un caractère oral.
[340] Nathalie PRINCE, *op. cit.*, p. 156.
[341] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/14, 1915, p. 8.

un début de nationalisme enseigné aux enfants, théorie étayée par la présence de poèmes de Paul Déroulède, nationaliste et revanchiste assumé[342], dans les Lectures du Samedi[343].

Les rédacteurs de notre journal se servent donc bel et bien d'un discours simplifié, reprenant les codes du récit de jeunesse, avec lesquels les enfants sont familiers. Cette familiarité facilite la transmission du patriotisme voulue par les auteurs. Néanmoins, nous ne nous sommes intéressé pour l'instant qu'aux Lectures du Samedi et à quelques articles dans la partie générale, il convient désormais de s'arrêter sur la portion la plus importante de la partie scolaire : les exercices.

B. La guerre dans les exercices scolaires

Avant tout, nous aimerions rappeler à nouveau que les exercices ayant pour sujet la guerre ne sont pas omniprésents dans le *Manuel*. Durant l'année scolaire 1914-1915, les premiers numéros n'en proposent même pas. En général, il s'agit plutôt d'un ou deux exercices par niveau (élémentaire, moyen, supérieur), au milieu d'une dizaine d'autres exercices, ayant tous le même thème directeur.

Toutefois, malgré cela, les exercices donnés, même s'ils sont ponctuels, reprennent les lieux communs donnés dans la partie générale, créant une image caricaturée et binaire du la guerre. Ainsi, à l'occasion de la Toussaint, le 5e numéro propose aux élèves des exercices tournants autour du thème de la guerre et du souvenir du départ des soldats. Une dictée de récapitulation est donnée :

> Le 1 août, vers quatre heures du soir, le tocsin retentit lugubrement dans mon village. Puis un roulement de tambour se fit entendre. Des visages inquiets apparurent aux portes. Les ouvriers abandonnèrent vivement leur travail. Les ménagères sortirent précipitamment dans la rue. Silencieusement, la foule s'amassa autour du garde champêtre. […] Puis il déplia une feuille de papier et, lentement, il lut le décret de mobilisation. […] Une vieille grand'mère joignait désespérément les mains. De grosses larmes roulaient sur ses joues : « Mon Dieu ! gémissait-elle ! quel grand malheur ! ». Les hommes causaient entre eux ; gravement, ils échangeaient leurs réflexions. Leurs yeux brillaient ; des paroles brèves, hardies, jaillissaient de leurs lèvres. Une violente colère les soulevait contre l'ennemi qui, depuis plus de quarante années, n'avait pas cessé de menacer notre patrie.[344]

[342] Paul Déroulède est le fondateur de la Ligue des Patriotes. Il est persuadé que la défaite de 1870 a été causée par la décadence que la démocratie a introduite dans la société depuis la Révolution française. Il est partisan d'un pouvoir autoritaire et hiérarchique.
[343] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/16, 1915, pp. 31-32.
[344] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/5, 1914, p. 21.

Dans le même numéro, à la page suivante est donné un poème de Victor Hugo, « Hymne », que nous ne reproduirons pas ici par manque de place[345]. La question posée pour analyser le poème, elle, est toutefois révélatrice : « Que pensez-vous de cet hommage aux soldats morts pour la Patrie ? Vous semble-t-il mérité ? Essayez de le justifier ». Une réponse est donnée tout de suite après :

> Songez d'abord à la grandeur de leur sacrifice ; ils ont donné leur vie : sacrifice suprême, au-dessus de tous les autres. […] Devant leurs yeux, l'image de la Patrie est apparue dans sa splendide beauté, avec tout le cortège d'héroïsme, de vertus qui la parent ; et leurs âmes entraînées, conquises, se sont données.

Plus loin dans l'année, dans le 19e numéro, une dictée est donnée comme suit :

> Mon cousin Louis a reçu sa feuille de route. Il se prépare à partir pour le régiment. Dans quelques heures, il prendra le train. Tous ses voisins viennent lui serrer la main. Louis est ému. Il embrasse sa mère qui pleure. Cependant il est fier de rejoindre les héros qui luttent pour la défense de la patrie.[346]

Dans le 20e numéro, il est demandé aux élèves d'analyser des mots de vocabulaire autour du thème des lettres et des dépêches : « Les dépêches officielles. — La situation des armées, la vérité; les dépêches allemandes, les prétendus triomphes, les mensonges officiels ; une dépêche célèbre : la dépêche d'Ems[347] »[348].

Ce ne sont que quelques exemples, mais tous les exercices traitant de la guerre sont formulés de la même façon[349]. Dans son chapitre, Laurence Messonnier parle d' « embrigadement »[350] des élèves avec ces exercices, terme que nous reprenons. Les auteurs utilisent des thèmes forts et des symboles permettant de guider l'esprit de l'enfant. Remarquons que la majorité du temps, par exemple, les hommes sont fiers de partir au combat alors que les femmes les pleurent, ce qui consolide l'idée de soldats forts et faisant preuve d'abnégation. Par ailleurs, comme le fait remarquer Laurence Messonnier, le recours à l' « Hymne » de Victor Hugo est assez révélateur de l'instrumentalisation patriotique des exercices, puisqu'il est à l'origine dédié aux morts des Trois Glorieuses, et non à ceux tombés au combat.

---

[345] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/5, 1914, p. 22.
[346] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/19, 1915, p. 20.
[347] La dépêche d'Ems est un télégramme ayant servi de prétexte au déclenchement de la guerre franco-prussienne de 1870.
[348] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/20, p. 19.
[349] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82e année, 1914-1915, n°5, p.18-22 ; n°12, p. 21 ; n°15, p. 20 ; n°19 pp. 19-23 ; n°20, pp.19-23 ; n°21, p. 20 ; n°24, p. 21 ; n°25, p. 20 ; n°26, p.20 ; n°27, p. 20 ; n°28, p.20 ; n°29, p. 21 ; n°30, p. 20 ; n°31, p. 21 ; n°32, p. 20 ; n°33, p. 23 ; n°34, p. 21 ; n°35, p. 20 ; n°36, p. 20 ; n°37, p. 21 ; n°38, p. 20 ; n°40, p. 23.
[350] Laurence MESSONNIER, chap. cit. p.182.

De surcroît, même si les exercices que nous avons cités ne le montrent pas totalement, les auteurs ont également à cœur d'enseigner aux enfants l'idée qu'ils ont des Allemands. Le vocabulaire du 20e numéro présente une image binaire de la guerre, où la France dit la vérité et l'Allemagne ment. Dans le 5e numéro, un sujet ouvert est proposé :

> On répète que les Allemands sont des barbares. Qu'est-ce qu'un barbare ?
> — Parmi les faits de guerre que vous connaissez, citez-en quelques-uns qui vous paraissent justifier le qualificatif *barbare* appliqué à nos ennemis. Indiquez pourquoi. Concluez en montrant en quoi consiste la véritable civilisation.

Nous assistons donc dans ces exercices à un réel conditionnement des enfants. Les auteurs utilisent les mêmes procédés que pour les adultes : une propagande qui n'est pas nécessairement exacte, exactitude sur laquelle nous ne reviendrons pas, puisque nous l'avons fait dans les deux premiers chapitres.

Encore une fois, il est possible de s'interroger sur l'intérêt d'un tel conditionnement. En effet, les enfants auxquels s'adressent ces exercices sont jeunes, environ une dizaine d'année, ils n'ont donc pas beaucoup de pouvoir, voire aucun, au sujet de la guerre. Leur jeune âge fait qu'ils restent influençables, et contrairement, peut-être à des enfants du secondaire, ils ne peuvent pas entièrement comprendre toutes les subtilités que représente la guerre – bien que personne n'essaie de leur présenter. Le contrôle que le discours de l'instituteur a sur les esprits des enfants explique cette binarité, entre la France, défenseuse du monde libre, et l'Allemagne, barbare. D'ailleurs, plus le message est simple, mieux les enfants pourront le répéter aux parents.

Cependant, nous aimerions proposer une explication supplémentaire : les auteurs ont conscience qu'en général ce qu'un enfant apprend à l'école, il ne l'oublie pas, en particulier lorsque les informations sont répétées à ce point. Il nous semble qu'au-delà de la propagande de guerre, il y a la volonté de créer dans l'esprit de l'enfant une image positive de la France, de la patrie et de l'école. Evidemment, cela n'est pas nouveau, cela est même un des buts des leçons de morale d'avant-guerre, mais cela montre qu'ici, les auteurs se servent de la guerre afin de transmettre un patriotisme plus général, qui n'est pas nécessairement guerrier, comme si la guerre ne devenait qu'un prétexte ou un exemple parmi d'autres.

L'expression du patriotisme se traduit donc ici dans l'énoncé des exercices scolaires, ainsi que les éventuelles consignes et corrigés donnés, guidant l'enfant, en essayant de lui faire dire ce qu'il doit dire. Ce patriotisme encore une fois se mélange au

nationalisme antigermanique, transmis aux enfants dès le plus jeune âge, à une époque de leur vie où il est peu probable qu'ils remettent en question la parole d'un adulte, encore plus d'un instituteur ou d'une institutrice. Nous retrouvons l'aspect de transmission que nous avons déjà évoqué plus haut : le patriotisme s'enseigne et s'anime.

Nous avons donc essayé de démontrer dans ce premier chapitre que la première année de la guerre est destinée à l'installation de la guerre, et de la transition entre le patriotisme scolaire classique et le patriotisme guerrier appelé par la guerre. Evidemment, il s'agit d'un idéal, comme nous l'avons montré plus haut, l'école n'était pas réellement préparée à la propagande que le gouvernement aurait souhaité qu'elle transmette, mais cela nous montre bien comment le patriotisme s'exprime dans le *Manuel,* et comment il a pu être quelque peu instrumentalisé pour répondre aux besoins des auteurs.

S'il faut attendre 1915 pour voir le patriotisme exprimé par les auteurs réellement appliqué dans les écoles, cette année est également le moment d'une accentuation de ce patriotisme, devenant plus agressif, et c'est ce que nous allons étudier dans le dernier chapitre de ce travail de recherche.

CHAPITRE 2 :
Un patriotisme guerrier qui se mêle au deuil (1915-1918)

Si la première année de la guerre a forcé les auteurs à se réorganiser le plus vite possible, quitte à ce que cela ne corresponde pas à la réalité, au moment de la deuxième rentrée durant la guerre, ils sont bien plus préparés et savent que depuis un an, les enfants sont, de près ou de loin, au contact du patriotisme guerrier. A ce moment-là, le patriotisme exprimé par les auteurs se transforme quelque peu, il devient plus agressif, et demande à l'enfant un engagement total, en passant non seulement par sa façon de penser, mais aussi par ses actions concrètes : il faut bien se comporter, économiser et détester l'Allemand. C'est ce qu'Olivier Loubes appelle la « brutalisation » du patriotisme[351].

Pourtant, cette brutalisation ne fait pas oublier aux enfants que leurs proches sont partis au combat, et pour certains, n'en reviendront pas. De plus en plus apparaît dans les discours enfantins un rejet de la guerre, d'où l'intervention dans le *Manuel* des auteurs, qui encouragent à intégrer le deuil dans le patriotisme ainsi qu'à accepter les difficultés quotidiennes qu'amène la prolongation de la guerre.

[351] Olivier Loubes, *op. cit.,* p. 34.

I. La « brutalisation » du patriotisme (O. Loubes)

Il s'agit ici de nous arrêter sur la théorie d'Olivier Loubes selon laquelle à partir de 1915, le patriotisme enseigné aux enfants se serait brutalisé. Cependant, nous aimerions aller un peu plus loin, en questionnant l'utilité de cette brutalisation pour des enfants, ce sur quoi Loubes ne s'arrête pas. Les auteurs du *Manuel* avaient-il déjà en tête la construction d'un récit national avant même que la guerre ne soit gagnée ? Ou s'agit-il simplement de la transmission d'un patriotisme guerrier dans lequel les auteurs croyaient fermement et profondément ?

A. Rappeler la nécessité de la guerre aux enfants

La rentrée 1915 est la deuxième de la guerre. De ce fait, les auteurs du *Manuel* ont eu le temps de perfectionner leur discours. Au même titre que les adultes, s'il a fallu leur expliquer pourquoi la France était entrée en guerre, il s'agit désormais d'expliquer pourquoi la guerre se poursuit malgré les promesses de victoire. Nous avons démontré plus haut que dans le *Manuel*, l'espoir d'une guerre courte ne s'efface qu'à partir de la fin 1915, toutefois, il semble que pour les enfants, les auteurs se sentent obligés de mettre en avant le rôle des enfants et des instituteurs dans la victoire.

Ainsi, dès le premier numéro, comme un rappel de rentrée, un directeur d'école explique dans une lettre adressée à son adjoint mobilisé :

> Nous nous ingénierons à trouver les explications qui feront comprendre et espérer. Nous débusquerons les pièces d'or qu'une ignorance apeurée retient au fond des bas de laine ; nous montrerons qu'un louis échangé à la caisse du percepteur est une balle envoyée à l'ennemi, et avance d'une heure la date de la grande libération ; nos femmes, nos fillettes reprendront les aiguilles à tricoter ; tous, nous travaillerons, pieusement, à vous servir en servant la Patrie.[352]

Dans le 8e numéro, Albert Sarraut revient sur le rôle qu'ont les instituteurs depuis le début des conflits :

> Dans tous les villages de France, depuis le début des hostilités, l'instituteur, en commentant les communiqués, en exposant des vies de la guerre, en racontant des traits d'héroïsme, à fait de l'école un foyer de civisme et de patriotisme, une vaste usine de guerre fortement outillée pour la défense intérieure, un immense atelier

[352] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/1, p.9.

> national où l'on forgeait du bien-être et de la santé pour les soldats, du courage et de la persévérance pour la population civile.[353]

Le rôle des enfants dans la victoire ne se limite d'ailleurs pas qu'au soutien moral, puisque qu'ils sont activement intégrés dans la recherche du « sou », de l'or, afin d'aider l'État à financer la guerre, comme l'explique André Balz :

> Associer nos écoliers à la propagande faite en vue de recueillir l'or qui se cache encore au fond des bas de laine c'est une idée excellente […]. […] On ne saurait trop rappeler, aux petits comme aux grands, que « nous sommes toujours en guerre » et que la Défense nationale doit rester, pour chacun de nous l'obsession de tous les instants[354]

Cette mise en avant des enfants et de leurs instituteurs et institutrices ne se limite évidemment pas à l'année scolaire 1915-1916, elle continue ensuite, tend même à se renforcer, à mesure que le pays s'enfonce dans une situation militaire qui se complique. La première page du premier numéro de l'année 1916-1917 demande explicitement aux instituteurs de rassurer la population : « En causant avec vos concitoyens, appliquez-vous à leur inspirer confiance en l'issue de la guerre. »[355]. Plus loin, dans le 16e numéro de la même année, un inspecteur primaire rappelle que

> Des propos pessimistes, relatifs à la guerre, circulent un peu partout dans notre région depuis la chute de Bucarest. Leur origine importe peu ; mais nous ne pouvons pas nous désintéresser de leurs conséquences possibles. Ces bruits sont, en effet, de nature à jeter le trouble dans l'esprit public; ils ne tendent à rien moins qu'à provoquer le découragement. Le personnel enseignant peut contribuer à maintenir intacte l'énergie populaire par une saine appréciation des événements.[356]

Enfin, durant l'année 1917-1918, ce genre de propos se fait peut-être plus rare, mais il est toujours possible d'en trouver, comme dans le 25e numéro, où dans un article anonyme est livré un appel assez puissant aux instituteurs restés à l'arrière :

> Le devoir de tout éducateur est aussi clair que pressant : rappeler sans cesse les responsabilités de cette terrible catastrophe : faire connaître les crimes et les dévastations systématiques des Allemands ; exposer l'effort immense non seulement de la France, mais des nations alliées pour la défense de la Liberté et du Droit ; mettre en garde contre les dangers d'une paix prématurée, qui, pour de longs siècles, enchaînerait nos enfants à la misère et à la servitude; telles sont les grandes lignes du programme que tous les maîtres, toutes les maîtresses, j'en suis sûr, s'efforceront

[353] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/8, p. 87.
[354] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/38, 1916, p. 512.
[355] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/1, 1916, p.1.
[356] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/16, 1917, p. 8.

> de réaliser, selon les milieux où ils se trouvent et selon les ressources dont ils disposent.[357]

Ainsi, durant les trois dernières années de la guerre, les auteurs semblent pousser l'idée que la guerre est belle et surtout nécessaire malgré les sacrifices. Il est vrai que ce message était déjà transmis assez clairement durant la première année de la guerre, mais il s'agissait alors de justifier quelque chose de nouveau qui n'était pas nécessairement aisé à comprendre pour des enfants. Or, en 1915 et encore plus les années suivantes, il ne s'agit plus de justifier mais plutôt de faire pérenniser l'idée qu'il s'agit d'un conflit où la France se doit de se défendre. Il semble même que la guerre devienne la leçon de morale ultime, illustrant toutes les leçons que les enfants ont apprises sur le courage, l'abnégation, la justice, la paix, etc.

Olivier Loubes parle de l'apparition d'un « patriobellicisme »[358], expression que nous trouvons assez à propos, à partir de 1915, et la mise en avant du rôle des instituteurs semble illustrer cela. En effet, ces derniers ne sont plus là uniquement pour enseigner mais également pour convaincre enfants et parents que d'une part la guerre est une bonne chose et d'autre part que le pessimisme n'a pas sa place dans les esprits des Français. En résulte, selon Loubes, une brutalisation des esprits, qui rend presque nécessaire l'omniprésence de la guerre dans les écoles. Comme le dit si bien André Balz, que nous avons cité plus haut, « la Défense nationale doit rester […] une obsession de tous les instants ». L'utilisation du terme « obsession » est assez révélatrice de l'état d'esprit dans lequel les enfants et les instituteurs doivent se trouver selon les auteurs. A ce devoir d'obsession s'ajoute d'ailleurs parfois une sorte de culpabilisation de la possibilité d'une défaite. Dans le 1er numéro de l'année 1916-1917, Ernest Lavisse s'adresse aux instituteurs et leur demande : Faites-leur bien comprendre que pères et frères combattent et qu'un si grand nombre meurent pour leur épargner le désastre de la défaite et la honte de l'asservissement qui s'en suivrait […]. »[359]. La guerre devient de ce fait, un combat d'honneur que la France ne peut pas se permettre de perdre, une image forte pour un enfant, de surcroît âgé d'à peine une dizaine d'année.

De là, nous tirons deux questions. D'abord, à nouveau ici, il est possible de s'interroger sur l'utilité d'enseigner aux enfants ce genre de message, qui, comme nous l'avons dit, encourage la brutalité et les combats, quelque chose en général passible d'une

[357] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/25, 1918, p. 9.
[358] Olivier LOUBES, *op. cit.*, p. 34.
[359] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/1, p. 1.

punition. Si le patriotisme a certes toujours été au programme, ici, il semble franchir un seuil supplémentaire, puisque les auteurs forcent presque les enfants à ne penser qu'à la guerre, or, ces enfants n'ont pas réellement de pouvoir sur un conflit mondial, contrairement à leurs parents. En effet, ces derniers pourraient protester ou refuser de respecter les consignes données, ce qui représente aux yeux du gouvernement, qui doit être sur tous les fronts, une menace à l'ordre. La première réponse que nous apporterions est qu'il s'agit avec ce conditionnement d'influencer les parents qui ne sont pas touchés par la propagande. En effet, on oublie assez facilement que tous les adultes ne savent pas lire[360] et n'ont pas le temps ou la possibilité de se faire lire les journaux, en particulier dans une France encore très rurale. Cependant, selon nous, cela n'est pas le seul objectif de cette propagande tournée vers les enfants. Il s'agirait aussi pour les auteurs de créer un récit national que les enfants garderaient en tête une fois adultes, dans la continuité des leçons d'histoire de France qu'ils reçoivent où la France est déjà grandement mise en valeur.

La deuxième question que nous avons à poser est de savoir, au-delà du pourquoi de cette propagande, si dans la réalité, les enfants ont été perméables à cet enseignement. Si nous étions cynique nous en douterions au vu du comportement qu'on eut beaucoup de Français face à l'armée nazie, mais ce n'est pas notre sujet. Quoi qu'il en soit, le fait est que la réponse est en demi-teinte. Comme n'importe quel enfant à l'école, ceux témoins de cette propagande ont certainement répété ce que les instituteurs leur ont dit, mais il arrive plus souvent que le gouvernement le voudrait, que les enfants expriment leur incompréhension et l'envie de revoir leurs proches partis. Stéphane Audoin-Rouzeau compile d'ailleurs à la fin de son ouvrage *La guerre des enfants*, des témoignages d'enfants exprimant leur lassitude et parfois leur dégoût de la guerre[361].

Nous assistons donc ici à l'expression d'un patriotisme qui passe par la volonté d'éducation des enfants, patriotisme qui se brutalise, au sens qu'il encourage les enfants à voir la guerre comme quelque chose de nécessaire et de bien, ce qui, il faut malgré tout en convenir, est un message surprenant pour des enfants, en particulier du primaire, âgés d'entre 8 et 12 ans. Cela nous amène à nous poser la question de s'il s'agit ici réellement d'une propagande volontaire. Nous voulons dire par là qu'il est plus que possible que les

[360] Le taux d'analphabétisation en 1901 est estimé à 48% selon Michel AUVRAY, *L'âge des casernes, histoire et mythes du service militaire*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'aube, 1998, p. 157.
[361] Pour ne pas alourdir le développement, voir Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *op. cit.*, pp. 242-244.

auteurs étaient réellement convaincus que la guerre était absolument nécessaire et n'essayaient pas seulement de la justifier envers et contre tout. Cela montrerait finalement que le patriotisme qui semble poussé à l'extrême par la guerre n'est en fait qu'une réminiscence d'un patriotisme guerrier que les auteurs ont eux-mêmes intégré, certainement à l'école.

B. Soldats, enfants, même combat(s)

En plus des rappels incessants du rôle que les enfants doivent avoir dans la guerre, et en particulier dans la victoire, les auteurs se plaisent également à mettre en place une comparaison entre le soldat et l'enfant. Ce dernier doit se montrer aussi brave qu'un combattant, à son échelle, et faire preuve du même comportement. Le premier numéro de l'année 1915-1916 illustre assez bien cette idée, puisqu'un instituteur rappelle aux enfants « qu'un louis échangé à la caisse du percepteur est une balle envoyée à l'ennemi, et avance d'une heure la date de la grande libération »[362], comme s'ils étaient ceux qui tiraient la balle. Dans le 47e numéro de la même année, Paul Painlevé écrit dans une circulaire rapporté dans le *Manuel* : « n'étant point en âge de porter les armes, les jeunes gens ne sauraient trouver un meilleur moyen de jouer, dans la défense du pays, le rôle que rêve leur patriotisme »[363]. Cette comparaison continue les années suivantes, notamment dans le 5e numéro de l'année scolaire 1916-1917, où est cité un article du *Figaro*, qui relate une anecdote :

> *Octobre 1913.* — Le papa sort de l'école. Il donne la main à l'enfant sage, dont la blouse noire est ornée d'un ruban de couleur vive où quelque chose qui brille est suspendu. Il est content, le papa; il est même un peu fier; et son regard semble nous dire : « Avez-vous remarqué? Il a la croix. »
> *Octobre 1916.* — Permissionnaire ou convalescent, le papa sort de l'école. Il donne la main à l'enfant sage, qui a grandi. Et c'est l'enfant sage, cette année, qui a l'air le plus content des deux, et le plus fier. Il regarde le dolman gris tout fané, que pare un petit ruban sombre, rayé de rouge et rehaussé d'une palme ou d'une étoile, auquel l'insigne est suspendu. Et ses yeux tendres semblent nous faire signe : « Vous avez vu? Il a la croix.[364]

La comparaison entre les économies qu'un enfant peut faire et les munitions qui peuvent être gagnées réapparait dans le 33e numéro où André Lichtenberger s'adresse à un enfant : « Tu n'as pas de fusil, mon petit, mais un gâteau sacrifié, un morceau de sucre épargné,

[362] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/1, 1915, p.9.
[363] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/47, 1916, p. 650.
[364] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/5, 1916, p. 8.

gagne une balle... »[365]. Enfin, en plus de cette comparaison, l'enfant se voir chargé du futur devoir de réaliser ce que les soldats tombés au front ne pourront pas faire, ce que rappelle Ernest Lavisse : « Mes jeunes amis, préparez-vous à prendre votre part de l'immense labeur. Plus qu'aucune autre, votre génération doit travailler. Puisque vos aînés en si grand nombre sont tombés, il faut que vous chargiez votre épaule du fardeau qu'ils auraient porté »[366].

Ces extraits d'articles nous permettent de repérer deux choses. La première étant l'usuelle propagande mise en place par les auteurs, puisqu'il est clair que la comparaison entre enfant et soldat est totalement volontaire et n'est absolument pas innocente. Au risque de tomber dans quelques clichés, le fait est que l'enfant souhaite souvent ressembler à ses parents, et les auteurs en ont bien conscience. Laurence Messonnier remarque également cette mise en parallèle dans la partie scolaire du *Manuel*, ce avec quoi nous sommes d'accord. Elle remarque la présence d'exercices demandant à l'enfant de se mettre à la place du soldat, elle cite notamment cet exercice :

> Exprimer à la première personne du singulier du présent de l'indicatif les états ou les actions suivantes : appartenir à la classe 1916, se présenter à la mairie, être déclaré apte au service actif, se réjouir de cette décision, rendre connaissance de sa feuille de route, encourager ses parents alarmés, partir d'un cœur ferme pour le régiment.[367]

L'enfant doit se rendre compte du sacrifice que font les hommes de sa famille, et doit presque se mettre à leur niveau, grâce à ses actions du quotidien.

La deuxième chose qu'il est possible de remarquer est la brutalisation du patriotisme, que nous avons déjà relevé plus haut dans ce travail. Si nous restons pragmatique, les auteurs demandent à des enfants de se mettre à la place de soldats combattants dans une guerre où la violence a rarement été égalé dans l'histoire, comme s'ils allaient devoir prendre leur place, ce qu'imagine assez explicitement un instituteur à la retraite dans le 21e numéro de l'année 1916-1917 :

> En voyant de ma fenêtre, matin et soir, les réservistes faire l'exercice, je me suis souvent dit que nous pourrions, nous autres instituteurs, épargner aux soldats à venir bien des peines et des fatigues. Ce qui coûte tant à apprendre à des jeunes gens de vingt ans, à des hommes faits, les enfants de nos écoles l'apprendraient en s'amusant pendant leurs heures de récréation. Marcher au pas, en rangs, en files, par le flanc droit, par le flanc gauche, évoluer, courir, pour des adultes c'est un exercice

[365] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/33, 1917, p. 1.
[366] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 86/2, 1918, p. 3.
[367] Laurence MESSONNIER, chap. cit., p. 184. ; notons que la référence qu'elle donne n'est pas exacte, nous n'avons malheureusement pas retrouvé la référence précise de l'exercice.

> fastidieux, ce serait pour nos écoliers un jeu auquel ils seraient vite habiles et qu'ils n'oublieraient plus.[368]

Cette suggestion d'un ancien instituteur rappelle les bataillons scolaires, qui avaient pour but d'initier les enfants du primaire à l'exercice miliaire, mis en place en 1882, et supprimé en 1892. L'idée derrière ces bataillons était évidemment de garder vivace dans l'esprit des enfants le revanchisme né de la défaite de 1871, et le fait que cette idée resurgisse pendant la guerre montre bien d'une part la résurgence du revanchisme et d'autre part la brutalisation du patriotisme.

Il semble qu'il y ait ici un essai de faire intérioriser le patriotisme guerrier aux enfants, au cas où une autre guerre se déclare, et également simplement car la guerre devient un exemple parmi d'autre permettant de mettre en image le patriotisme. A l'instar de la guerre de 1871 qui servait également d'exemple, la Grande Guerre ne doit pas attendre sa fin pour se voir utilisée dans les leçons quotidiennes, permettant du même coup la construction d'une mémoire collective.

Enfin, nous aimerions souligner le fait que la comparaison entre enfant et soldat se fait très souvent dans le contexte de l'école, au sens où le travail du soldat est de se battre, le travail de l'enfant est d'aller à l'école et de bien travailler. Il serait possible de s'interroger sur cette spécificité : la première réponse que nous pouvons apporter est relativement simple, il s'agit d'une revue destinée aux instituteurs et institutrices, les auteurs placent donc les enfants naturellement à l'école, là où les enseignants les voient. Toutefois, il est possible de suggérer une autre raison : il y aurait une volonté indirecte de glorifier l'école, en la comparant à la guerre, elle-même glorifiée.

Jusqu'à présent, nous nous sommes surtout intéressé à la brutalisation du patriotisme dans la partie générale, néanmoins, il nous semble intéressant d'ajouter à ce qu'a déjà fait Laurence Messonnier une étude des leçons d'histoire sur la guerre dispensée dans le *Manuel* et de leur évolution à mesure que la guerre avance. Nous avons choisi de nous concentrer sur les leçons d'histoire car elles nous semblent les plus révélatrices des idées que les auteurs veulent transmettre

[368] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/21, 1917, p. 7.

C. La guerre dans les leçons d'histoire

Les leçons d'histoire sur la guerre apparaissent tout au long des combats, même en 1914. Evidemment, plus la guerre avance, plus les leçons sont longues et s'étalent sur plusieurs numéros.

Ce qui est intéressant de remarquer ici est l'évolution du ton employé entre l'année 1914-1915 et les autres années de la guerre. Durant la première année de la guerre, le discours reste calme. Il reste bien évidemment subjectif, et tourné en faveur de la France, mais tout en restant sobre. Effectivement, parfois, l'auteur des leçons parle de « barbare »[369] pour qualifier l'Allemand, mais sans s'y arrêter ou expliquer réellement sa vision du rôle de l'Allemagne dans la guerre, ce qui est fait ensuite.

Ainsi, à partir de 1915 s'opère un changement de discours. Il devient bien plus passionné et surtout manichéen. C'est-à-dire que lorsque l'auteur présente une erreur commise par la France, elle est toujours très rapidement minimisée, et un mot négatif est rapidement atténué par un adjectif mélioratif. Dans le 43e numéro de l'année 1915-1916, la leçon parle de « retraite admirable » pour parler de la Grande Retraite, et de « mesures tardives mais énergiques »[370] pour parler des décisions de Joffre durant cette Grande Retraite. Au contraire, les erreurs ou défaites allemandes sont présentées comme des humiliations et les preuves mêmes qu'ils ne pourront jamais gagner la guerre. Ainsi, dans le même numéro, l'auteur, non sans culot écrit que « la retraite allemande eut par endroits des allures de déroute »[371].

D'ailleurs, contrairement aux leçons de 1914-1915, celles des trois autres années s'arrêtent longuement sur le rôle de l'Allemagne dans le déclenchement de la guerre, en reprenant le discours de propagande déjà exposé dans la partie générale. Dans le 38e numéro de l'année 1916-1917, l'auteur explique que :

> Les Allemands ont constamment, cyniquement violé toutes les lois de la guerre et de l'humanité. […] Par ordre du général Manteuffel, la magnifique bibliothèque de Louvain, dans laquelle on avait réuni pendant trois cents ans les manuscrits et les livres les plus précieux, dont beaucoup étaient uniques au monde, fut incendiée et réduite en cendres en quelques heures. Le nombre des églises détruites — humbles églises de bourgs ou splendides cathédrales gothiques — ne peut se compter. Détruits la plupart des édifices de Malines ! Détruites les magnifiques halles d'Ypres datant

[369] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 82/34, 1915, p. 27.
[370] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/43, 1916, p. 667.
[371] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/43, 1916, p. 668.

> du treizième siècle ! Ypres a d'ailleurs, comme Louvain, mérité le nom de « ville martyre ».[372]

Dans le numéro suivant, lorsqu'il explique le déclenchement de la guerre, l'auteur rappelle que :

> L'Allemagne, qui s'était préparée depuis longtemps à la guerre, se jeta; en août 1914 sur la malheureuse Belgique, qui ne voulait pas laisser passer les soldats allemands; et envahit le nord de la France. Elle savait que notre pays, attaché à la paix, n'avait pas fait les mêmes préparatifs. Elle voulait aller vite très vite, marcher sur Paris le prendre, entourer ensuite le gros de nos armées et les obliger à se rendre. Elle faillit réussir. Mais la victoire de la Marne arrêta l'invasion allemande et obligea l'ennemi à reculer et à se terrer dans des tranchées. La France et son alliée l'Angleterre purent alors respirer et, ayant du temps devant elles, préparer la victoire.[373]

Nous ne reviendrons pas sur l'inexactitude de ces propos, que nous avons déjà longuement analysé dans la première et seconde partie de ce travail de recherche.

Cela nous a paru surprenant, mais nous avons également repéré des descriptions assez crues des combats et de la vie quotidienne des soldats, notamment dans le 44e numéro de l'année 1915-1916 :

> Existence pénible et rude : on dort peu et mal, on doit lutter, non seulement contre l'ennemi, mais encore contre le froid, la boue, la vermine, les rates qui pullulent. Existence périlleuse : le fusil, la grenade, la torpille, le canon créent constamment une menace de mort.[374]

La date de publication du numéro correspond en effet à l'apparition dans le discours destiné aux adultes d'un vocabulaire plus proche de la réalité, comme c'est le cas ici, mais nous aurions pu penser qu'un texte destiné à de jeunes enfants ne s'attarde pas à ce genre de détail, en particulier lorsqu'il s'agit de les convaincre que la guerre est nécessaire et bonne.

De plus, il faut noter le recours presque ininterrompu aux grands événements de l'histoire de France, mis en parallèle aux combats de la guerre, dans une sorte d'exaltation patriotique de la France, dont la Grande Guerre serait l'apogée. Ainsi, dans le 47e numéro de l'année 1915-1916, l'auteur de la leçon écrit que « La bataille de la Marne est un des plus grands faits de l'histoire ; au même titre que Poitiers (732), Bouvines et Valmy, c'est une bataille libératrice, puisqu'elle a délivré le monde de la domination allemande. ». De même, dans le 44e numéro de l'année 1917-1918, l'auteur cite Dumont-Wilden, un

[372] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/38, 1917, p. 36.
[373] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/39, 1917, p. 31.
[374] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/44, 1916, p. 683.

écrivain belge : « On a dit de la France que c'était le pays des miracles, et le fait est que, depuis Jeanne d'Arc, il y a beaucoup de miracles dans son histoire; mais celui qu'elle présente en ce moment au monde n'est pas le moins étonnant »[375]. Dans la même leçon, il cite également Paul Deschanel :

> Jamais la France ne fut plus grande. Il semble qu'en cette heure divine, la Patrie ait réuni toutes les grandeurs de son histoire : vaillance de Jeanne la Lorraine et enthousiasme des guerres libératrices de la Révolution; modestie des généraux de la première République et confiance inébranlable de Gambetta : édit de Nantes éteignant les discordes civiles et nuit du 4 août effaçant les inégalités sociales.[376]

Enfin, le dernier détail que nous avons relevé, en lien avec le point précédent, est évidemment la mise en avant presque constante de la supériorité de la France et de sa grandeur. Dans le 41e numéro de l'année 1917-1918, l'auteur relate la mobilisation d'août 1914 : « La mobilisation s'accomplit en France dans l'enthousiasme, la concentration se fît dans un ordre parfait, sous la protection de nos troupes de couverture (6e, 20e, 21e corps). »[377]. Dans 41e numéro de l'année précédente, l'auteur résume les prémices de la bataille de la Marne :

> Tandis que nos autres armées reculaient jusque derrière la Marne, l'armée de Verdun resta ferme comme un roc. Puis, lors de la grande offensive da septembre, elle repoussa l'ennemi vers le nord, prenant ainsi une part héroïque à la victoire de la Marne. C'était pour le kronprinz une grande honte. A tout prix, il lui fallait avoir Verdun.[378]

Dans la même leçon, il résume également la bataille de Verdun, quelque peu enjolivée :

> La France haletante, et on peut dire le monde entier, suivaient jour par jour les combats de géants qui se livraient autour de Verdun. Quelle rage pour l'Allemagne, et quelle fierté pour la France, lorsqu'enfin il fut bien certain que l'ennemi ne passerait pas. Et quelle explosion de joie lorsque la France, et tous nos amis dans le monde, apprirent par la suite que, dans un élan splendide, nos soldats avaient reconquis, en quelques heures, les forts que les Allemands avaient mis des semaines à enlever au prix des pertes les plus sanglantes. L'histoire de la défense de Verdun sera une page immortelle de l'histoire de cette grande guerre. Gloire à jamais aux héros de Verdun ![379]

A partir de toutes ces citations, nous pouvons tirer deux remarques : la première est que les leçons d'histoire des trois dernières années de la guerre renforcent l'idée

[375] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/44, 1918, p. 23.
[376] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/44, 1918, p. 23.
[377] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/41, 1918, p. 19.
[378] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/41, 1917, p. 27.
[379] *Idem.*

d'Olivier Loubes selon laquelle le patriotisme se brutalise à partir de 1915. En effet, est présenté aux enfant un patriotisme plus exalté qu'en 1914-1915, ce qui, de façon intéressante, est l'inverse de l'évolution du discours patriotique dirigé aux adultes. Ces leçons d'histoire brutalisent le patriotisme en particulier envers l'Allemand. L'enfant doit s'en faire une image nécessairement péjorative en accord avec la propagande officielle. C'est d'ailleurs là qu'il est possible de questionner un certain basculement du patriotisme vers le nationalisme, ce que fait également remarquer Laurence Messonier dans son chapitre de livre[380].

La deuxième remarque que nous aimerions faire est qu'ici l'histoire retrouve son rôle de créatrice de récit national. Le recours incessant aux grands personnages et événements de l'histoire française ainsi que la mise en avant des qualités du pays et de ses habitants nous montre bien la volonté des auteurs, en plus de la transmission du patriotisme, de construire une histoire commune qui sera identique pour tous les enfants, histoire qu'ils conserveront en tête une fois adulte. Ces leçons d'histoire font en réalité le lien entre le patriotisme scolaire d'avant-guerre et celui développé pendant les combats.

Ainsi, avec ces leçons, l'histoire retrouve son rôle de transmission du patriotisme, comme l'explique Olivier Loubes dans sa contribution « L'école et les deux corps de la nation en France. 1914-1940. »[381]. Selon lui, à partir de 1900, « la patrie, – dépouillée de son caractère revanchard – est enseignée comme le corps sacré de la nation. » à la différence qu'ici, l'histoire permet aux auteurs du *Manuel* d'exprimer un patriotisme brutalisé.

Si le patriotisme se brutalise bel et bien, il n'en reste pas moins, que les enfants ont bien conscience que leurs proches partis au combat peuvent ne pas revenir, certains ont d'ailleurs déjà appris le décès de l'un d'entre eux. Par conséquent, l'année 1915 et plus encore l'année 1916, marque également le début d'une expression du deuil plus affichée de la part des enfants, qui parfois expriment aussi leur frustration face aux restrictions causées par les combats, qu'ils ne comprennent pas toujours, en particulier s'ils habitent dans les régions les plus reculées des lignes de combat. C'est donc sur l'intégration du deuil est des difficultés que nous allons nous arrêter désormais.

[380] Laurence MESSONNIER, chap. cit., p. 193.
[381] Olivier Loubes, L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) » dans *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*, Lyon, ENS Éditions, 2013, pp. 56-76.

II. L'intégration du deuil et des difficultés ?

Olivier Loubes explique dans *L'école et la patrie* qu'à partir d'environ 1916, un patriotisme ambivalent apparaît et le « deuil vient s'ajouter aux éléments de l'enseignement en guerre »[382]. Pour lui, la valeur du sacrifice est toujours évidemment enseignée mais les élèves commencent à se lasser et également à exprimer la souffrance qu'ils ressentent face à la perte d'un père ou d'un frère. Les autorités s'en rendent compte et décident d'accentuer la propagande face aux enfants et plus généralement face à la population[383].

Nous aimerions alors confronter cette théorie au *Manuel*, qui, chaque année, consacre un ou deux numéros à la Toussaint, grâce à des exercices tournant autour de ce thème. Il s'agit finalement de s'interroger sur ce deuil inévitable auxquels les auteurs et les instituteurs dont le *Manuel* est la cible doivent faire face.

Dans une seconde sous-partie, nous aimerions nous arrêter sur le traitement que font les auteurs des difficultés du quotidien engendrées par la guerre, privations, travail supplémentaire, etc. Si cette thématique peut sembler éloigner du patriotisme, il semble au contraire que les auteurs usent et abusent de thèmes patriotiques pour faire comprendre aux enfants la nécessité de ces sacrifices quotidiens, qui peuvent paraître parfois irrationnelles, en particulier dans des régions très éloignées des lignes de combats.

A. L'exemple de la période de la Toussaint

Si, en général, nous ne trouvons qu'environ trois ou quatre exercices traitant de la guerre dans chaque numéro, durant la période Toussaint, à la date s'en approchant le plus, avant ou après, ce nombre augmente invariablement. Le thème des exercices tourne autour du deuil, du souvenir ou encore des ancêtres et il s'agit là d'une occasion pour rappeler aux enfant le sacrifice effectué par leurs ainés.

Il est intéressant de remarquer que durant l'année 1914-1915, cette augmentation d'exercices tournant autour du thème de la guerre est bel et bien là, mais il n'y pas réellement de mention de la Toussaint. Le premier exercice de vocabulaire a en effet pour titre « Souvenirs. Observations. Impressions. » mais il s'agit du « souvenir » du début de la guerre, de la mobilisation, etc. Le thème de la Toussaint apparaît à partir de 1915-1916,

[382] Olivier LOUBES, *op. cit., L'école et la patrie...,* p. 36.
[383] *Ibidem,* p. 37.

mais durant cette année, il faut noter que les exercices ne sont pas totalement consacrés au souvenir des combattants. Le centre d'intérêt du numéro 8 de l'année 1915-1916 tourne autour des « ancêtres, traditions, deuils, souvenirs »[384]. Le premier exercice de vocabulaire nommé « le jour des morts » demande ainsi à l'enfant de replacer des mots dans un texte à trous :

> Noms à choisir. – *Novembre, cimetière, deuil, voile, gerbe, tombe, tristesse, larmes*
> Le jour des Morts est le deux … . Ce jour-là, Jules s'est rendu au … avec sa maman. Il était vêtu de ses habits de … . Sa maman portait un grand … noir. Jules tenait entre ses mains une … de fleurs. Il l'a déposé sur la … de son grand-papa. Son cœur était rempli de … . Des … coulaient de ses yeux.[385]

Nous pourrions nous attendre à ce que le grand-père soit remplacé par un père ou un frère tombé au combat, mais ce n'est pas le cas, d'ailleurs sur les 18 exercices de français proposés, seuls 8 traitent de près ou de loin de la guerre. Cela montre qu'en 1915, l'idée d'accepter le deuil comme part de l'expérience patriotique n'est pas tout à fait admise, et souvent la tristesse doit laisser place à la fierté ou la reconnaissance. Ainsi, la dictée donnée au cours élémentaire est nommée « Le souvenir des morts » :

> Enfant, garde le souvenir de tes morts. Porte leur deuil dans ton cœur. Va leur rendre visite au cimetière. Dépose des fleurs sur leur tombe. Songe aussi aux vaillants soldats morts pour la patrie. Adresse leur ton remerciement. Ecoute leur grande voix. Prépare-toi à suivre leur exemple.[386]

Autre exemple : un sujet de composition française, accompagné de sa correction, mettant en scène un jeune enfant dont le père a été tué à la guerre et qui lui dédie ses succès à l'école :

> Raconter aux enfants, puis leur faire raconter oralement d'abord, par écrit ensuite, le récit suivant :
> C'est le jour de la distribution des prix.
> Henri est resté à la maison, car son papa a été tué à la guerre.
> Mais aux compositions, Henri a gagné bien des prix.
> Aussi, le soir, son maître lui apporte une belle gravure.
> L'enfant court dans la chambre de sa maman. Il s'approche de la cheminée et s'arrête en face d'une photographie de son cher papa ; il dépose la gravure à côté.
> Alors. Il regarde les yeux du portrait, et, d'une voix tremblante, il dit, pendant que des grosses larmes coulent sur ses joues : « Pour toi, mon papa ! »[387]

[384] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/8, 1915, pp. 115-119.
[385] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/8, 1915, p. 115.
[386] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 83/8, 1915, p. 116.
[387] *Idem*.

Les larmes et la tristesse sont bien présentes, mais il est demandé indirectement à l'enfant de ne pas se laisser aller à cette tristesse, et de montrer aux disparus qu'ils ne sont pas morts pour rien.

Cette injonction semble se répéter l'année suivante, où le thème de la période de la Toussaint est « Les héros de la guerre »[388] et où dans le numéro précédent, la leçon de morale était consacrée au souvenir plus qu'au deuil, ce qui présente une fine nuance, puisque si le deuil est destiné à s'achever un jour, le souvenir non. Ferdinand Buisson écrit d'ailleurs dans cette leçon, en citant Henri Chantavoine[389] :

> Aux morts de la Grande Guerre, la France voue un culte éternel de reconnaissance et d'admiration :
> Le souvenir des morts est un culte sacré
> Que nous devons garder pendant toute la vie.[390]

Pour revenir à la thématique des exercices de français du 7e numéro, la mort est en réalité assez peu abordée, il s'agit avant tout de sujets traitant d'actions héroïques de soldats, ou de l'effort qu'ils fournissent depuis 1914. Lorsque la mort est effectivement abordée, il n'est pas question de deuil, mais plutôt d'honneur :

> Un glorieux disparu
> Depuis trois semaines, le papa d'un de vos camarades n'avait pas donné de ses nouvelles. — Un jour, visite du maire : le chef de famille est mort, mais d'une mort héroïque; citation très élogieuse, remise de la croix de guerre à sa veuve. — Dans la chambre du glorieux disparu : sur la cheminée, dernière photographie : au-dessus, croix de guerre encadrée, copie de la citation faite p a r votre camarade ; à côté, fleurs toujours fraîches, chaque jour renouvelées... Parfois, le soir, méditation du fils, sous les yeux du portrait.[391]

Il faut ainsi attendre l'année 1917-1918 pour retrouver des exercices traitant de la Toussaint et des morts tombés au combat. Durant cette année, un premier numéro, le 6e traite du « souvenir de guerre », sur un ton assez léger, et un deuxième, le 7e, a pour sujet « brumaire », et propose des exercices traitant du jour des morts. La période de la Toussaint ici, est en réalité traitée sur le numéro daté d'avant le 1er novembre, et le numéro d'après le 1er . Le souvenir et le deuil sont toujours présents, mais il est assez intéressant de remarquer qu'il semble qu'il y ait une volonté de séparer les héros de guerre de

[388] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/7, 1916, pp. 20-23.
[389] 1850-1918, poète et homme de lettres.
[390] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/6, 1916, pp. 26-27.
[391] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/7, 1916, p. 23.

l'exercice du deuil. Dans le 6e numéro, nous ne trouvons qu'un seul sujet traitant des morts pour la Patrie, un poème d'Edmond Rostand, « le nom sur la maison » :

> Noms des morts pour la Patrie,
> Qu'on vous trie
> Selon les provinces, puis,
> Pour propager votre culte,
> Qu'on vous sculpte
> Sur la borne et sur le puits.
>
> Mais d'abord, que notre zèle
> Vous cisèle
> Sur les maisons même d'où,
> Pour aller vers le martyre,
> Ils partirent
> Dans le soleil du mois d'août.
>
> L'hommage est facile à rendre ;
> Car pour pendre
> Le nom près du nid d'oiseau,
> Il ne faut qu'un cœur fidèle,
> Une échelle,
> Et la pointe d'un ciseau !
>
> Oh ! que leur nom, à voix basse,
> Quand on passe,
> A chacun donne l'envie
> D'une vie
> Digne de la mort qu'ils ont ![392]

Dans le 7e numéro, les exercices traitant du deuil consacré à un soldat mort sont eux aussi assez ponctuels, même s'ils sont accompagnés d'autres exercices, traitant de la Toussaint, qui, par la force des choses, amènera l'enfant à penser à l'éventuelle personne qu'il a perdu à cause de la guerre[393].

Enfin, le numéro consacré à la Toussaint de l'année 1918-1919, publié à quelques jours de l'armistice, est celui qui consacre l'arrivé du deuil et de l'émotion, acceptés en tant que tel, et non plus effacés par l'injonction de courage ou d'honneur. Ainsi, un exercice de vocabulaire demande à nouveau à l'enfant de compléter un texte à trous :

> Noms à choisir : *honneur ; douleur ; photographie ; uniforme; traits; coffret; relique.*
> Mon ami est mort au champ d'... Sa mère est plongée dans la ... ; dans un cadre, elle regarde la ... de son fils qui porte 1'... du soldat. Elle contemple les ... de son

[392] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/6, 1917, p. 20.
[393] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/7, 1917, p. 19, « Au cimetière », p. 20, « Le jour des Morts », vocabulaire du Cours moyen, p. 21, « le Jour des morts au front », « Souvenirs près d'une tombe », p. 22, « le Jour des Morts », « le Jour des Morts en Lorraine ».

> visage. Dans un ..., elle garde ses lettres. Ce sont comme les ... de son cher disparu.[394]

Plus loin, le même exercice, mais pour conjuguer des verbes :

> Verbes à choisir et à écrire à l'imparfait de l'indicatif : *entrer; apparaître ; porter; planter; agenouiller; verser; secouer; partager.*
> Le jour des Morts, la foule ... au cimetière. Des croix ... au-dessus des murs. Des femmes en deuil ... des bouquets à l a main. Elles les ... dans le sable des tombes. Elles s'... sur le sol. Elles ... des larmes. Des sanglots ... leurs épaules. Les allées... le cimetière en carrés.[395]

La douleur n'est donc plus cachée, elle est même acceptée et intégrée aux exercices donnés au enfants, certainement car au moment de la publication de ce numéro, la guerre est déjà presque gagnée pour les Français, il n'y a donc plus lieu de rester fort pour tenir jusqu'à la fin des combats, qui est enfin arrivée.

Pour revenir à la théorie d'Oliver Loubes que nous avons évoqué plus haut, elle semble effectivement se confirmer ici, puisque dès 1916, le deuil lié à la guerre disparaît quelque peu du *Manuel*, ou en tout cas, si le deuil ou la mort sont évoqués dans un exercice, c'est avant tout pour glorifier le tombé, et non pour exprimer sa propre peine.

Toutefois, nous aimerions quelque peu revenir sur l'idée de « patriotisme ambivalent » enseigné à l'école. Nous pensons, en tout cas pour le *Manuel*, que l'expression du deuil et de la tristesse devient un élément à part entière du patriotisme, qui ne l'affaiblit pas, bien au contraire. Le deuil devient le revers logique du sacrifice, et il s'agit de l'accepter, éventuellement de l'exprimer, et le transformer en « souvenir glorieux ». En quelques sorte, le deuil devient même une façon d'exprimer son patriotisme, puisque la tristesse ressentie est transformée en reconnaissance envers les soldats.

Cela nous amène donc à une définition quelque peu renouvelée du patriotisme, qui essaie de glorifier ce qui n'est pas nécessairement glorieux, comme la mort. Le patriotisme serait alors aussi une reconnaissance des difficultés et pas seulement des victoires ou des moments de gloire de la France. C'est d'ailleurs de là que naît le devoir de mémoire, qui, même s'il n'est pas appelé ainsi, existe déjà dès la fin de la Première Guerre mondiale.

[394] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 86/6, 1918, p. 15.
[395] *Idem.*

Cette intégration des moments les moins glorieux dans le patriotisme passe également par le recours au patriotisme pour justifier les difficultés de guerre, ce sur quoi nous allons nous arrêter pour conclure cette troisième partie.

B. Les difficultés du quotidien

A la différence du deuil, qui est intégré comme élément à part entière du patriotisme, les difficultés quotidiennes, elles, sont repoussées, au sens où le patriotisme passe par le sacrifice de son confort. Cela s'illustre par des articles moralisateurs dirigés vers les enfants répétant l'injonction de « tenir », puisque, par rapport aux soldats au front, les personnes restées à l'arrière ne sont pas constamment en danger et ne se battent pas activement pour défendre la patrie. Ainsi, dans le 30e numéro de l'année scolaire 1916-1917, un article anonyme lance un appel aux enfants :

> Demandons, en cette journée, *à chaque enfant, petit ou grand,* une pensée plus particulière pour sa mère, un témoignage d'affection et de reconnaissance. […] Le temps présent est plus que jamais un temps d'angoisses maternelles et de lourdes charges; que cette *Journée en l'honneur des Mères* soit pour elles un réconfort et un encouragement.[396]

Dans le 51e numéro de la même année, un extrait du discours de Théodore Steeg lors de la remise des prix au Lycée Henri IV en 1917 est reproduit en première page :

> Vivez simplement votre vie d'écolier; acceptez- en joyeusement toutes les obligations et dites-vous bien que c'est en donnant tout ce que nous pouvons avoir d'intelligence et de cœur à la tâche que nous imposent notre âge ou nos fonctions que nous servons le mieux notre pays. Vos aînés souffrent et meurent pour la France. C'est bien le moins que vous soyez résolus à vivre pour elle. C'est bien le moins qu'elle puisse compter sur vous pour retrouver cette vitalité intellectuelle, cette activité artistique et industrielle, cette compétence technique qui rendront féconde une paix que vos frères, que vos pères auront faite glorieuse.[397]

Dans le 3e numéro de l'année suivante, dans la rubrique « Pour les institutrices », M. Boutier, institutrice, rappelle que :

> La question économique prend une importance de plus en plus considérable. Il n'est pas exagéré de dire que, quelle que soit leur bravoure et leur endurance, nos soldats ne mèneront la lutte à bien qu'à, condition que nous, les ménagères, nous nous organisions pour tenir.[398]

[396] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/30, 1917, p. 9.
[397] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 84/51, 1917, p. 1.
[398] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/3, 1917, p. 4.

Cette rubrique, « Pour les institutrices », est d'ailleurs le lieu de plusieurs articles expliquant à la ménagère comment économiser les matières premières, denrées alimentaires, ou encore l'argent. Par exemple, le 5e numéro de l'année 1917-1918 propose « contre la vie chère » de « remédier à la pénurie du sucre »[399], le 7e numéro apprends à lutter contre « le problème du chauffage »[400], ou encore, le numéro 10 permet de savoir comment faire des « vêtements économiques pour enfants »[401].

Il est intéressant de remarquer que l'enfant se voit confier le devoir d'apprendre à économiser et de rappeler aux parents qu'il n'est pas possible de se plaindre, or, si nous restons pragmatique, l'enfant n'a que finalement peu d'influence sur les décisions des parents. Même les méthodes pour économiser sont semble-t-il enseignées aux jeunes filles, puisque la rubrique est nommée « Pour les institutrices », ce qui suppose que ces dernières vont ensuite transmettre le savoir à leurs élèves et éventuellement aux autres femmes.

L'expression du patriotisme passe donc ici par une propagande mettant en avant l'abnégation dont doivent faire preuve les civils restés à l'arrière. Cette propagande prend place dans le contexte d'une Union Sacrée qui comment à vaciller, puis qui se termine en 1917.

L'école ici est plus que jamais responsable de la transmission de cet état d'esprit, puisque comme nous l'avons dit, une rubrique complète est même consacrée à expliquer aux institutrices ce qu'elles doivent enseigner. Le fait est que les auteurs sont bien conscients qu'il peut paraître irrationnel pour des personnes éloignées des combats de faire face aux restrictions, d'où certainement l'insistance sur les enfants, plus influençables, qui transmettent la propagande à leurs parents. Encore une fois, il semble qu'il y ait une tentative de mise en avant de l'école, puisque si les élèves sont les destinataires de cette propagande, les instituteurs sont censés être ceux qui la relaient, c'est d'ailleurs ce que suggère le docteur Toulouse dans le 35e numéro de l'année 1916-1917 :

> L'instituteur est tout désigné pour porter la bonne parole dans les plus petits pays de France, préparer l'opinion, faire accepter de tous les privations nécessaires, faciliter les moyens qui doivent être pris — et notamment l'établissement des cartes de denrées, qui sont la mesure la plus efficace et la plus équitable.

[399] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/5, 1917, p. 8.
[400] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/7, 1917, p. 8.
[401] *Manuel général de l'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 85/10, 1917, p. 9.

Le patriotisme devient donc ici non pas qu'un sacrifice de sa vie, mais aussi de tout ce qui peut aider la France, ce qui crée un patriotisme qui affecte tous les aspects de la vie. Cela semble renforcer l'idée que le patriotisme exprimé ici est spécifique à la situation, car il est poussé à l'extrême, évidemment à causes des conditions elles-aussi extrêmes.

Le patriotisme exprimé par les auteurs n'est donc pas uniquement un patriotisme guerrier, au sens où il n'encourage pas seulement les combats, mais aussi le dévouement pour que le pays continue à fonctionner correctement.

Entre 1915 et 1918, le patriotisme exprimé par les auteurs envers les enfants évolue donc vers une intensification, autant dans l'effort demandé que dans la régularité avec laquelle cet effort est demandé. Si les exercices traitant de la guerre ne sont pas légions, ils sont présents dans la très grande majorité des numéros, par touche ponctuelle, à quoi s'ajoute les adresses directes dans la partie générale. Les auteurs font en sorte que la guerre ne sorte jamais de l'esprit des plus jeunes, même s'il est fort probable que même sans leur intervention, cela aurait été tout de même le cas. Si nous avions pu croire que le deuil exprimé par de plus en plus d'enfant les aurait amenés à chercher à distraire les enfants, ce n'est pas le cas, et le deuil devient lui-même patriotique.

Il nous semble par ailleurs que les enfants reçoivent une attention particulière par rapport aux adultes. En effet, si, comme nous l'avons démontré dans la première partie de ce travail, le patriotisme se fait plus discret à partir de 1916 dans le discours adressé aux adultes, ce n'est vraisemblablement pas le cas pour les enfants, qui, au contraire, à partir de 1916, doivent se montrer de plus en plus forts. Nous assistons en réalité à la construction d'un récit national à mesure que la guerre se déroule, au rythme des victoires et des défaites.

La construction de ce récit national revient d'ailleurs à l'école, qui pendant la guerre n'a cessé d'être mise en avant par les auteurs, comme image saine de la République, ce qui montre bien le lien très étroit entre patriotisme et école, un lien déjà bien étudié par les historiens. Cependant, la brutalisation du discours patriotique amène à questionner le basculement du patriotisme scolaire dans un nationalisme presqu'inconscient.

Conclusion :

La Grande Guerre, l’origine d’une redéfinition du patriotisme ?

La conclusion principale que nous pouvons tirer de ce travail est que le patriotisme durant la guerre est exprimé dans une multitude de façons, façons que nous avons présentées tout au long du développement. Cela amène à une palette de définitions nouvelles du patriotisme s'éloignant de celle que nous avons donné en introduction.

Le patriotisme des auteurs du *Manuel* ne consiste donc pas uniquement à l'expression d'un amour profond pour son pays, quitte à en mourir. La nuance la plus intéressante que nous pouvons apporter est qu'à cette époque, dans le *Manuel*, le patriotisme n'est pas tant tourné vers son pays que vers son régime politique. Les rédacteurs expriment bel et bien un patriotisme envers la France, là n'est pas la question, mais ils y ajoutent une reconnaissance envers la République qui a amené la France à son apogée après l'échec qu'a été le Second Empire. Cette intervention de la République dans l'idée patriotique laisse entendre un contrôle du *Manuel* par l'État, ce que nous avons démontré à plusieurs reprises. Cela nous amène à questionner dans certaines situation la sincérité du sentiment patriotique. Nous ne doutons pas de l'amour manifeste qu'avaient les auteurs pour leur pays, mais nous nous permettons de poser la question de l'instrumentalisation du patriotisme par l'État, qui ne s'en sert pas uniquement pour surmonter la guerre. C'est d'ailleurs ce que souligne Suzanne Citron dans *Le mythe de la nation*[402]. C'est ici que nous pourrions également évoquer la construction du roman national dans le discours des rédacteurs du *Manuel*, roman profondément lié au patriotisme. Dans la pure tradition de l'école républicaine, le patriotisme mène avant même la fin des combats à la construction d'une histoire idéalisée de la guerre.

L'évolution même de la guerre amène les auteurs à exprimer un patriotisme moins cocardier à mesure que la situation se dégrade et que les morts s'accumulent. Si Olivier Loubes parle de patriotisme ambivalent pour qualifier l'entrée du deuil et du souvenir dans les discours de l'époque, en ce qui concerne le *Manuel*, nous aimerions parler de patriotisme entier. Entier car il ne s'agit plus à la fin de la guerre de tourner autant que faire se peut les revers de l'histoire en exemple de courage, mais d'intégrer ces revers, et la tristesse qui les accompagnent dans le patriotisme. Exprimer son deuil et sa tristesse devient à la fin des combats un autre moyen d'exprimer son patriotisme.

Evidemment, ces réflexions se limitent au *Manuel*, il est difficile d'extrapoler. Il n'en reste pas moins que si nous nous basons uniquement sur le *Manuel*, nous pouvons

[402] Suzanne CITRON, *Le mythe de la nation. L'histoire de France* revisitée, Ivry-sur-Seine, Editions de l'Atelier, coll. L'Atelier en poche, 2019 (1e ed. 1987), pp. 94-96.

conclure de l'étude que nous avons réalisé que la guerre a influencé le monde éducatif par un renforcement du contrôle que l'État avait déjà. Si les instituteurs et institutrices étaient relativement libres sur les sujets à enseigner, en suivant les programmes donnés évidemment, pendant la guerre, il semble y avoir une réelle volonté de dicter ce qu'ils devaient faire, en témoigne les multiples circulaires rédigées par les ministres de l'Instruction publique qui se sont succédé pendant la guerre et que nous avons le plus souvent possible reproduites.

La réponse que nous pouvons apporter sur l'influence que la guerre a eu sur les mentalités d'un milieu majoritairement pacifiste est, elle, assez décevante, nous l'admettons. En effet, il est presqu'impossible de réellement connaître cette influence. Certes, notre étude montre comment les instituteurs ont changé leur discours, et d'autres études le font[403], mais il n'est pas possible de savoir si cette modification est due à une évolution des mentalités, et au renoncement réel du pacifisme, ou plus simplement à l'obéissance à la hiérarchie. Les instituteurs et institutrices restant les « hussards noirs de la République », ils ont dû obéir aux ordres ministériels.

Le *Manuel* entre donc dans le système propagandiste général de cette époque, à la différence que si le reste de la presse finit en majorité par se lasser, le *Manuel* continue de propager cette propagande du début à la fin de la guerre. Nous n'avons pas étudié les numéros publiés après la signature de l'armistice, mais il y a de grandes chances que la propagande et le patriotisme qui s'appuie dessus soient exprimés plusieurs mois après la fin des combats.

L'autre conclusion importante que nous aimerions mettre en lumière est que le patriotisme exprimé par les auteurs parfois franchit la ligne et devient un nationalisme intolérant, bien que peu de personne ne l'admettent, même aujourd'hui. Le mot « nationalisme » est douloureux à prononcer pour beaucoup, car associé à des idéologies ne semblant pas être représentatives de la France et surtout de la République. Nous ne pouvons être sûr que les auteurs eux-mêmes avaient conscience qu'il s'agissait de nationalisme mais le fait est qu'il s'agit d'idées s'y rattachant, même en appelant cela du patriotisme.

Ces conclusions nous amènent à questionner la conséquence qu'a eu cette expression patriotique et/ou nationaliste inconsciente. La conséquence d'abord sur la

[403] *Cf* Olivier Loubes, *op. cit.*

population de l'époque restée à l'arrière puis sur les populations durant les années d'Entre-deux-Guerres et durant la Seconde Guerre mondiale.

Nous aimerions d'abord questionner le rôle qu'a eu l'expression exacerbée du patriotisme sur le comportement des populations restées à l'arrière. Certes, nous avons déjà dit qu'il était difficile d'extrapoler au-delà du *Manuel*, mais ce dernier prend place dans un système plus large où malgré tout, avec ou sans le soutien de la presse, l'État réussissait à mettre en place une propagande. Nous nous posons la question du rôle donc du patriotisme exprimé dans le *Manuel*, mais pas seulement, dans le maintien du moral de la France durant les quatre ans qu'ont duré la guerre. Certes, la situation n'a pas toujours été au beau fixe, il y a eu des grèves et des manifestations mais en grande majorité, la population a respecté les ordres de l'État, demandant pourtant parfois des sacrifices assez importants. Ainsi, nous pensons que le patriotisme ambiant, qui n'est pas spécifique au *Manuel*, a bel et bien eu un rôle dans le maintien de l'arrière et que le nationalisme antigermanique a eu, malgré tout, une influence positive sur les populations de l'arrière. Reste à savoir si ce nationalisme qui ne dit pas son nom n'a pas eu des conséquences pérennes sur la mentalité des Français.

Il s'agit désormais de savoir si cette expression du patriotisme dans le *Manuel* et plus généralement à l'époque, d'une part reste la même après la fin du conflit, et d'autre part a eu une influence sur la définition actuelle du patriotisme.

Nous nous sommes arrêté à l'année 1918, mais Olivier Loubes, lui, pousse ses réflexions jusqu'en 1940[404]. Il estime que jusqu'en 1923, la culture de guerre a encore sa place à l'école et qu'entre 1918 et 1922, le ton utilisé pour expliquer la guerre reflète le deuil de la nation, mais également son consentement à la guerre. 1923 marque pour lui l'apparition de la célébration de la paix mais également des inquiétudes suscitées par les dégâts de la guerre. Par conséquent, les années 1920 ne sont pas réellement l'époque d'une expression patriotique exacerbée comme nous en avons été témoins durant la guerre. Les années 1920 sont d'ailleurs les témoins d'une remise en question de la brutalité de la guerre. Nous ne sommes pas spécialiste de cette époque, mais cette évolution semble logique au vu des changements sociétaux qu'a connu la France. Les années 1920, « années folles », semblent être le miroir de l'époque de la guerre, il est donc normal que le patriotisme exprimé pendant cette période s'efface. Toutefois, il ne

[404] Olivier Loubes, *op. cit.*

disparaît pas totalement, au moins à l'école. Il semble être revenu à un amour de son pays, au sens terrien du terme[405]. Être patriotique c'est alors exprimer son attachement à la terre mère, au pays natal.

Les années 1930 et en particulier la seconde moitié, sont l'endroit d'un effacement patriotique et d'une défense du pacifisme envers et contre tout, qui évidemment n'est pas étrangère à l'arrivée du Front populaire au pouvoir. Pourtant les évolutions politiques montrent une division de la France en deux, entre une défense absolue de la paix, et la déclaration de guerre. La collaboration française avec l'Allemagne nazie montre assez bien ce saut final entre patriotisme et nationalisme. Si la devise de l'État français est « Travail, Famille, Patrie », ses actions montrent l'adhésion à un nationalisme cette fois-ci reconnu.

C'est d'ailleurs ce retournement de la France, du patriotisme vers le nationalisme, qui nous amène à questionner l'influence qu'a eu le discours des auteurs du *Manuel*, mais pas uniquement, sur les enfants durant la Première Guerre mondiale. Est-ce que cette expression exacerbée d'un patriotisme guerrier a eu une influence sur les enfants devenus adultes pendant la Seconde Guerre mondiale ? Il s'agirait d'approfondir cette question dans un travail de recherche, qui cependant demanderait du temps. Nous ne pouvons y apporter une réponse définitive, mais nous pensons que l'école a eu malgré elle un rôle dans le comportement qu'a eu une partie de la population française durant l'occupation nazie.

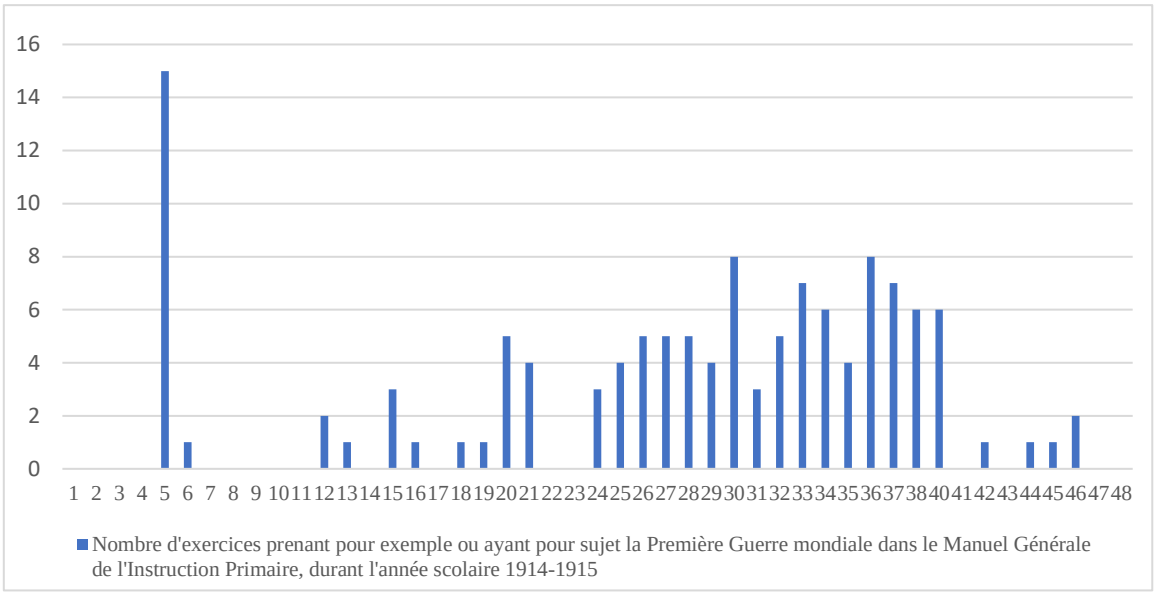
Nous pensons également que la période de la Première Guerre mondiale, et dont fait partie le *Manuel*, consiste en un tournant décisif dans la définition actuelle du patriotisme. Selon nous, le premier conflit mondial marque le réel début de l'extrémisation du patriotisme, qui aujourd'hui a bien du mal à être différencié du nationalisme. Encore une fois, il serait nécessaire de se pencher sur cette évolution dans le temps et sur les conséquences idéologiques qu'a eu la Grande Guerre.

Pour terminer cette conclusion, nous pensons qu'il serait intéressant d'élargir notre travail aux années scolaires suivantes du *Manuel*, afin de se rendre compte de l'évolution du discours qu'ont eu les auteurs, qui, pour la plupart, restent les mêmes. Au-delà de la Grande Guerre, cette revue gagnerait à être étudiée plus largement, que ce soit avant ou après la Première Guerre mondiale, car, malgré tout, elle semble refléter assez

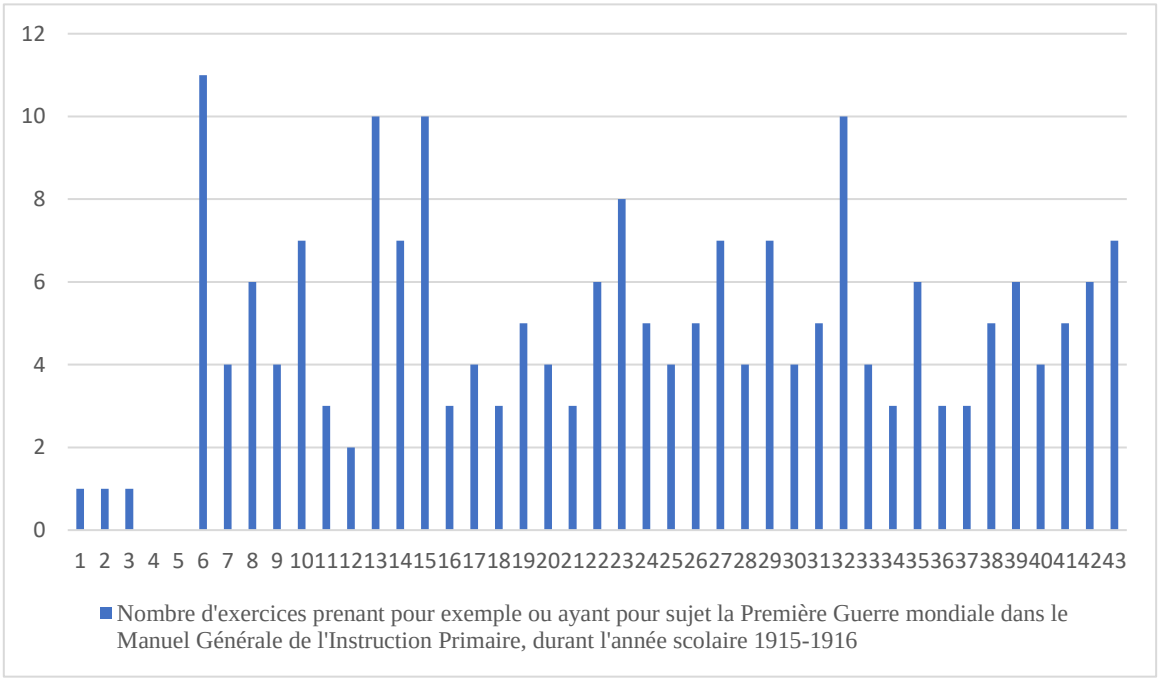
[405] Olivier Loubes, *op. cit.*, p. 76.

bien le monde éducatif et ses évolutions. Nous aurions plaisir à partager notre travail avec la ou les personnes décidant à son tour d'étudier le *Manuel général de l'Instruction primaire*.

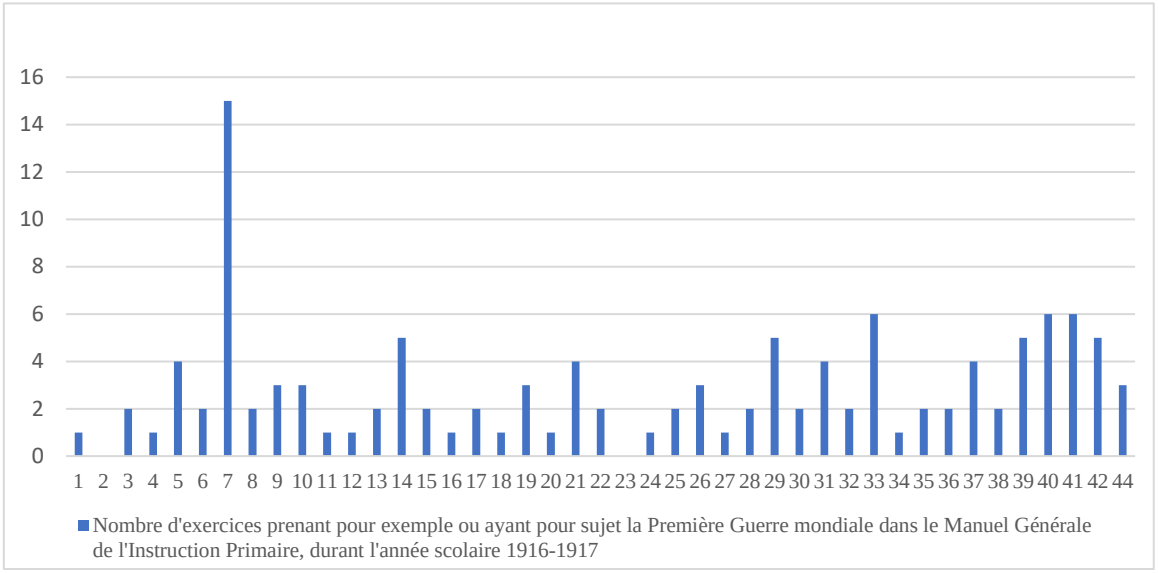
Annexes



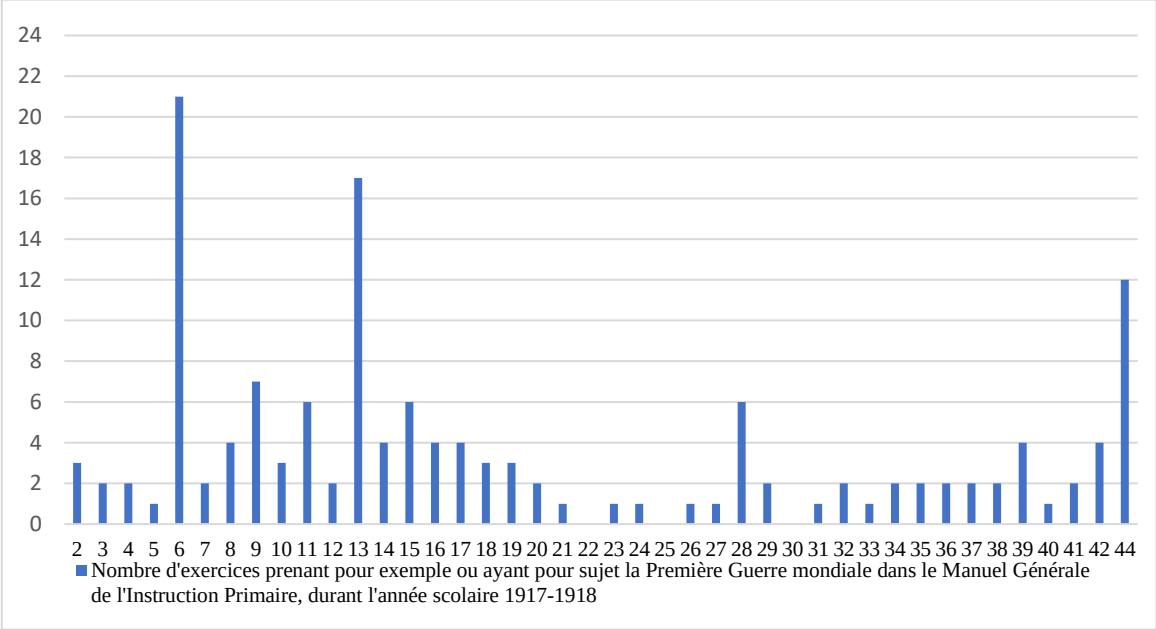
Annexe 1 : Nombre d'exercices se servant de la guerre comme exemple ou comme sujet dans le Manuel Général de l'Instruction Primaire pendant l'année scolaire 1914-1915.



Annexe 2 : Nombre d'exercices se servant de la guerre comme exemple ou comme sujet dans le Manuel Général de l'Instruction Primaire pendant l'année scolaire 1915-1916.



Annexe 3 : Nombre d'exercices se servant de la guerre comme exemple ou comme sujet dans le Manuel Général de l'Instruction Primaire pendant l'année scolaire 1916-1917.



Annexe 4 : Nombre d'exercices se servant de la guerre comme exemple ou comme sujet dans le Manuel Général de l'Instruction Primaire pendant l'année scolaire 1917-1918.

Sources et bibliographie

Liste des sources utilisées

Collection numérisée de la Bibliothèque Universitaire Diderot de Lyon

Manuel général de l'Instruction primaire, Paris, Hachette, années 81, 82, 84, 85, 86, 1914-1915 / 1916-1918. [Disponible sur : http://www.bibliotheque-diderot.fr/manuel-general-de-l-instruction-primaire-1832-1940--237270.kjsp?RH=bdl-0204&RF=bdl-020405]

Acquisition personnelle

Manuel général de l'Instruction primaire, Paris, Hachette, année 83, 1915-1916, 1664 p.

Bibliographie

Ouvrages ou travaux sur le *Manuel général de l'Instruction primaire*

- BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, R. Laffont, 2017 (1e ed : 1880), 1056 p.

- DUBOIS Patrick et BRUTER Annie, *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002, 204 p.

- GUESLOT Jean-Charles, « Communication officielle et marché éditorial: Les publications du ministère de l'Instruction publique des années 1830 aux années 1880 » dans *Histoire de l'éducation*, n°127, 2010, pp. 35-55.

Ouvrages généraux sur la Première Guerre mondiale

- BEAUPRE Nicolas et ROUSSO Henry, *Les Grandes guerres 1914-1945*, Paris, Belin, 2014, 1143 p.

- BECKER Jean Jacques, *1914, comment les Français sont entrés dans la guerre: contribution à l'étude de l'opinion publique printemps-été 1914*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 637 p.

- BECKER Jean Jacques, *Histoire culturelle de la grande guerre*, Paris, A. Colin, 2005, 270 p.

- BECKER Jean-Jacques, *La Grande guerre*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 2014, 128 p.

- BECKER Jean-Jacques, *L'année 14*, Paris, A. Colin, 2013, 320 p.

- BECKER Jean-Jacques, *La Première Guerre mondiale*, Paris, Belin, coll. Belin sup Histoire, 2003, 367 p.

- BERNARD Philippe, *La fin d'un monde: 1914 - 1929*, Paris, Seuil, coll. Nouvelle histoire de la France contemporaine, 1985, 252 p.

- BUFFETAUT Yves, *Atlas de la première guerre mondiale: La chute des empires européens*, Paris, Autrement, 2014, 98 p.

- COCHET François, *La Grande Guerre*, Perrin, 2018, 528 p.

- DUCASSE André, MEYER Jacques et PERREUX, Gabriel, *Vie et Mort des Français, 1914-1918*, Paris, Hachette, 1968, 549 p.

- HANOTAUX Gabriel, *La bataille de la Marne*, Paris, Plon, 1922, 324 p.

- LAFON Alexandre, *La France de la Première Guerre mondiale*, Malakoff, Armand Colin, coll. Cursus, 2016, 191 p.

- PROCHASSON Christophe, RASMUSSEN Anne, *Vrai et faux dans la Grande Guerre*, Paris, La Découverte, coll. L'espace de l'histoire, 2004, 360 p.

- PROST Antoine et WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre: un essai d'historiographie*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points Histoire, 2004, 344 p.

- RENOUVIN Pierre, *La Première Guerre mondiale*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1998, 128 p.

- RENOUVIN Pierre, *La Crise européenne et la Grande Guerre*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Peuples et civilisations, 1934, 639 p.

- SHEFFIELD Gary D., *War on the Western Front: In the Trenches of World War I*, Oxford, Osprey, 2007, 272 p.

- WINTER Jay, *The Cambridge history of the First World War*, Cambridge New York, Cambridge University Press, vol. 1, 2, 3, 2016, 2344 p.

Témoignages de soldats

- CAZALS Rémy (ed.), *Les carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier 1914-1918*, Paris, La Découverte, 2013, 600 p.

- GENEVOIX Maurice, *Ceux de 14*, Paris, Flammarion, 1992, 680 p.

- GUENO Jean-Pierre, *Les poilus: lettres et témoignages des Français dans la Grande guerre. 1914-1918*, Paris, Librio, coll. Librio Document, 2013, 189 p.

- JÜNGER Ernst, *Orages d'acier*, Le Livre de Poche édition., Paris, Le Livre de Poche, 2002, 379 p.

- SOUDAGNE Jean-Pascal, *La Grande guerre, l'horreur*, Rennes, Ed. Ouest-France, 2010.

Ouvrages sur l'Allemagne en guerre

- BAECHLER Christian, *L'Allemagne et les Allemands en guerre, 1914-1918*, Paris, Hermann, coll. Hermann histoire, 2016, 570 p.

- BECKER Jean-Jacques et KRUMEICH Gerd, *La grande guerre, une histoire franco-allemande*, Paris, Tallandier, 2008, 379 p.

- FISCHER Fritz, *Griff nach der Weltmacht: die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18*, Düsseldorf, Droste-Verl, 2013, 574 p.

- THULL Jean-François, « Une carrière dans l'armée allemande. Heinrich Scheüch (1864–1946), un général alsacien dans l'armée de Guillaume II » dans *Revue d'Alsace*, n° 139, 2013, pp. 147-153.

Ouvrages sur la violence de guerre

- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, ASSEO Henriette, *La violence de guerre 1914-1945 : approches comparées des deux conflits mondiaux*, Bruxelles, Editions Complexe, coll. Histoire du temps présent, 2002, 348 p.

- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane et BECKER Annette, *14-18, retrouver la Guerre*, Paris, Folio, 2003, 214 p.

- BECKER Annette, « Racisme, barbarie, civilisation : les enjeux de la Grande Guerre » dans *Cahiers de la Méditerranée*, 61/1, 2000, pp. 159-169.

- BOUDET Jean-François (dir.), *Les rites et usages funéraires : essai d'anthropologie juridique*, Aix en Provence, Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2019, 296 p.

- DIROU Armel, « Les francs-tireurs pendant la guerre de 1870-1871 » dans *Stratégique*, 93-94-95-96/1-2-3-4, 2009, pp. 279-317.

- HORNE John, KRAMER Alan, *1914, les atrocités allemandes : la vérité sur les crimes de guerre en France et en Belgique*, Paris, Tallandier, 2011, 674 p.

- HORNE John, « Les mains coupées : "atrocités allemandes" et opinion française en 1914 » dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n°171, 1993, pp. 29-45.

- MOSSE George Lachmann, (trad : AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, MAGYAR Édith), *De la grande guerre au totalitarisme la brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette littératures, 2009, 294 p.

- NIVET Philippe, « Les réfugiés de guerre dans la société française (1914-1946) » dans *Histoire, économie & société*, 23/2, 2004, pp. 247-259.

Ouvrages sur l'Alsace-Lorraine dans la Guerre

- FUSTEL DE COULANGES Numa-Denis, *L'Alsace est-elle allemande ou française ? Réponse à M. Mommsen Professeur à Berlin*, Paris, E. Dentu, 1870, 16 p.

- GRANDHOMME Jean-Noël, « L'Alsace dans la Grande Guerre. Enjeux d'un centenaire » dans *Revue d'Alsace*, n° 139, 2013, pp. 9-13.

- GRANDHOMME Jean-Noël (dir.), *Boches ou tricolores: les Alsaciens-Lorrains dans la Grande Guerre*, Strasbourg, Nuée bleue, 2008, 460 p.

- KREMPP Thérèse, « Les offensives françaises de la revanche (août 1914) » dans *Revue d'Alsace*, n° 139, 2013, pp. 17-32.

- LAMARTINE Alphonse de, « La Marseillaise de la Paix. Réponse à Monsieur Becker » dans *Revue des Deux Mondes*, n°26, 1841, pp. 794-799.

Ouvrages sur la bataille de Verdun

- PROST Antoine et KRUMEICH Gerd, *Verdun 1916*, Tallandier, 2015, 288 p.

Ouvrages sur les refus de la guerre

- CHALINE Nadine-Josette, *Empêcher la guerre : le pacifisme du début du XIXe siècle à la veille de la Seconde guerre mondiale*, Amiens, Encrage, 2015, 248 p.

- M^elle^. CRABOL, « La Presse Et Les Grèves Parisiennes De 1917. » dans *Le Mouvement Social*, n°53, 1965, pp. 105-110.

- HADDAD Galit, *1914-1919. Ceux qui protestaient*, Paris, Les Belles Lettres, 2012, 440 p.

- LOEZ André, *14-18. Les refus de la guerre : Une histoire des mutins*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2010, 704 p.

- PROST Antoine, « Mutineries de 1917 : sortir des idées reçues » dans *L'Histoire*, 16 avril 2017

Ouvrages sur les États-Unis dans la guerre

- HELENE Harter, *Les Etats-Unis Dans la Grande Guerre*, Paris, 2017, 510 p.

- NOUAILHAT Yves-Henri, *Les États-Unis et le monde de 1898 à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. U Histoire, 2015, 368 p.

Ouvrages sur l'armée et l'armement de guerre

- Anonymus, „Mittel Eier aufzubewahren" im *Polytechnisches Journal*, n°4, 1821 p. 125.

- AUVRAY Michel, *L'âge des casernes, histoire et mythes du service militaire*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'aube, 1998, p. 157.

- BEAUD Claude, « Les Schneider marchands de canons (1870-1914) » dans *Histoire, économie et société*, 14/1, 1995, pp. 107-131.

- CHAWLOWSKI Stanislas de, « Poudre Noire », *Encyclopædia Universalis*. [URL : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/poudre-noire/]

- COLLECTIF, « Avions de la Première Guerre mondiale. Profils et Histoire » dans *Connaissance de l'histoire*, Hors-Série, n°1, 1979, 129 p.

- COLONEL M. SCHMAUTZ, « Artillerie (Histoire de l') », *Encyclopædia Universalis*. [URL : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/artillerie-histoire-de-l/]

- HAUTE AUTORITE DE LA COMMUNAUTE EUROPEENNE DU CHARBON ET DE L'ACIER, *Un siècle de développement de la production d'acier,* Luxembourg, 1957, 29 p.

- KELLY Jack, *Gunpowder. Alchemy, bombards, and pyrotechnics: the history of the explosive that changed the world*, New York, Basic Books, 2004, p. 25.

- SERVICE HISTORIQUE DE L'ÉTAT-MAJOR DES ARMEES, *Les Armées françaises dans la Grande Guerre. Tome 1, volume 3*, Paris, Imprimerie Nationale, 1931, 1090 p.

Ouvrages généraux sur le barbarisme dans l'histoire

- CESAR Jules, *Guerre des Gaules*, Paris, Gallimard, 2009, 480 p.

- DUMEZIL Bruno (dir.), *Les barbares*, Paris, PUF, 2016, 1493 p.

- HARTOG François, *Le miroir d'Hérodote: essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard, 1991, 576 p.

- HERODOTE, *Histoire*, Paris, Charpentier, 1850, 724 p.

- MALBOS Lucie, « Les raids Vikings à travers le discours des moines occidentaux: De la dénonciation à l'instrumentalisation de la violence (fin VIII^{e}-IX^{e} siècle) » dans *Hypothèses*, 16/1, 2013, pp. 315-325.

- SCHMIDT Thomas S., *Plutarque et les barbares: la rhétorique d'une image*, Louvain, Peeters, coll. Etudes classiques, 1999, 374 p.

- TITE-LIVE, *Histoire romaine: Livres XXI à XXV*, Paris, Flammarion, 1993, 539 p.

Ouvrage sur l'alcoolisme pendant la guerre

- BONIN Hubert (dir.), *Vins et alcools pendant la Première Guerre mondiale (1914-1919)*, Bordeaux, Féret, 2018, 464 p.

- COCHET François, « 1914-1918 : l'alcool aux armées. Représentations et essai de typologie » dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 2/222, 2006, pp. 19-32.

- JOHNSON Nicholas, „Alkohol im ersten Weltkrieg" im *Feiern und Rausch in Berlin*, [URL : https://feiern-rausch.public-history.net/alkohol-im-ersten-weltkrieg/#_ftnref7]

Ouvrages généraux sur le patriotisme et le nationalisme

- AULARD Alphonse, *Le patriotisme français de la Renaissance à la Révolution*, Paris, éditions Chiron, 1921, 286 p.

- ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national: réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, (trad : DAUZAT Pierre-Emmanuel), Paris, La Découverte, coll. Poche, 2002, 212 p.

- BIRNBAUM Pierre, *« La France aux Français » histoire des haines nationalistes*, Paris, Éditions du Seuil, 2006, 418 p.

- BOLINGBROKE Henry St-John, *Lettres sur l'esprit de patriotisme, sur l'idee d 'un roy patriote et sur l'etat des partis*, Paris, Hachette BnF, 2013 (1e ed : 1750), 280 p.

- CHABOT Jean-Luc, *Le nationalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1997, 128 p.

- CLERVOY Patrick, « Spécificités françaises » dans *Inflexions*, 2014, 26/2, pp. 37-41.

- COTTRET Monique, *Choiseul: l'obsession du pouvoir*, Paris, Tallandier, 2018, 509 p.

- VIGUERIE Jean de, « Étude sur l'origine et sur la substance du patriotisme révolutionnaire » dans *Revue historique*, n°597, 1996, pp. 83-104.

- ELLUL Jacques, *Histoire de la propagande*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1976, 128 p.

- GARY Romain, *Éducation européenne*, Paris, Gallimard, coll Folio, 2005, 281 p.

- GIRARDET Raoul, « Pour une introduction à l'histoire du nationalisme français » dans *Revue française de science politique*, 8/3, 1958 , pp. 505-528.

- GOMBERG Paul, « Patriotism is Like Racism » in *Ethics*, 101/1, 1990, pp. 144-150.

- LESTOQUOY Jean, *L'histoire du patriotisme. Des origines à nos jours*, Paris, Albin Michel, 250 p.

- MATARASSO Léo, « Droits de l'Homme et droits des peuples » dans *L'Homme et la société*, 85/3, 1987, pp. 125-129.

- NATHANSON Stephen, « In Defense of "Moderate Patriotism" » in *Ethics*, 99/3, 1989, pp. 535-552.

- NEMO Philippe, *Histoire des idées politiques aux temps modernes et contemporains*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Quadrige Manuels, 2013, 1436 p.

- NICOLET Claude, *L'idée républicaine en France, 1789-1924: essai d'histoire critique*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des histoires, 1995, 528 p.

- NOIRIEL Gérard, *Immigration, antisémitisme et racisme en France, XIXe-XXe siècle : discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007, 717 p.

- SENARCLENS Pierre de, *Nations et nationalismes*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2018, 399 p.

- SENARCLENS Pierre de, *Le nationalisme : le passé d'une illusion*, Paris, A. Colin, coll. Le temps des idées, 2010, 297 p.

- TAGUIEFF Pierre-André, *La revanche du nationalisme : néopopulistes et xénophobes à l'assaut de l'Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 2015, 309 p.

- TRENARD Louis, « Jean Lestoquoy, Histoire du patriotisme en France, des origines à nos jours, 1968 » dans *Revue du Nord*, 50/198, 1968, pp. 492-493.

- WINOCK Michel, *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*, Paris, Seuil, coll. Points Histoire, 2014, 504 p.

Ouvrages sur le « récit national »

- BARASH Jeffrey Andrew, « Qu'est-ce que la mémoire collective ? : Réflexions sur l'interprétation de la mémoire chez Paul Ricoeur » dans *Revue de métaphysique et de morale*, 50/2, 2006, pp. 185-195.

- CITRON Suzanne, *Le mythe de la nation. L'histoire de France* revisitée, Ivry-sur-Seine, Editions de l'Atelier, coll. L'Atelier en poche, 2019 (1e ed. 1987), 357 p.

- JEANNENEY Jean Noël, *Le récit national: une querelle française*, Paris, Fayard, coll. France Culture, 2017, 393 p.

Ouvrages sur le patriotisme et le nationalisme pendant la guerre

- ROUSSEAU Frédéric, *14-18, penser le patriotisme*, Paris, Gallimard, coll. Folio histoire, 2018, 480 p.

Ouvrages généraux sur l'histoire de l'éducation

- ASSOULINE Pierre et HAMANI Laziz, *Le temps de l'encre*, Paris, Assouline, 2008.

- BARREAU Jean-Michel, « Valeurs¨nationales˝ contre valeurs républicaines. Vichy et l'école : instinct, tradition, sélection » dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 21/1, 1998, pp. 73-82.

- BERG Christa, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte***,** Volume 4, Munich, Verlag C. H. Beck, 1991, 584 p.

- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, coll. Le sens commun, 2005, 279 p.

- BOUTRY Philippe, « L'instituteur comme pouvoir spirituel au village » dans *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n°43, 2009, pp. 77-92.

- COMPERE Marie-Madeleine, *L'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Bern, Peter Lang, coll. Exploration, 1995, 296 p.

- CALCAGNI Stéphanie, *Education et enseignement sous le régime de Vichy, 1940-1944*, Education, 2013, 68 p.

- CASPARD Pierre, « L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel : Réflexion sur quelques évolutions problématiques » dans *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 121, pp. 67-82.

- FLAMMANT Thierry, *L'École émancipée, une contre-culture de la belle époque*, Treignac, Les Monédières, 1982, 395 p.

- FOUILLEE Augustine, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1900, 322 p.

- GARCIA Patrick et LEDUC Jean, *L'enseignement de l'histoire en France: de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Colin, coll. U Histoire, 2003, 319 p.

- GUENO Jean-Pierre, *Mémoires de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Librio coll. France bleu, 2012, 192 p.

- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès et RAYOU Patrick, *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 2011, 128 p.

- LEJEUNE Philippe, « Les instituteurs du XIXe siècle racontent leur vie » dans *Histoire de l'éducation*, 25/1, 1985, pp. 53-82.

- LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITE NOUVELLE, *L'Université Nouvelle*, Paris, Fischbacher, 1918 (T1), 1919 (T2), 385 p.

- MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2008, 373 p.

- MERGNAC Marie-Odile, GAROSCIO-BRANCQ Caroline, VILRET Delphine, *Les écoliers d'hier et leurs instituteurs*, Paris, Archives & culture, 2008, 224 p.

- MOUGNIOTTE Alain, « L'École de la République » dans *Revue française de pédagogie*, 118/1, 1997, pp. 71-79.

- RIPERT Georges, « La formation des maîtres de l'enseignement primaire : les réformes de 1940 » dans *Recueil des travaux de l'Académie des sciences sociales*, 1941, Série complémentaire.

- RODGERS Rebecca, *L'Éducation des filles. Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur (1810-1881). De la sociologie scolaire à la construction des identités*, Thèse de doctorat., Lille, 1988.

- ROUCHE Michel, *et al, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2003 (T1, T2), 2004 (T3, T4), 3056 p.

- SANDRE Bertrand et OZOUF Mona (dir.), *La Classe ininterrompue : cahiers de la famille Sandre, enseignants 1780-1960*, Paris, Hachette, 1979, 436 p.

- THEBAUD Françoise, « Penser les guerres du XXe siècle à partir des femmes et du genre. Quarante ans d'historiographie » dans *Clio*, n°39, 2014, pp. 157-182.

- THEBAUD Françoise, *Les femmes au temps de la guerre de 14*, Lausanne, Payot, 2013, 478 p.

Ouvrages sur l'école pendant la guerre

- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, *La guerre des enfants. 1914-1918*, Paris, Colin, 2004, 253 p.

- CONDETTE Jean-François (dir.), *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014, 600 p.

Ouvrages sur le patriotisme et le nationalisme à l'école pendant la guerre

- FALAIZE Benoît, HEIMBERG Charles et LOUBES Olivier (dir.), *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*, Lyon, ENS Éditions, 2013, 508 p.

- LOUBES Olivier, « Le patriotisme dans l'école en France de 1870 à 1939 » dans *Inflexions*, 37/1, 2018, p. 117.

- LOUBES Olivier, *L'école et la patrie: histoire d'un désenchantement : 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, 221 p.

Ouvrages sur le genre de la littérature jeunesse

- Nathalie PRINCE, *La littérature* jeunesse. *Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, coll. U Lettres, 2010, 240 p.

Ouvrages généraux

- DELPORTE Christian, BLANDIN Claire, ROBINET François, *Histoire de la presse en France*, Paris, Armand Colin, coll. Colin U, 2016, 352 p.

- LITTRE Emile, BEAUJEAN Amédée, *Dictionnaire de la langue française: abrégé du Dictionnaire de Littré*, Paris, Librairie générale française, 2008, 1945 p.

Sitographie

- Centre national de ressources textuelles et lexicales [https://www.cnrtl.fr].

- Encyclopédie *Universalis* [https://www.universalis.fr]

- *Larousse* en ligne [https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais].

TABLE DES MATIERES

Introduction 5

Partie 1
Au front

Chapitre 1. Un patriotisme enjoliveur pour persuader (1914-1916) 26

I. Le « bourrage de crâne » 28
A. Uniquement des victoires ? 29
B. L'Allemagne : l'unique responsable de la guerre 32

II. L'héroïsation du soldat français 36
A. La sacralisation du soldat et du combat 36
B. La rhétorique de l'affection 41
C. Le consentement patriotique 44

Chapitre 2. Le patriotisme pour maintenir l'ordre (1916-1918) 48

I. La victoire : si proche ? 50
A. Paix française contre paix allemande 50
B. Le retour de la terre chérie : l'Alsace-Lorraine 53

II. La France, toujours victorieuse ? 58
A. Le silence des défaites et la victoire de Verdun 58
B. 1917 : l'année terrible 61
C. Les États-Unis, sauveurs de la France 64

III. Un essoufflement du patriotisme ? 67
A. Une diminution quantitative 67
B. Un changement subtil de vocabulaire 69

Partie 2
L'ennemi allemand et ses atrocités

Chapitre 1. Le nationalisme par la propagande anti-allemande (1914-1915) 76

I. L'Allemand, ce barbare 78
A. La violence et le manque de culture 79
1. La violence et la brutalité 80
2. Le manque de culture 85

B. L'Allemand, barbare depuis la nuit des temps 87

II. Français contre Allemands 90
A. Le miroir de la mémoire collective des Français 91
B. Pédagogie allemande contre pédagogie française 93

Chapitre 2. Critiquer la stratégie allemande : l'antigermanisme nationaliste à son paroxysme (1915-1918) 97

I. L'Allemand serait-il capable de combattre ? 98
A. Le comportement allemand 98
B. Les forces allemandes au combat 101

II. L'Allemand ne peut gagner la guerre 104
A. L'Allemand est alcoolique 104
B. L'Allemand est copieur et menteur 107
C. L'Allemagne est sur le point de s'effondrer 110

Partie 3
A l'école

Chapitre 1. Justifier la guerre aux enfants (1914-1915) 117

I. L'école de la République entre en guerre 119
A. Un patriotisme total 119
B. L'explication par l'exemple 123
C. L'école et les victimes de la guerre 126

II. Le patriotisme expliqué aux enfants 130
A. La guerre comme histoire à raconter et à enjoliver 130
B. La guerre dans les exercices scolaires 133

Chapitre 2. Un patriotisme guerrier qui se mêle au deuil (1915-1918) 137

I. La « brutalisation » du patriotisme (O. Loubes) 139
A. Rappeler la nécessité de la guerre 139
B. Soldats, enfants, même combat(s) 143
C. La guerre dans les leçons d'histoire 146

II. L'intégration du deuil et des difficultés ?..... 150
A. L'exemple de la période de la Toussaint 150
B. Les difficultés du quotidien 155

Conclusion. - Vers une redéfinition du patriotisme ? 158

Annexes 164

Sources et bibliographie 167