



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

La propagande à l'École de Vichy

Quels sont les moyens linguistiques et discursifs
employés dans les manuels étudiés en France pendant le
régime de Vichy, collaborateur de l'Allemagne hitlérienne,
afin de manipuler les élèves ?

verfasst von / submitted by

Nicole Grois, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch
UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Kerstin Störl

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Es wurden keine anderen als die ausdrücklich benannten Quellen benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut wurde als solches kenntlich gemacht.

Wien, 14. Dezember 2019

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'N. Grois', is positioned above a horizontal line.

Nicole Grois

Remerciements

Pour commencer, j'aimerais bien remercier mes parents Regine, Richard et Christian qui pendant mes sept ans d'études, m'ont toujours soutenue tant financièrement que moralement. Leur confiance et leur foi en mes capacités m'ont rassurée pendant tout ce temps et sont à la base de ma réussite. Ils m'ont aidée à réaliser mes rêves d'étudier et de travailler à l'étranger, ils ont toujours soutenu mes ambitions de voyager à travers le monde. C'est grâce à eux que je suis devenue la personne confiante que je suis aujourd'hui.

Ensuite, un merci s'adresse à mes amis et mes proches qui m'ont également épaulée pendant les jours les plus stressants. Ce sont surtout mes amies Johanna, Angie, Shari et Anna qui méritent de grands remerciements pour avoir subi mes changements d'humeurs permanents. À celles-ci s'ajoutent mes deux collègues et compagnes d'infortune Cati et Tania qui m'ont apporté leur soutien en parole et en action pendant tout le processus d'écriture de ce mémoire.

Je remercie également Sabine qui m'a guidée et inspirée pendant mon séjour en tant qu'assistante d'allemand en France. C'est grâce à elle que suis devenue l'enseignante motivée et qualifiée que je suis aujourd'hui.

À ne pas oublier est le Musée national de l'éducation à Rouen qui s'est montré énormément coopératif dans la recherche des manuels historiques. La rédaction du mémoire n'aurait pas été possible sans sa collaboration.

Finalement, j'adresse un cordial merci à ma tutrice, Madame Störl, qui m'a donné toute la liberté et tout le temps nécessaire pour le développement de mon mémoire.

Sans vous je n'aurais pas eu ni la force, ni la patience ou la confiance de terminer ce projet.

Merci!

Vienne, le 14 décembre 2019



Nicole Grois

Table des matières

1.) Introduction	1
1.1) Le cadre historique	2
1.2) La question de recherche	2
1.3) Le corpus	2
1.4) L'hypothèse	3
1.5) La méthode d'analyse	3
1.6) La structure du travail	3
2.) Définition et explication des théories et termes clés	5
2.1) Le discours après Foucault	5
2.2) La propagande	8
2.3) La manipulation	9
2.4) L'idéologie et la doctrine	10
3.) Contexte politico-historique : le régime de Vichy	11
3.1) Les premières années (1940-1942)	11
3.2) La zone libre devient la zone sud (1942)	17
3.3) Les dernières années jusqu'à la Libération (1943-1944)	19
4.) L'École de Vichy - l'École de Pétain	25
4.1) « Travail- Famille- Patrie » - ou le retour des valeurs traditionnelles	26
4.1.1) Le travail	28
4.1.2) La famille	30
4.1.3) La patrie	31
4.1.4) L'élitisme et la ségrégation	33
4.1.5) Le retour de l'Église	34
4.2) Censure et propagande à l'École de Vichy	35
4.3) Les instituteurs de Vichy	40
4.4) L'éducation morale- plus qu'une simple matière	42
4.5) Fin de Vichy - fin de l'École nationale ?	44
5.) La méthodologie	45
5.1) L'analyse critique du discours (KDA) après Jäger	45
5.1.1) Les objectifs de la KDA	46
5.2) L'analyse du discours en pédagogie	47
5.3) Démarche méthodologique : étapes et axes prioritaires d'analyse	50
5.3.1) Symbolisme collectif, stratégies normalisatrices et allusions implicites	52
6.) Le corpus d'analyse	54

7.) L'analyse du discours des manuels	57
7.1) Le manuel « Cours de Morale » (1941)	57
7.1.1) Le contexte institutionnel	57
7.1.2) La structure textuelle	58
7.1.3) Les moyens linguistiques et discursifs	60
7.1.4) L'analyse globale	76
7.2) Le manuel « Morale pratique » (1945)	83
7.2.1) Le contexte institutionnel	83
7.2.2) La structure textuelle	86
7.2.3) Les moyens linguistiques et discursifs	88
7.2.4) L'analyse globale	105
8.) Conclusion	115
9.) Bibliographie	119
10.) Appendice	124
10.1) Deutsche Zusammenfassung	124
10.2) Abstract	126
10.3) Fragments analysés	127

1.) Introduction

« Tous les manuels d'histoire du monde n'ont jamais été que des livrets de propagande au service des gouvernements »
(Pagnol 2014 : 7)

L'École. Un mot qui évoque une multitude d'idées. Un substantif qui implique plusieurs connotations. Une chaîne de cinq caractères qui détermine l'enfance et la jeunesse de la plupart de la population mondiale¹. Elle est institution et habitat en même temps. C'est là que les plus jeunes de notre société apprennent les règles et les bonnes manières, acquièrent du savoir considéré comme « général » et développent des compétences tant socio-culturelles que professionnelles. L'École est un endroit de formation et de création. Elle forme des personnalités et crée les idées des futurs citoyens, qui à la fin de leur parcours scolaire, devraient être aptes à s'intégrer dans la société.

En tant que future professeure de langues, nous sommes conscients du rôle sociopolitique de l'École et de l'influence que cette institution exerce sur chacun et chacune des élèves. Nous croyons à son potentiel *progressif*, au pouvoir de changer et d'améliorer tant la société que la vie de jeunes individus. Cependant, la notion du *progrès* a été soumise à de diverses interprétations au cours des derniers siècles...

En partant de l'idée que tout énoncé prononcé, tout texte écrit ou parlé, aussi objectif qu'il puisse paraître, se constitue, en fin de compte, des actes de communication produits par des individus vivant et agissant dans un certain cadre socioculturel (cf. Kadrić/Kaindl/Cooke 2012⁵ : 58), nous nous permettons d'affirmer que l'École n'a jamais été et ne pourra jamais être un lieu de transmission des vérités objectives, ni universellement valables. Elle présente plutôt un terrain favorable à la transmission d'idéologies et d'idées sociopolitiques. Selon Foucault (1971), dont les œuvres sur l'analyse du discours présentent une des sources de références principales pour ce mémoire, les institutions pédagogiques jouent un rôle primordial dans la propagation des idéologies et des doctrines (cf. Foucault 1971 : 19). L'École - une institution au service du gouvernement, c'est l'idée de base de ce travail, une idée que Marcel Pagnol (2014), l'auteur de la citation initiale, entend certainement.

¹ Malheureusement, encore 263 millions d'enfants et jeunes n'ont pas d'accès à une formation scolaire (cf. Deutsche Unesco- Kommission 2018).

1.1) Le cadre historique

Le mémoire se concentrera sur l'École dans sa fonction d'instrument de propagande politique sous un régime précis, un régime autoritaire français qui jusqu'à nos jours fournit de nombreux sujets de discussion : le régime de Vichy. Afin de justifier la guerre, l'armistice, l'Occupation, la terreur, la collaboration franco-allemande et la Révolution nationale pendant les quatre années du régime, Vichy s'est servi d'une propagande intensive et rigoureuse. Le nouveau système scolaire, antirépublicain et nationaliste, y a joué un rôle décisif (cf. I.N.R.P : 80 *sqq*).

1.2) La question de recherche

Jusqu'ici, ce travail n'apporte rien d'extraordinaire. Que la propagande ait fait partie de la politique nationale-socialiste est bien connu ; cela ne sera pas mis en question. L'objectif est de trouver les structures linguistiques et les stratégies discursives employées dans les manuels de l'époque afin de manipuler les élèves en faveur du nouveau régime. La question de recherche, qui correspond au titre du mémoire est donc la suivante :

Quels sont les moyens linguistiques et discursifs employés dans les manuels étudiés en France pendant le régime de Vichy, collaborateur de l'Allemagne hitlérienne, afin de manipuler les élèves ? Nous aimerions souligner qu'il s'agit avant tout d'un travail linguistique, malgré le caractère interdisciplinaire de l'analyse du discours.

1.3) Le corpus

Mais pourquoi une analyse des manuels ?

Le livre scolaire présente une source d'analyse précieuse qui donne une vision tant de l'actualité que du passé d'une société. Aux termes de Bertrand Lécureur (2012), il peut être considéré comme une autobiographie nationale (cf. Lécureur 2012 : 31). Celui-ci n'est pas un simple instrument de transmission de savoir. « Bien plus, fondés sur des programmes officiels, il constitue un moyen de transmission de connaissances d'un passé collectif, d'une identité et d'un patrimoine [...] » (ibid.).

En ce qui concerne le corpus d'analyse, le choix s'est porté sur deux manuels scolaires d'une matière qui peut être intitulée « instruction morale ».

Le premier a été publié en 1941, c'est-à-dire, pendant Vichy et l'occupation allemande, le deuxième en 1945, un an après la fin du régime vichyssois. En appliquant une analyse critique du discours, certaines parties de ces deux manuels seront analysées et comparées.

Il s'agit donc d'une analyse du discours historique et diachronique qui permettra d'identifier tant les structures linguistiques que les stratégies discursives qui dominent le discours propagandiste vichyssois.

1.4) L'hypothèse

Des aspects présentés auparavant résulte l'hypothèse suivante que nous visons à corroborer : Dans le discours propagandiste du régime de Vichy se trouvent des structures et stratégies discursives concrètes qui se distinguent du discours des années d'après-guerre.

1.5) La méthode d'analyse

L'approche méthodologique du linguiste allemand Siegfried Jäger est considérée comme la plus appropriée pour l'obtention des objectifs de ce travail. Celui-ci permettra d'analyser des manuels scolaires dans leur contexte historique, social et culturel et de saisir le texte dans son ampleur, l'accent mis sur ce qui n'est pas explicitement dit. Jäger a dédié sa vie professionnelle à l'analyse critique du discours (all. « KDA- Kritische Diskursanalyse »). Il a publié plusieurs œuvres à ce sujet (voir Jäger (2015⁷), Jäger/Zimmermann (2010) et Jäger/Jäger (2007)) qui ont marqué et étendu notre conception du discours. À cela s'ajoute notre chance d'avoir pu acquérir l'expérience avec cette méthode d'analyse pendant nos études de licence à la faculté de traduction et interprétation à l'Université de Vienne. De plus, le choix méthodologique porte avant tout sur sa capacité de dénoncer les injustices sociales et politiques manifestées dans le discours. Contrairement à d'autres approches méthodologiques, la KDA prend parti pour ceux qui en souffrent et aspire à intervenir dans la pratique discursive discriminatoire (cf. Wodak et al. 2016² : 44).

1.6) La structure du travail

Afin de pouvoir répondre à la question de recherche, ce mémoire s'organise de la manière suivante : Les cinq premiers chapitres englobent la partie théorique. Cette partie vise à contextualiser le sujet et à présenter l'état actuel des recherches déjà effectuées à ce sujet. Ainsi, dans le deuxième chapitre (celui qui suit cette introduction), se trouvent les définitions et explications des concepts et termes clés. Le troisième chapitre traitera du cadre historico-politique dans lequel la recherche se situe, alors que le quatrième chapitre sera dédié à l'École sous le gouvernement de Vichy.

En vue de l'analyse empirique, ce chapitre impliquera la propagande à l'École et le rôle que l'enseignement moral joue dans cette dernière. Dans le cinquième chapitre, la méthodologie et la démarche méthodologique seront expliquées en détail. Ensuite, le sixième chapitre se compose de la présentation et de la justification du corpus d'analyse. Le septième chapitre initie la partie empirique, dans laquelle les deux manuels seront analysés, l'un après l'autre. Enfin, les résultats soient mis en relation dans une conclusion et une discussion finale.

Bien que cette première introduction fasse comprendre que le choix du thème a été pris par intérêt personnel, nous aimerions souligner que l'éclaircissement de la question de recherche poursuit des objectifs tant professionnels que sociaux. Ce travail ne vise pas seulement à montrer que les manuels scolaires jouent un rôle décisif dans la transmission des idées à l'École, mais aussi comment ils peuvent être utilisés comme arme politique. Même si les manuels scolaires de nos jours ne présentent pas de propagande dite *explicite*, nous soupçonnons d'y trouver des stratégies discursives similaires à celles trouvées dans notre corpus. Cette question, cependant, exigerait une analyse beaucoup plus profonde et étendue que nous aimerions bien effectuer un jour dans le cadre d'une thèse de doctorat. En fin de compte, ce mémoire professionnel a pour but d'attirer l'attention des enseignant(e)s et de les sensibiliser à ce sujet.

2.) Définition et explication des théories et termes clés

Ce chapitre vise à donner les définitions et/ou les explications des théories et des termes clés considérés indispensables pour la bonne compréhension du travail. Etant donné que l'analyse s'effectuera dans un cadre discursif, les notions choisies seront définies en s'appuyant sur la terminologie employée dans la KDA². Plus concrètement, les définitions suivantes proviennent en grande partie de Jäger/Zimmermann (2010), qui se basent sur les travaux du philosophe français Michel Foucault. Selon ces deux premiers, l'analyse du discours chez Foucault peut être considérée comme un paradigme scientifique qui, depuis les années 80, a fait ses preuves dans de diverses disciplines de sciences culturelles (Jäger/Zimmermann 2010 : 4).

2.1) Le discours après Foucault

Bien qu'il semble évident, il est considéré nécessaire de souligner que le terme « discours » ne se réfère pas à un texte oratoire prononcé devant un public, ni au langage parlé ou « parole » au sens saussurien (cf. Maingueneau 2009 : 45). La théorie foucauldienne du discours dépasse les limites des systèmes linguistiques et va au-delà des textes oraux ou écrits³ (cf. Jäger 2015 : 78).

Foucault (1969) introduit le discours en présentant son « unité élémentaire » (Foucault 1969 : 108) - les énoncés. Il les appelle également les « atomes du discours » (ibid.). Concernant les caractéristiques de ceux-ci, Foucault insiste sur l'absence des critères structuraux d'unité. C'est la fonction de l'énoncé ou, autrement dit, la fonction discursive qui « croise un domaine de structures et d'unités possibles et qui les fait apparaître, avec des contenus concrets, dans le temps et l'espace » (Foucault 1969 : 115). Foucault (1969) affirme que l'analyse du discours s'oppose à l'analyse de la langue par leur perception de l'énoncé. Concernant l'analyse de la langue, elle cherche les règles selon lesquelles un tel énoncé a été construit et qui, par conséquent, permettent la construction d'autres énoncés semblables. En revanche, l'analyse du discours se pose la question suivante : « comment se fait-il que l'énoncé soit apparu et nul autre à sa place » (Foucault 1969 : 39).

² Acronyme de „Kritische Diskursanalyse“ (fr. analyse critique du discours). Cet acronyme est employé pour se référer explicitement à la méthode d'analyse de Jäger (2015⁷) et Jäger/Zimmermann (2010).

³ Le chapitre 5 traitant la méthodologie expliquera en détail l'analyse critique du discours et à quel point elle se distingue d'une simple analyse du texte.

Une fois éclairés les caractéristiques et le rôle de l'énoncé, il est possible de s'approcher à une définition du terme du discours. Foucault appelle le discours un ensemble d'énoncés, à condition qu'ils exposent la même formation discursive (cf. *ibid.* : 153). Une telle formation apparaît quand « entre un certain nombre d'énoncés [...] on pourrait définir une régularité » (*ibid.*), c'est-à-dire, un système de dispersion identique des objets, des concepts, des types d'énonciations, des choix thématiques, etc. Ce système, à son tour, est soumis à des conditions d'existence concrètes (cf. *ibid.* : 53).

Le discours peut donc être défini comme « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive [...]. Il est constitué d'un nombre limité d'énoncés pour lesquels on peut définir un ensemble de conditions d'existence » (*ibid.* : 153). Cependant, cette définition ne couvre pas l'ampleur du terme. Dans la conception foucauldienne, le facteur du pouvoir joue un rôle primordial. Plus concrètement, c'est la relation entre le discours et les conditions de pouvoir à laquelle il s'intéresse. La citation suivante en témoigne :

« [...] dans toute société la production du discours et à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité » (Foucault 1971 : 10 sq.)

Foucault va encore plus loin en supposant que le discours ne reflète pas simplement les luttes de pouvoir et les systèmes de domination, mais que c'est le discours pour lequel et par lequel on lutte (cf. *ibid.* 12). Le facteur du pouvoir est omniprésent dans les œuvres foucaaldiennes (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 79). Se basant sur cette idée, Jäger/Zimmermann (2010) décrivent la relation discours-pouvoir comme suit :

« Diskurse üben als »Träger« von (jeweils gültigem) »Wissen« Macht aus; sie sind selbst ein Machtfaktor, indem sie Verhalten und (andere) Diskurse induzieren. Sie tragen damit zur Strukturierung von Machtverhältnissen in einer Gesellschaft bei » (Jäger/Zimmermann 2010 : 11).

Dans ce sens, en tant que porteur de savoir (respectivement valable), le discours exerce du pouvoir. Le discours lui-même est un facteur de pouvoir en induisant tant le comportement que d'autres discours.

Il contribue alors à la structuration des relations de pouvoir dans une société (traduit par NG⁴). Dans son rôle de véhicule de savoir, les discours sont des techniques légitimant et assurant le pouvoir (cf. *ibid.* : 9).

Essentiels dans la transmission des discours sont des individus ou des institutions qui disposent d'une grande puissance discursive. Parmi ces institutions comptent, entre autres, la presse écrite hégémonique et les institutions pédagogiques (cf. *ibid.* : 44). Foucault (1970) dit à ce propos:

« Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (Foucault 1970 : 46).

Quelle est donc la définition du discours comme il est employé dans ce travail ?

Selon Jäger (2015⁷), c'est Jürgen Link (2005) qui a développé l'approche la plus appropriée pour l'analyse du discours dans les sciences culturelles. En se basant sur Foucault, Link (2005) formule la définition suivante : le discours se constitue des expressions réglées et à un certain point institutionnalisées qui créent un espace pour d'éventuels énoncés, tant qu'elles produisent des actes de langage et qu'elles exercent, par conséquent, du pouvoir (cf. Link 2005 / cité après : Jäger/Zimmermann 2010 : 37).

Afin de pouvoir bien comprendre la théorie du discours foucauldienne et le rôle des institutions pédagogiques dans la KDA, il faut également décrire le rôle discursif des individus agissant dans ce cadre institutionnel. En employant le terme d'individu, Foucault se réfère à l'être humain en tant que partie de la population (cf. *ibid.* : 69). Cependant, il nie l'existence de l'individu indépendant et autonome et insiste sur le fait qu'il agit toujours dans un réseau de discours qui se compose des relations de pouvoir et des confrontations discursives (cf. Jäger/Jäger 2007 : 22). Les différentes conditions de ce réseau provoquent des processus de subjectivation qui conduisent aux différents positionnements du sujet⁵. Autrement dit, le sujet se distingue de l'individu par le facteur du pouvoir qui agit sur lui et qui le soumet (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 116). Le sujet ne se construit donc pas de façon autonome.

⁴ Acronyme pour Nicole Grois.

⁵ La terminologie française utilisée pour traduire les idées de Jäger/Zimmermann (2010) provient des œuvres sur l'analyse du discours de Maingueneau (2009) et Maingueneau (2011). Le glossaire à la fin du travail fournit des définitions détaillées.

D'un côté, il est marqué par les relations de pouvoir et les mécanismes de domination dans le discours. De l'autre, il participe, à travers de ces actes, lui-même activement au maintien, à la transformation, à la dissimulation des discours (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 58). Ruth Wodak et al. (2016²), qui étudient la construction discursive de l'identité nationale en Autriche, expliquent à ce propos : « Der Diskurs ist sowohl sozial konstitutiv als auch sozial bestimmt » (Wodak et al. 2016² : 42). Conforme au sens, cela signifie que le discours constitue la société aussi bien qu'il est déterminé par la même (traduit par NG).

Mais qu'est-ce qui incite les sujets à endosser un certain rôle social ? Comment développent-ils une identité ? Selon Mills (2007) les individus peuvent endosser un rôle tant volontairement que passivement, c'est-à-dire, que les rôles leur sont attribués (cf. Mills 2007 : 36). Le discours remplit une fonction essentielle dans ce processus, comme Wodak et al. (2016²) l'affirment. Ils défendent l'idée que le discours construit tant les rôles sociaux que le « savoir », les perceptions de la réalité, les identités et les relations interpersonnelles soit entre les individus soit entre les groupes sociaux (cf. Wodak et al. 2016² : 43). Parlant d'identité, c'est l'identité nationale et sa constitution qui sont d'une importance majeure dans ce mémoire. Ce travail cherche à détecter les mécanismes discursifs employés dans les manuels à travers lesquels le régime de Vichy essaie de créer une nouvelle identité française. En ce qui concerne la nation et le sentiment d'appartenance à une telle, Wodak et al. (2016²) la décrivent comme une construction mentale qui est déterminée par une unité collective et des ressemblances (cf. *ibid.* : 61). Cette imagination semble réelle aussi longtemps que l'on y croit, que l'on en est persuadé. Ces persuasions sont, à leur tour, initiées et transmises par le discours (cf. *ibid.*).

2.2) La propagande

La recherche des sources secondaires a révélé que la notion de la propagande ne peut pas être considérée propre à la terminologie spécifique de l'analyse du discours. C'est la raison pour laquelle les définitions suivantes ne proviennent pas forcément de Foucault, ni de Jäger, mais d'autres experts d'études de communication. La définition qui correspond le plus à la compréhension du terme dans ce mémoire est celle de Rolland (2006). Selon lui, la propagande se compose de « différentes formes de résistance, de double langage, de déni et plus largement de représentations attachées à la manipulation des esprits » (Rolland 2006 : 7.) Essentiels sont tant le double langage que les représentations manipulatoires, car ces deux aspects jouent un rôle primordial dans l'analyse de ce travail.

Plus concrètement, l'analyse vise à identifier les stratégies et mécanismes discursifs qui font passer ce double langage qui, à son tour, vise à manipuler les élèves. Caroline Ollivier-Yaniv, professeure de sciences de l'information de la communication à l'Université Paris-Est Créteil y ajoute en se référant à Rolland (2006) que la propagande implique l'absence du pluralisme de sources d'information et à « la présentation mensongère des faits politiques par le gouvernement en place [...] » (Ollivier-Yaniv 2010 : 88). Dans son article scientifique, elle étudie également les différences entre la propagande et la communication publique. Cette dernière s'oppose à la propagande par le respect des règles en vigueur. Ces règles tant déontologiques que juridiques, se trouvent hors de toute falsification des faits et assurent une transparence des informations (cf. *ibid.* : 89).

Enfin, la définition proposée par le Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal (2016) complète la signification du terme. Il y ajoute le pluralisme des médias impliqués et l'adoption d'idéologies et de doctrines comme caractéristiques principales de la propagande (cf. Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal 2016 : 33).

2.3) La manipulation

Selon la définition ci-dessus, la propagande vise à manipuler. Selon Ollivier-Yaniv (2010a), la manipulation se définit comme : « la potentialité d'influencer et de transformer [...] les idées ou le comportement des citoyens sans qu'ils en aient conscience, en s'adressant à leurs émotions plutôt qu'à leur raison ou encore en faisant usage des mensonges ou de la désinformation » (*ibid.* : 31).

Ce qui est essentiel dans ce contexte est que la manipulation s'effectue de façon inconsciente et qu'elle joue avec les émotions. Cela correspond aux objectifs de la KDA qui aspire à identifier les mécanismes discursifs qui contrôlent inconsciemment la perception de la réalité. Parmi ceux-ci comptent, par exemple, les connotations, les stéréotypes et jugements implicites, les symbolismes collectifs (all. « Kollektivsymbolik », cf. Jäger 2015⁷ : 55 sq.) et les techniques de normalisation ou tabouisation qui provoquent l'acceptation des idées idéologiques ou potentiellement fausses (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 68 sq.)⁶. Dans son article scientifique sur l'analyse critique du discours, Van Dijk (2015) traite la capacité du discours de contrôler les structures et les modèles mentaux des destinataires :

⁶ Le chapitre 5 traitant la méthodologie expliquera en détail les objectifs de la KDA.

« Specific discourse structures, such as topics, arguments, metaphor, lexical choice, and rhetorical figures, among many other structures [...], may influence the contents and the structures of mental models in ways preferred by the speakers [...].

If such discursive control over the mental models of recipients is in the best interests of the speakers or writers and against the best interests of the recipients, we have an instance of discursive power abuse usually called manipulation » (Van Dijk 2015 : 426).

En substance, Van Dijk (2015) explique que le contrôle discursif sur les modèles mentaux des récepteurs se transforme en manipulation en cas d'un abus de pouvoir. Cette situation se produit quand les intérêts des émetteurs d'un texte soit écrit, soit parlé, s'opposent fondamentalement à ceux des récepteurs (traduit par NG).

2.4) L'idéologie et la doctrine

En résumant les définitions données ci-dessus, la propagande se sert d'une multitude de médias à travers lesquels un certain gouvernement ou institution cherche à inculquer des idées idéologiques. A cette fin, un discours manipulateur est employé exerçant une influence inconsciente sur le récepteur. De plus, elle se caractérise tant par le manque de transparence des sources que par la transmission d'informations mensongères.

Il reste à trouver une définition adéquate du terme d'idéologie et à expliquer comment celui se distingue de la doctrine.

Jäger/Zimmermann (2010) décrivent l'idéologie comme des visions du monde, des vérités prétendues, valables dans un certain contexte discursif qui se font passer pour objectives et raisonnables (cf. *ibid.* : 68). Une idéologie se fonde sur des discours tant passés qu'actuels et peut comporter des doctrines (cf. *ibid.* : 67).

En ce qui concerne la doctrine, Foucault (1970) explique que « la doctrine vaut toujours comme le signe, la manifestation et l'instrument d'une appartenance préalable [...] » (Foucault 1970 : 45) de classes, de statuts sociaux ou de races, de nationalité ou d'intérêts (cf. *ibid.*). En outre, il décrit une influence réciproque parlant de la relation discours- doctrine :

« la doctrine lie les individus à certains types d'énonciation et leur interdit par conséquence tous les autres, mais elle se sert, en retour, de certains types d'énonciation pour lier des individus entre eux, et les différencier par la même de tous les autres » (Foucault 1970 : 45).

En prenant l'exemple de la doctrine antisémite, cette citation peut être interprétée de la manière suivante : L'antisémitisme hitlérien dispose d'un discours qui lui est propre.

Ce discours se compose des types d'énonciation concrets qui excluent tous les autres. Simultanément, ce discours national-socialiste crée un lien entre les partisans de cette doctrine et les distingue du reste de la population. Bien que l'antisémitisme fasse également partie de l'idéologie vichyssoise, comme il sera montré dans le chapitre suivant, « Vichy a développé tout un ensemble d'idées, d'idéologies et de doctrines qui lui sont propres » (Barreau 1991 : 616).

3.) Contexte politico-historique : le régime de Vichy

Ce troisième chapitre est entièrement dédié à la chronologie des quatre années de Vichy, du début de l'Occupation et de la collaboration franco-allemande en 1940 jusqu'à la capitulation et la Libération en 1944 (cf. Barreau 2000 : 11). En donnant ce court aperçu chronologique, ce chapitre vise, premièrement, à situer et à contextualiser le sujet dans son cadre politico-historique. Deuxièmement, il devrait rendre le fonctionnement de l'appareil étatique et, par conséquent, le développement de l'École sous Vichy plus compréhensibles. Afin d'éviter une historiographie unilatérale, des sources tant françaises qu'allemandes sont prises en considération.

Il convient de souligner que l'historicité de l'être humain joue un rôle majeur dans la KDA. Se la base des théories de Foucault, elle poursuit l'approche que le sujet doit être étudié dans son contexte discursif qui se compose tant des discours actuels que passés (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 64) Une analyse du discours sans la prise en compte du contexte politico-historique est donc irréalisable.

3.1) Les premières années (1940-1942)

Après la déclaration de guerre en 1939, les offensives allemandes commencent en mai 1940. En conséquence de la défaite inattendue de l'armée française, qui à l'époque était considérée comme l'une des plus puissantes du monde, le gouvernement ne tarde pas à quitter Paris (cf. Gayme/ Houte-Marguerite 2012 : 4). Quatre jours après, le 14 juin 1940, les troupes allemandes entrent dans la capitale. Du 16 et au 22 juin, deux personnages centraux entrent en jeu : D'abord, le nouveau président du Conseil, le maréchal Pétain et ensuite, son vice-président Pierre Laval, qui occupe l'ancien poste de Pétain (cf. Ory 1976 : 282). Pétain insiste pour signer l'armistice, qui, selon lui, est le seul moyen de sauver la souveraineté française et menace de démissionner dans le cas contraire. L'armistice est signé le 22 juin (cf. Gayme/ Houte-Marguerite 2012 : 5).

Cette date marque le début de la collaboration française avec l'Allemagne hitlérienne, d'un côté, et l'entrée en vigueur du nouveau régime français, de l'autre (cf. *ibid.*). Avec l'armistice, la France collabore avec Hitler et Mussolini dans une guerre contre l'Angleterre et les gaullistes français, déclarés ennemis publics pour avoir rejeté la collaboration (cf. Paxton 1973 : 76). Installé à Vichy, le Conseil donne le pouvoir absolu au maréchal Pétain. Le 11 juillet 1940 celui-ci obtient alors la totalité des pouvoirs exécutifs et législatifs et accède désormais au rang du chef de l'État (cf. Barreau 2000 : 11). À partir de ce moment-là, la France est divisée en deux, visible dans l'illustration suivante.



Fig. 1 : « La France divisée en zone occupée et zone libre » (cf. Blanchard/ Mercier 2016 : 112)

La carte montre que la France est divisée en plusieurs zones, dont les deux principales sont celle occupée par les Allemands et la zone dite libre ayant son siège à Vichy. Cette dernière devient la « zone sud » le jour où les Allemands l'occupent le 11 novembre 1942 (cf. Klarsfeld 2001 : 202). Ces deux zones sont séparées par une frontière intérieure, dénommée la ligne de démarcation. Dès le début, la France subit des pertes territoriales : l'Alsace-Moselle est annexée par le Reich, le Nord et le Pas-de-Calais sont rattachés au commandement militaire allemand de Bruxelles (voir carte au-dessus).

À cela s'ajoutent les régions occupées par les Italiens. À la suite de l'armistice signé entre l'Italie et la France deux jours après l'armistice franco-allemande, il ne s'agit encore que de zones frontalières. Mais les Italiens renforcent rapidement leur pouvoir. En effet en 1942, simultanément avec l'occupation de la zone libre, les Italiens occupent sept départements, à savoir, la Haute-Savoie, la Savoie, l'Isère, la Drôme, les Hautes-Alpes, les Basses-Alpes, le Var et les Alpes-Maritimes (cf. Klarsfeld 1985 : 13). Lors de la radicalisation de la politique antijuive à partir de 1942, les zones italiennes deviendront une terre d'exil pour beaucoup de Juifs se sentant obligés de s'enfuir de l'ancienne zone libre (cf. *ibid.*).

Du point de vue d'Hitler, l'existence du gouvernement de Vichy et le maintien de la « fiction de la souveraineté d'un État français » (Klarsfeld 2001 : 16) présente des avantages indéniables, surtout sur le plan économique. Selon Klarsfeld (2001), la collaboration « se manifeste par l'exploitation des richesses françaises et par la mise à disposition de l'effort de guerre hitlérienne des capacités de production industrielle françaises⁷ » (Klarsfeld 2001 : 16). Umbreit (1993) constate que les ambitions poursuivies par Hitler n'ont jamais été rien d'autre que d'exploiter les matières premières, les produits alimentaires et la main-d'œuvre humaine, allant même jusqu'à parler de pillage (cf. Umbreit 1993 : 32 sq.). Quant à Pétain, il propage la collaboration comme opportunité unique d'initier la Révolution nationale, l'idéologie officielle du régime de Vichy, considérée nécessaire pour maintenir la souveraineté de la France. En outre, il attend une position privilégiée de la France dans la nouvelle Europe nationale-socialiste aux côtés du vainqueur allemand (cf. Meyer 2000 : 15). En ce qui concerne l'administration du pays et la distribution des pouvoirs, les lois et les décrets lancés par Vichy sont valables tant en zone occupée qu'en zone libre « à condition toutefois qu'ils ne contredisent par les ordonnances allemandes » (Klarsfeld 2001 : 16). Ceci ne s'applique qu'au début de la collaboration, car la législation changera en 1943. En zone occupée, le Commandant militaire allemand en France (C.M.F) obtient le pouvoir suprême. Néanmoins, il agit toujours à travers les autorités françaises. C'est-à-dire que les ordonnances allemandes doivent toujours être appliquées par l'Administration française. Aux côtés des autorités hitlériennes à Paris travaillent de divers représentants des ministères vichyssois (cf. *ibid.*). Cette forme d'administration s'appelle « administration de surveillance (all. « Aufsichtsverwaltung »).

⁷ Voir aussi : Meyer 2000 : 15.

En raison du manque de personnel allemand et par conviction que les ordonnances seront acceptées plus facilement quand elles sont réalisées par les autorités françaises, les Allemands décident de ne pas établir une administration militaire, mais une administration de surveillance. Cela signifie qu'au lieu de créer de nouvelles institutions allemandes, les autorités françaises continuent à s'occuper des tâches administratives. Néanmoins, Otto Abetz, l'ambassadeur du Reich à partir du 3 août est responsable pour toutes les questions politiques dans les deux zones. Vichy envoie également un représentant diplomatique à Paris, l'ambassadeur Fernand de Brinon. Malgré la fonction, en théorie, « surveillante » des autorités allemandes, ils installent vite une filiale de la police secrète, la Sipo. La Sipo (all. « Sicherheitspolizei ») se compose de deux organes, à savoir la Gestapo (all. « Geheime Staatspolizei ») et la police criminelle (all. « Kripo » pour « Kriminalpolizei »). La mission de cette institution intérieure du Reich est l'élimination des influences hostiles au nazisme et la lutte contre les ennemis du Reich, c'est-à-dire contre les Juifs et les communistes en particulier (cf. Klarsfeld 2001 : 16 sq.). Malgré la présence de la Sipo à Paris, les forces occupantes dépendent fortement de la police nationale française, dont la collaboration fonctionne sans conflits jusqu'aux premières manifestations de la « Résistance » au milieu de l'année 1941 (cf. Meyer 2000 : 17). Déjà à partir du 18 juillet 1940, jour où les Allemands mettent en place une propre section de propagande sous la direction du chef de la propagande étrangère, Joseph Goebbels, ils commencent à censurer les médias, y compris la radio et les journaux (cf. Ory 1976 : 54). Ainsi, une multitude de journaux et hebdomadaires français collaborationnistes apparaissent à Paris, par exemple, *Le Rouge et le Bleu*, *L'Atelier* et *l'Œuvre*⁸ (cf. Azéma 1993 : 206).

Les Allemands ne tardent pas non plus à créer le Commissariat général aux Questions juives à Vichy qui en collaboration avec l'Ambassade allemande et le gouvernement de Vichy aide la Sipo à préparer la ségrégation et la déportation des Juifs (cf. Klarsfeld 2001 : 18).

Quant au Gouvernement de Vichy, le maréchal Pétain et ses partisans abolissent la République et initient la Révolution nationale. Sous la devise « Travail-Famille-Patrie », le chef de l'État lutte contre les valeurs républicaines en se débarrassant de ses symboles et ses représentants (cf. Barreau 2000 : 33). De plus, l'État français met fin à la laïcité et rétablit la morale chrétienne.

⁸ Un point entier dans le chapitre suivant sera dédié à la propagande sous Vichy en raison de l'importance majeure de ce sujet.

À cela s'ajoute le rejet de l'intellectualisme et de l'égalitarisme et, en revanche, le retour de l'élitisme et des valeurs traditionnelles (cf. Azéma 1993 : 199 sq.). Afin de promouvoir ces dernières, Pétain doit recourir à une vaste propagande, dont une grande partie s'adresse aux jeunes Français.

La Révolution nationale s'effectue tout d'abord à l'École : le système scolaire est bouleversé afin de former une Jeunesse nouvelle⁹ (cf. I.N.R.P. 1989 : 81). Concernant l'administration de Vichy, l'attribution du pouvoir absolu au Maréchal¹⁰ et la dissolution du Parlement qui en résulte provoquent de divers mouvements d'extrême droite. Une fraction de l'extrême droite, « les collaborationnistes » ou « Parisiens », s'installent à Paris pour y exercer dans la *Waffen S.S.*¹¹ français un fascisme radical. Les autres, un mélange d'anciens militants et ministres, se battent pour devenir le chef d'un parti unique. Parmi eux comptent Jacques Doriot et son Parti Populaire Français (PPF), Marcel Déat, directeur du journal collaborationniste *Œuvre* et fondateur du Rassemblement national populaire (RNP), Eugène Deloncle avec son Mouvement socialiste révolutionnaire (MSR), pour en nommer quelques-uns. Bien que Doriot réussisse à gagner le maximum de militants, ils ne seront jamais suffisants pour s'imposer à Vichy et à l'occupant (cf. Azéma 1993 : 207 sq.). Vichy se tourne donc entièrement autour du personnage du maréchal Pétain. Azéma (1993) résume cela en expliquant qu'à « la politisation partisane et plurielle succédèrent donc le culte du Maréchal et le règne en principe sans partage d'une administration, qui était elle-même aux ordres » (ibid.). Néanmoins, au cours des quatre ans du régime autoritaire, trois chefs de gouvernement travaillent à ses côtés : Pierre Laval, vice-président et ministre des Affaires étrangères (juillet- décembre 1940), suivi par Pierre-Étienne Flandin (décembre 1940 - février 1941), ensuite, François Darlan jusqu'en avril 1942 et de nouveau Laval jusqu'à la Libération (cf. Ory 1976 : 38). Laval, qui est sans doute un des personnages clés de l'histoire de Vichy, est renvoyé du gouvernement par Pétain le 13 décembre 1940 à cause de ses relations trop intimes avec l'Allemagne nazie. Soupçonné de défendre avant tout les intérêts du Reich au lieu de soutenir la Révolution nationale du Maréchal, Laval est arrêté et remplacé par l'amiral Darlan (Paxton 1976 : 102 sq.). À partir de ce moment-là, le gouvernement de Vichy se voit obligé d'apaiser Hitler, en lui accordant encore plus de matériel, d'installations et de mains d'œuvre (cf. ibid. : 118).

⁹ L'École de Vichy sera traitée en détail dans le chapitre suivant.

¹⁰ La majuscule est employée quand « maréchal » se réfère à Pétain.

¹¹ Acronyme pour « Schutzstaffel » ; mot allemand qui pourrait être traduit par « troupe de protection et défense » (cf. Brissaud 1965 : 37).

Par conséquent, les conditions de vie s'aggravent progressivement. La population souffre du rationnement alimentaire, de la faim, du chômage et du froid, surtout en hiver 1940-1941 (cf. Gayme/ Houte-Marguerite 2012 : 17).

Malgré les quelques divergences entre la politique antijuive hitlérienne et celle de Vichy, qui ne se dessine qu'à la fin de l'année 1941, le gouvernement français s'adapte assez vite aux idéologies du Reich « en exprimant une authentique vocation anti-juive » (cf. Klarsfeld 2001 : 18). Klarsfeld (2001) affirme à ce sujet qu'ayant décidé d'être un régime antisémite, Vichy collabore activement à l'antisémitisme nazi.

Même si l'idéologie vichyssoise ne se fonde pas forcément sur l'idée d'une extinction totale des Juifs en Europe, les autorités de Vichy mettent en œuvre des initiatives antijuives qui épaulent les « mesures hitlériennes en vue de la Solution finale en France » (ibid. : 362). Les premières mesures contre la communauté juive à Vichy sont prises dès l'été 1940, en créant une commission pour la révision des naturalisations et en publiant de la propagande antisémite dans la presse. En octobre 1940, le régime de Vichy exclut toutes les personnes du statut « race juive » des fonctions publiques et des professions libérales et culturelles¹² (cf. ibid. : 363). L'année 1941 marque le début des rafles et des arrestations massives, d'un côté, et de la Résistance, de l'autre. À partir de mai 1941, trois grandes opérations anti-juives sont menées, comportant des arrestations en masse des Juifs étrangers dans les deux zones. Plus de 8700 Juifs sont déportés dans des camps de détention installés en zone occupée (cf. Meyer 2001 : 276). Après l'offensive allemande contre l'Union soviétique en été 1941, la Résistance cause les premières victimes allemandes en zone occupée. Jusqu'à la fin de l'année, environ 60 attentats contre les membres de la Wehrmacht à Paris sont perpétrés. En août, l'actuel chef militaire allemand, Otto von Stülpnagel, lance un décret qui fait des milliers de prisonniers de guerre français otages, qui en cas d'autres attentats, seront exécutés. Parmi ces otages se trouvent des syndicalistes, des fonctionnaires communistes et tous types d'adversaires politiques du régime. Cette prise d'otage initie le revirement d'une politique de surveillance à une politique militaire et répressive des Allemands. Les responsables des émeutes sont, selon ces derniers, des groupes terroristes bien organisés dirigés par les communistes et les Juifs. La lutte contre la Résistance sera dorénavant prioritaire et étroitement liée à la persécution des Juifs. L'exécution par arme à feu de 98 otages françaises, renforce la méfiance du peuple français qui, jusqu'à ce moment-là, a été fidèlement collaborationniste, fidèle au régime de Pétain.

¹² Voir aussi Meyer 2000 : 36 sq.

C'est le moment qui initie une première crise politique entre les forces occupantes et le gouvernement de Vichy (cf. Meyer 2001 : 275 sqq.).

Cette crise se prolonge à cause de l'augmentation des répressions et les agressions contre les citoyens français, y compris des résistants et des Juifs français. Les conflits atteignent le sommet quand les autorités hitlériennes exigent les arrestations des Juifs français, « protégés » par Vichy (cf. Klarsfeld 2001 : 107). Le qualificatif « protégés » figure entre guillemets pour exprimer des doutes par rapport à la protection des Juifs français. Vichy n'a jamais réellement essayé d'empêcher les déportations des milliers de Juifs vers l'Est. Bien que, dans un premier temps, Vichy refuse d'y collaborer, il ne prend pas de mesures suffisantes pour éviter l'arrestation et, en fin de compte, les déportations des Juifs tant étrangers que français. Klarsfeld (2001) va plus loin en affirmant que l'idéologie antisémite de Vichy trahit la communauté juive en France et mène à la radicalisation des mesures anti-juives (cf. *ibid.* : 361). Il précise à ce propos :

« Les Juifs eux-mêmes n'auraient pas été rassurés comme ils l'ont été, à tort, par l'existence du gouvernement du prestigieux maréchal Pétain, avec son affirmation de la souveraineté française qui créait une illusion dangereuse de sécurité en dépit des mesures anti-juives prise par le même gouvernement » (*ibid.*).

Néanmoins, jusqu'au début de l'année 1943, le gouvernement de Vichy s'oppose aux exigences des autorités allemandes en ne livrant pas les Juifs français. Cela provoque une méfiance grandissante de la part d'Hitler vis-à-vis du gouvernement français (cf. *ibid.*).

3.2) La zone libre devient la zone sud (1942)

L'année 1942 présente un tournant de la guerre et bouleverse la politique tant intérieure qu'extérieure de Vichy (cf. Paxton 1976 : 265).

Le premier événement à mentionner est le remplacement de Darlan par Laval, qui fête son retour au gouvernement en tant que chef du gouvernement et ministre d'Intérieur en avril. À cause des difficultés de l'armée allemande à vaincre les troupes de Staline en Russie, Hitler souhaite une plus grande stabilité dans les territoires occupés ; raison pour laquelle il demande le retour de Laval, un fidèle collaborationniste et sympathisant de la politique nationale-socialiste d'Hitler (cf. Klarsfeld 2001 : 53). Le nouveau chef du gouvernement nomme René Bousquet Secrétaire général de la Police, qui agira comme interlocuteur du trio S.S. Oberg, Knochen, Hagen, responsables de Sipo en France (cf. *ibid.*).

Sa tâche principale sera de « résoudre les problèmes posés par les nouveaux et décisifs développements de la Question juive » (ibid.).

À ce moment-là, les déportations en masse des Juifs vers l'Est sont en cours, le premier convoi a quitté la France vers Auschwitz le 27 mars (cf. ibid. : 47 sq.). La pression de la police allemande augmente quand elle demande la livraison des Juifs internés depuis 1940 en zone libre. Le 2 juillet, Bousquet, dont la priorité est d'empêcher la déportation des Juifs français, se déclare prêt à livrer tous les Juifs apatrides et étrangers aux nazis (cf. ibid. : 61). Cette date marque le début de la participation indéniable de Vichy dans la Solution finale. L'accord signé ce jour-là par Bousquet et Pétain même permet aux Allemands l'arrestation et la livraison de 10 000 Juifs étrangers de la zone libre.

Ainsi, entre mars et novembre, le nombre de Juifs déportés en France s'élève à 41 951 Juifs (cf. ibid. : 209). La situation des Juifs s'aggrava encore radicalement quand les Allemands occupent la totalité du territoire français. L'invasion de la zone libre par les Allemands peut être vue comme conséquence directe des premières grandes pertes du Reich. Le 7 novembre, les Alliés débarquent au Maroc et en Algérie. Par conséquent, la prétendue zone libre devient la « zone sud ». Certes, l'armistice reste en vigueur pour maintenir la fiction de la souveraineté française, mais Vichy perd la majorité de son empire, sa flotte et ce qui lui restait d'indépendance (Paxton 1976 : 265 sq.). En Afrique du Nord, la législation vichyssoise reste en vigueur malgré le débarquement des troupes américaines. Cela permet à un grand nombre de fonctionnaires et d'officiers fidèles au Maréchal de « passer de l'autre côté sans renoncer à la révolution nationale » (cf. ibid. : 267).

En France, Pétain et son gouvernement restent à Vichy, toujours convaincus de la victoire du Reich et de la future position privilégiée de la France dans le nouvel ordre européen. Prioritaire pour Vichy est la maintenance de l'ordre public, tout comme la continuité de la Révolution nationale. Selon Paxton (1976), les maréchalistes restent fidèles au régime et à ses ambitions collaborationnistes pour deux raisons : premièrement, ils doutent encore que les Alliés soient capables de battre le Reich et deuxièmement, ils estiment qu'une invasion alliée serait plus funeste que l'occupation allemande. En sont exclus, bien sûr, ceux qui s'engagent dans la Résistance, devenant de plus en plus nombreux (cf. ibid. : 276). Les conditions de vie pour la population civile s'aggravent après la perte de la zone libre. Le Reich la soumet à une économie de guerre impitoyable : il réduit les rationnements alimentaires et promulgue la loi du service du Travail obligatoire (STO), qui entrera en vigueur en février 1943 (cf. ibid. : 266).

À cela s'ajoute la peur constante causée par les repressions allemandes, d'un côté, et les bombardements anglo-américains (à Boulogne-Billancourt en mars, à Rouen en septembre), de l'autre (cf. Ory 1976 : 286).

De surcroît, l'occupation de la zone sud entraîne de grands changements administratifs, surtout dans la collaboration entre la police allemande et la police française. Le responsable de la Sipo et Gestapo allemande, le général Oberg, renforce son influence dans la zone sud où les commandos spéciaux s'installent progressivement à Lyon, à Toulouse, à Marseille, à Montpellier, à Perpignan et à Vichy (cf. Klarsfeld 2001 : 211). Néanmoins, Hitler exige que le gouvernement français continue à assurer « la bonne marche de la vie administrative et économique, tout en consacrant l'activité de ses nombreuses forces de Police à la sécurité profitable aussi bien à l'Allemagne qu'au régime du maréchal Pétain » (ibid.). Afin de riposter à la pression de la Gestapo, Bousquet intervient aussitôt pour éviter la perte d'indépendance de la police française. Il insiste sur le fait que la législation française prévoit que « toutes opérations de police ne peuvent et ne doivent être effectuées que par la police française » (ibid. : 202). Les arrestations des Juifs continueront donc d'être réalisées par la police française sans besoin d'une demande explicite de la part des Allemands. Néanmoins, cette indépendance policière reste une fiction. La police allemande dépend toujours de la police française pour faire avancer la Solution finale, c'est-à-dire, l'extermination des Juifs européens. Oberg exerce donc de plus en plus de pression sur Laval et Pétain. Ainsi, sept mois après l'introduction de l'étoile jaune obligatoire en zone nord, une nouvelle loi est adaptée imposant la mention « Juif » sur les cartes d'alimentation et d'identité en zone sud. Cependant, les autorités italiennes refusent la réalisation de cette norme dans les Alpes-Maritimes, qu'ils viennent d'annexer à leur zone d'occupation. C'est le début des conflits entre Vichy et l'Italie qui se prolongeront jusqu'à la fin de la guerre (cf. ibid. 202 sq.).

3.3) Les dernières années jusqu'à la Libération (1943-1944)

Les deux dernières années du régime de Vichy se laissent caractériser par trois mots clés : la déportation en masse vers l'Est, la Résistance et la Milice. Contrairement à la première moitié de Vichy, les déportations incluent dorénavant également les Juifs de nationalité française (cf. Klarsfeld 2001 : 218). En conséquence plus ou moins directe, la Résistance connaît un essor rapide qui mène à la création de la Milice en 1944.

La défaite devient prévisible, la terreur milicienne détermine la vie de la population civile (cf. Brissaud 1965 : 374 sq.)¹³.

Selon les termes de Pierre Azéma (1973), à partir de 1943, la France se transforme en « État milicien » (ibid. : 191). Ces événements et leur déroulement seront décrits dans ce qui suit.

Le mois de janvier 1943 marque le début des déportations des premières familles françaises vers Auschwitz. Entre le 16 et le 25 janvier 1943, des centaines de Juifs français sont déportés pour la première fois au camp de travail à Drancy¹⁴ (cf. Klarsfeld 2001 : 218) « sous prétexte de nettoyage des zones d'insécurité » (ibid.). À la fin du mois, 3811 détenus dont 2159 Français attendent leur déportation vers l'Est (cf. ibid. : 220). Depuis décembre 1942, le commissaire général aux questions juives Darquier de Pellepoix, sur le mandat de Heinrich Röthke, chef de la Gestapo en France, insiste sur l'élaboration d'une loi de dénaturalisation des Juifs devenus français depuis 1927. Aux yeux de la Gestapo, ce projet permettra de s'emparer des masses de Juifs dénaturalisés et de leurs familles, en les transformant en Juifs apatrides. Sous pression de la Gestapo et de la SIPO en France, Laval signe la loi de dénaturalisation le 20 juin 1943, selon lui, sans conscience de ses conséquences fatales. Dans les rapports de la Gestapo, Röthke assure que cette loi doublera le nombre de 52 000 Juifs déportés jusqu'à ce moment-là. Un mois plus tard, pourtant, la loi de dénaturalisation est suspendue due aux protestations de Pétain, d'un côté, et de la population française de l'autre. Röthke qui, par conséquent, voyage à Vichy afin de mettre la pression sur Pétain et Laval, parvient à la conclusion que la volonté du gouvernement vichyssois de collaborer dans de futurs projets de déportation est épuisée (cf. Meyer 2000 : 44 sq.). La collaboration franco-allemande est en crise, ce que Klarsfeld (2001) attribue à deux événements déclencheurs : premièrement, la chasse aux familles juives qui entraîne depuis le début de l'année des réactions hostiles de la population française vis-à-vis des occupants allemands et, deuxièmement, la victoire soviétique à Stalingrad le 5 janvier (cf. Klarsfeld 2001 : 220). Klarsfeld (2001) spécifie à ce propos :

¹³ Voir aussi : Azéma 1993 : 211 ; Paxton 1973 : 276 sq.

¹⁴ À ce moment-là, la chasse aux résistants, c'est-à-dire, aux marxistes, gaullistes et autres ennemis hostiles au régime, devient une affaire prioritaire pour les autorités allemandes (cf. Paxton 1973 : 278 sq.).

« Ces évènements amènent le gouvernement français, sa police et son administration à se montrer très circonspects quant à la déportation éventuelle de Juifs français, qui risque, si les alliés sont victorieux, d'entraîner davantage de sanctions contre les complices des nazis [...] » (ibid.).

Étant donné que Vichy refuse de participer à la réalisation de ces nouvelles mesures anti-juives, le département aux questions juives à Paris se concentrera désormais sur les Juifs étrangers et apatrides pas encore recensés, c'est-à-dire, sur ceux qui jusqu'à ce moment-là s'étaient réfugiés dans les zones occupées par l'Italie (cf. Meyer 2000 : 45).

Pourquoi la Gestapo accepte une telle décision de la part de Vichy ?

Selon Meyer (2000), cela est dû avant tout à Knochen. Le chef de la Sipo en France accorde une importance majeure à l'exploitation des ressources économiques et de la main-d'œuvre française pour l'économie de guerre allemande. Il comprend que dans le cas de la France, le bon fonctionnement administratif et la maintenance de l'ordre social est prioritaire à la solution radicale de la question juive (cf. ibid. : 45 sq.). Et l'ordre public était déjà menacé depuis un certain temps par la Résistance gagnant chaque fois plus de volontaires prêts à mourir pour une France libre. Cependant, il est compliqué d'évaluer le nombre total des résistants actifs. Paxton (1973) estime qu'au cours des deux dernières années de Vichy, il atteint environ 2% de la population adulte. En même temps, la lutte contre le désordre et des ennemis du régime devient prioritaire (cf. ibid. : 276 sq.). Rétablir l'ordre à tout prix – cette mission mène à la création de la Milice par Pierre Laval en janvier 1943 (cf. Azéma 1993 : 211). Après le désarmement de l'armée d'armistice en 1942, la Milice remplit désormais le rôle d'une police supplémentaire. Environ 45 000 volontaires fanatiques provenant majoritairement de l'extrême droite s'engageront dans cette armée de terreur (cf. Paxton 1973 : 276). En y ajoutant les membres de la police et de la garde militaire française, le taux des miliciens entre 1943 et 1944 égale à peu près à celui des résistants (cf. ibid.). Entrée en vigueur initialement uniquement en zone sud, la Milice étend son autorité en zone nord à partir de 1944 (cf. Ory 1976 : 290). Sous la direction du nouveau chef de la Police Joseph Darnand, qui entre au gouvernement comme secrétaire au Maintien de l'ordre, l'État français se transformera successivement en État milicien : Philippe Henriot devient secrétaire d'État à l'Information et à la Propagande et de nombreux miliciens sont nommés préfets et obtiennent des postes dans la justice (cf. Azéma 1993 : 211). Autrement dit, en 1944, « la Milice contrôle [...] non seulement les forces répressives, mais encore une bonne partie de l'administration pénitentiaire, et encore les médias [...] » (ibid.).

La terreur commence au même moment que sa création. En 1943, la Milice arrête 9000 personnes pour gaullisme, marxisme ou hostilité au régime, les Allemands en comptent 35 000 (cf. Paxton 1973 : 278).

La situation s'aggrave quand Darnand et ses partisans miliciens rejoignent la Waffen SS à Paris en septembre 1943 (cf. Brissaud 1965 : 16). Jusqu'en été 1944, le nombre de citoyens français déportés s'élève à 80 000 (cf. Paxton 1973 : 279).

En septembre 1943, les Alliés débarquent en Italie. Le gouvernement italien capitule et signe l'armistice le 3 septembre (cf. *ibid.*). Quelques jours après, les Allemands occupent les huit départements qui, jusqu'à ce moment-là, appartenaient à l'Italie (cf. Ory 1976 : 289). Les deux mois suivants initient une nouvelle crise franco-allemande qui mène à l'abdication du Maréchal en décembre 1943 (cf. Brissaud 1965 : 214 sq.). Le 13 novembre, Pétain prend la décision de changer l'Acte constitutionnel concernant la succession du chef de l'État. Plus concrètement, dans cet Acte, Pétain annonce le retour du parlementarisme et de l'Assemblée nationale en cas de son décès précoce. Il informe Laval que les nouvelles seront diffusées à la radio le lendemain. Laval, qui n'y aurait pas pu objecter davantage, s'adresse aux collaborateurs qui, par la suite, le dénoncent aux autorités hitlériennes (cf. *ibid.* : 164). Ces dernières empêchent la diffusion, ce qui amène Pétain à faire la grève sur l'État (cf. *ibid.* : 172). Malgré la pression des autorités allemandes, Pétain ne cède pas. En décembre, Hitler s'adresse directement à Pétain en lui posant un ultimatum : « se soumettre ou se démettre » (*ibid.* : 215). Pétain répond et abdique. Il donne l'accord que « toutes les modifications de lois projetées soient soumises à l'approbation du gouvernement du Reich » (*ibid.* : 216). Le Maréchal reste dorénavant le chef de l'État afin de maintenir la fiction d'une légitimité française, cependant, à partir de ce moment-là, il ne remplit qu'un rôle symbolique (cf. *ibid.*).

Au début de l'année 1944, la population française, à l'exception de quelques fanatiques parisiens, comprend que la guerre est perdue. Le régime de Vichy n'est plus qu'une illusion (cf. Paxton 1973 : 305). La France souffre des forts bombardements aériens, la Milice et les résistants se livrent un duel acharné d'assassinats et massacres en série (cf. Brissaud 1965 : 374). Entouré constamment par une garde allemande, Pétain visite les villes bombardées et dénonce le terrorisme milicien. En outre, il incite les citoyens français à rester neutres le jour où les Alliés envahissent la France afin d'éviter une guerre civile. À Alger, De Gaulle se prépare à la transition du pouvoir politique en nommant des administrateurs fidèles et aptes prêts à entrer immédiatement en fonction (cf. Paxton 1973 : 306).

« Vichy et Alger s'accordent donc en somme à vouloir que le passage d'un régime à l'autre ne trouble pas l'ordre public » (ibid.).

Trois jours avant le débarquement anglo-américano-canadien en Normandie, le Comité français de la Libération nationale (C.F.L.N) à Alger est substitué par le Gouvernement provisoire de la République française (G.P.R.F) dont Charles de Gaulles sera le premier président (cf. Brissaud 1965 : 20). Le 6 juin, les troupes alliées débarquent en Normandie. Cette date marque le début de la reconquête successive des villes françaises. Deux mois plus tard, les Alliés arrivent en Provence avec la première armée française. Pendant que les collaborationnistes parisiens, parmi eux Déat, Brinon et Darnand, luttent avec la S.S. contre les armées libératrices, les troupes alliées avancent à grands pas vers la capitale. Le 17 août, Laval est arrêté par les Allemands et emmené vers l'Est, Pétain qui refuse de quitter Vichy subira le même sort trois jours plus tard. Le 25 août, la garnison allemande capitule à Paris, la France est libre (cf. ibid. : 21 sq.)¹⁵.

Les mois qui suivants, le Gouvernement provisoire de la République française entre en vigueur et l'épuration des collaborateurs démarre. 124 750 personnes sont déférées devant la justice, dont 767 sont condamnées à mort. Parmi ces dernières comptent de nombreux ministres qui ont servi sous Vichy, dont évidemment Pétain et Laval, Darnand, Déat, Brinon, entre autres (cf. Paxton 1973 : 308). Paxton (1973) souligne néanmoins que de nombreux fonctionnaires ayant servi sous Pétain s'en tirent impunément. En effet, les tribunaux d'épuration en France ont appliqué moins de peines d'emprisonnement que dans tous les autres pays occidentaux occupés (cf. ibid. : 311 sq.).

Bien que la question juive ne soit pas un thème central de ce travail, une brève thématization des conséquences désastreuses de la collaboration vichyste dans la Solution finale répond à un besoin personnel. Le paragraphe suivant donne donc un court bilan des victimes juives déportées ou exécutées pendant Vichy.

Les statistiques proviennent des travaux de Serge Klarsfeld (2001) qui se basent sur les tableaux des nationalités de Drancy, d'un côté, et sur les calculs effectués dans *Le Mémorial de la Déportation des Juifs en France*, de l'autre.

¹⁵ Voir aussi Ory 1976 : 291 ; Paxton 1973 : 307 sq.

Le nombre de Juifs déportés et tués dans les chambres à gaz s'élève à approximativement 76 000. À ceux-ci s'ajoutent 3000 Juifs morts dans les camps de travail (surtout ceux de la zone sud). Un millier de Juifs a été exécuté de façon expéditive en raison de leur origine religieuse. On dénombre un total de 80 000 victimes de la Solution finale en France. Autrement dit, 25% des Juifs en France ont été tués. Concernant la distribution des nationalités, les 80 000 victimes se divisent en 24 500 Juifs français et 56 500 Juifs étrangers ou apatrides. Pour terminer, voici un dernier chiffre affreux : parmi les 24 500 Juifs français, se trouvent environ 8 000 enfants de parents étrangers (cf. Klarsfeld 2001 : 360).

Il reste à souligner que le cadre limité de ce mémoire ne permet pas de traiter l'histoire de Vichy dans toute son ampleur ni sa complexité. Les pages précédentes n'encadrent que les grandes lignes des quatre années d'Occupation, celles qui sont considérées indispensables pour la contextualisation des contenus suivants.

4.) L'École de Vichy - l'École de Pétain

« Maréchal, nous voilà ! » -

Avec la main sur le cœur, un groupe d'élèves chante fièrement le nouvel hymne vichyssois dédié au maréchal Pétain, le sauveur de la nation. Pour les instituteurs sous Vichy, ceci est un scénario familial qui se déroule le lundi matin dans les divers établissements scolaires en zone libre (cf. Barreau 2000 : 29)¹⁶. Le chant du Maréchal a remplacé la Marseillaise; l'École nationale de Pétain a expulsé les valeurs républicaines du système scolaire et avec elles les lois de Jules Ferry (cf. *ibid.* : 61).

La Révolution nationale bouleverse tout l'appareil étatique. Cependant, l'Éducation est, sans aucun doute, la cible privilégiée du Maréchal. Dès son ascension au rang du chef de l'État en juin 1940, Pétain mène une véritable guerre contre l'École républicaine (cf. Anglès 2009 : 38). En effet, l'historien français Rémy Handoutzel (1997) décrit l'Éducation nationale comme la grande obsession du Maréchal (cf. Handoutzel 1997 : 19).

Dans le célèbre article du 15 août paru dans la *Revue des Deux Mondes*, le Maréchal condamne la République pour avoir fait des Français des citoyens lâches et indisciplinés sans esprit de guerre (cf. Barreau 2000 : 27). Sa lutte obsédée n'est donc pas surprenante, considérant que l'École de 1940 est le « symbole républicain par excellence » (Handoutzel 1997 : 17). La nouvelle École sera avant tout nationale et moraliste et poursuivra l'objectif de « reconstruire la France » et de faire des Français « un peuple loyal et honnête » (Pétain 1940/ cité après : Barreau 2000: 28). Les intellectuels, les libres penseurs et les progressistes républicains - surtout ceux qui exercent le métier d'instituteur - sont blâmés pour la défaite désastreuse contre l'armée allemande et, par conséquent, pour l'occupation nazie¹⁷ (cf. Barreau 2000 : 33). Ce qu'il faut, selon Pétain, est un « un redressement moral et intellectuel » (Pétain 1940 /cité après : *ibid.* : 28) de la jeunesse française¹⁸.

Selon Pierre Giolitto (1991), le recentrage sur la jeunesse n'est pas étonnant prenant en considération que les nouvelles idées et pratiques idéologiques s'opposent significativement au mode de vie de la population adulte de l'époque. Vichy voit dans sa jeunesse un potentiel puissant loin d'être épuisé ou, autrement dit, des esprits faciles à former (cf. Giolitto 1991 : 18).

¹⁶ Voir aussi : I.N.R.P. 1989 : 81.

¹⁷ Voir aussi : Paxton 1973 : 153 sq. ; Anglès 2009 : 38 ; Handoutzel 1997 : 5 ; Giolitto 1991 : 17.

¹⁸ Voir aussi : Azéma 1993 : 197 ; Giolitto 1991 : 15.

Cependant, il ne faut pas oublier que l'idéologie de Vichy, tout comme sa politique scolaire ne sont pas nées du jour au lendemain. Selon Jean-Michel Barreau (1991 et 2000), Rémy Handourtzel (1997) et Giolitto (1991) dont les travaux sur l'École de Vichy représentent les grands livres de référence pour ce mémoire, elle doit bien davantage être vue comme le résultat d'un long combat entre la gauche et la droite, entre partisans de la laïcité et de l'école unique, d'un côté, et ceux en faveur du catholicisme et de la ségrégation de l'autre côté (cf. Barreau 2000 : 13 sqq.)¹⁹. Bien que ce « Vichy avant Vichy », comme Barreau (2000) appelle cette période décisive de l'entre-deux-guerres, ait exercé une influence indéniable sur l'École pétainiste, elle ne peut pas être traitée en détail ici, puisque cela dépasserait le cadre prévu de ce travail. Néanmoins, il est jugé important de mentionner que les graines de l'idéologie scolaire de Vichy ont été semées bien avant 1940.

Ce chapitre ne se concentrera que sur les aspects qui, en vue de l'analyse des manuels à effectuer, sont considérés essentiels, à savoir, la transition vers un système scolaire autoritaire, la propagande et la morale. Ces principes fondamentaux coïncident avec les trois grandes lignes de l'École pétainiste décrites par Barreau (2000) :

« La morale pour renaître d'une Troisième république décadente, vaincue et haïe, la propagande pour magnifier le prestige du chef de l'État français, l'autoritarisme pour fustiger les pédagogues et les pédagogies de « l'anti-France » (cf. *ibid.*). »

Les pages suivantes seront donc consacrées au système scolaire pendant Vichy, c'est-à-dire, aux diverses réformes et à leurs conséquences. De plus, il traitera minutieusement de la devise de la Révolution nationale « Travail-Famille-Patrie » et la manière dont elle se manifeste dans le programme scolaire. Une partie sera également dédiée à la propagande et à la censure, l'accent mis sur les manuels scolaires. Finalement, une sous-partie sera réservée à la matière « éducation morale et civique » et son rôle dans l'enseignement vichyssois. L'ensemble de ces aspects livrera une bonne base pour la partie empirique immminente.

4.1) « Travail- Famille- Patrie » - ou le retour des valeurs traditionnelles

Quelles sont alors les valeurs que les jeunes Français sous Vichy devraient incarner ? Quel est le savoir que l'École nationale aspire à transmettre ?

¹⁹ Voir aussi Handourtzel 1997 : 15 sqq. ; Giolitto 1991 : 12.



Fig. 2 : « Affiche de propagande de R. Vachet, produite par le Centre de propagande de la Révolution nationale d'Avignon 1940-1942 » (cf. Blanchard, Émilie /Mercier, Arnauld 2015 : 122)

Afin de comprendre l'esprit de l'École pétainiste, il est nécessaire de plonger plus profondément dans la Révolution nationale, ce « rêve fou » (Girolitto 1991 : 7) du Maréchal. L'illustration ci-dessus, une affiche de propagande publiée entre 1940 et 1942, visualise bien l'idéologie pétainiste. À gauche, une maison délabrée dont le fondement est friable et sur le point de s'effondrer. Cette maison représente la France républicaine qui se base, entre autres, sur la démocratie (« parlement »), le communisme, l'individualisme ou égoïsme, le désordre et le judaïsme, c'est-à-dire, sur tout ce qui est méprisé par le régime de Vichy. À ne pas négliger est l'étoile de David, symbole du judaïsme, qui couronne le bâtiment et brille au-dessus de l'ancienne France. Au-dessous, les pierres fondatrices « Paresse, Démagogie, Internationalisme » représentant l'origine du malheur français, sont illustrées. En opposition avec la maison républicaine pitoyable figure la maison à droite, représentant la nouvelle France de Vichy. Ce bâtiment neuf, coloré et parfaitement intact est porté par des colonnes solides, symbolisant les principes fondamentaux du régime vichyssois, à savoir, l'École, l'artisanat, la paysannerie, la légion, la discipline, l'ordre, le courage et l'épargne. La devise « Travail, Famille, Patrie » figure comme antithèse aux pierres fondatrices de la République.

Il convient alors de s'orienter d'abord sur la devise de Vichy : Travail - Famille - Patrie et élargir la liste ensuite. Pour des raisons structurelles, la partie suivante traitera des principes directeurs de la Révolution nationale de manière successive. Evidemment, les aspects idéologiques abordés interagissent et s'influencent réciproquement.

4.1.1) Le travail

Pour Pétain, le travail est « la loi sacrée et fondamentale de la Révolution nationale » (Pétain 1940/ cité après : Giolitto 1991 : 18). Les métiers manuels, le secteur agricole, en particulier, sont vantés comme « la base économique et sociale de la France » (Pétain 1940/ cité après Paxton 1973 : 201). En tant que tels, ils connaissent un grand essor sous Vichy (cf. *ibid.*). La glorification de l'artisanat et de l'agriculture sont dus à des raisons plutôt pratiques qu'idéologiques. Depuis la défaite contre les troupes allemandes, des millions d'agriculteurs sont prisonniers de guerre en Allemagne (les paysans constituent 36% des prisonniers). Il s'agit donc de rétablir une stabilité sociale en formant une main-d'œuvre nombreuse et assidue (cf. *ibid.* : 202 sqq.). À cela s'ajoute une certaine méfiance des maréchalistes vis-à-vis de l'industrialisme. Cette appréciation pour le travail manuel et pour la France rurale, implique le rejet des sciences, de l'intellectualisme du libéralisme culturel (cf. Azéma 1993 : 19). Selon la devise « retour à la terre » (Paxton 1973 : 196), l'instinct naturel remplace la Raison humaine à l'École (cf. Barreau 2000 : 229). Cela implique la disparition des grands philosophes et écrivains des Lumières comme, par exemple, Rousseau, Kant et Descartes des manuels scolaires (cf. *ibid.* : 190). Ils sont remplacés par des héros nationaux de l'époque précédant la Révolution française. Parmi ceux-ci comptent Jeanne d'Arc, Roland, Sully, Richelieu et Louis XIV, entre autres (cf. *ibid.* : 177).

À tous les échelons, l'école primaire est la plus bouleversée par ces nouvelles réformes. Tout d'abord, la loi du 15 août 1941 de Jérôme Carcopino, secrétaire général d'État à l'Éducation nationale et à la jeunesse entre février 1941 et avril 1942 (cf. *ibid.* : 173), divise la primaire en deux cycles : le premier cycle fréquenté jusqu'à l'âge de 11 ans et le deuxième cycle jusqu'à quatorze ans. Dans le premier, l'emploi du temps prévoit deux heures de dessin et de travaux manuels. Le nombre d'heures réservées à des activités manuelles (travail avec des outils, des équerres, des compas), agricoles (le jardinage, le terrassement) et artisanales (travail avec ficelle, papier, carton) augmentent à cinq (sur trente) dans le second cycle (cf. *ibid.* : 234). Les activités agricoles ont lieu en plein air, dans les soi-disant jardins scolaires.

À cette fin, chaque municipalité est obligée de mettre un terrain à disposition des écoles primaires (cf. *ibid.* : 240). Cependant, tout cela ne concerne que les garçons. L'écolière sous Vichy est ménagère, ses tâches se limitent au foyer, à la cuisine, à l'hygiène et aux enfants (cf. *ibid.* : 234 sq.). L'éducation des filles a pour but d'« [...] orienter les filles vers des activités professionnelles qui ne soient pas en concurrence avec celles des jeunes garçons » (*ibid.* : 235)²⁰. En ce qui concerne l'école secondaire, elle est moins touchée par cette nouvelle orientation rurale, vu que Vichy reste « fidèle à sa division d'une école primaire vouée à l'outil et d'une école secondaire destinée à la plume [...] » (*ibid.*). Il n'est donc pas surprenant que de diverses réformes sont prises afin de limiter l'accès à l'enseignement secondaire et d'orienter une partie des élèves vers une formation professionnelle. Parmi ces réformes comptent, par exemple, les lois Carcopino de 1941 introduisant un examen de sélection, le diplôme d'études primaires préparatoire (DEPP)²¹. Ou bien son successeur Abel Bonnard qui s'engage particulièrement à redonner vie aux cours complémentaires qui, selon lui, représentent une éducation populaire, courte et pratique pour les élèves travailleurs, sans qualifications suffisantes de réussir au lycée. Concrètement, il s'agit d'une instruction primaire supérieure destinée à une formation professionnelle (cf. *ibid.* : 236 sq.). À cela s'ajoute la loi du 5 juillet rendant obligatoire un enseignement post scolaire agricole pour les jeunes paysans de 14 à 17 ans sans ambition d'entrer en apprentissage (cf. *ibid.* : 239 sq.).

Parlant de l'esprit de travail de Vichy, on ne peut pas se désintéresser des soi-disant « Chantiers de la Jeunesse » créés en été 1940 (cf. Paxton 1973 : 162). Une fois l'armistice signée, le service militaire en France est supprimé. Dorénavant, des milliers de jeunes Français se trouvent sans emploi ni perspectives d'avenir. C'est à ce moment que le général Joseph La Porte du Theil entre en jeu. Afin de reconquérir et former ces jeunes chômeurs, il propose un projet prometteur au Maréchal : les Chantiers de la Jeunesse (cf. Giolitto 1991 : 550). La création de ces groupements strictement autoritaires permettra de restreindre le chômage des jeunes et contribuera, à la fois, au redressement moral au sens de la Révolution nationale. Selon les termes de Giolitto (1991) l'objectif des Chantiers est simple : « Faire de bons Français et de bons pères de famille, des hommes loyaux, travailleurs, honnêtes, excellant dans leur profession et soumis à leurs chefs » (*ibid.*).

²⁰ Le rôle de la femme à Vichy sera repris dans le point 4.1.2 traitant la famille.

²¹ Voir 4.1.4) « Ségrégation et élitisme ».

Convaincu des intentions de Porte du Theil, le 31 juillet, Pétain lance un décret qui oblige chaque Français de 20 ans vivant en zone libre de s'engager pendant neuf mois dans les Chantiers de Jeunesse (*cf.* Paxton 1973 : 202). Ceux qui refusent d'y participer, risquent d'être emprisonnés. Se définissant officiellement comme institution civile et éducative, les Chantiers visent avant tout à redonner aux jeunes Français l'envie de travailler et l'engouement pour l'équipe et pour une vie en communauté (*cf.* *ibid.* : 552 sq.).

Étant l'exemple par excellence de l'idéologie pétainiste, les Chantiers font preuve de la condamnation de l'individualisme qui, selon Porte du Theil, « faisait naguère la faiblesse de la France » (cité après : *ibid.* : 552). Pétain dénonce également que « l'individualisme tourne inévitablement à l'anarchie, laquelle ne trouve d'autre correctif que le collectivisme, source du communisme » (Pétain/ cité après : Azéma 1993 : 199).

Cette défiance face à l'individu et la glorification de la collectivité qui en résulte peuvent être considérées comme la base de l'idéologie vichyssoise. Le rejet de l'individualisme se manifeste, entre autres, dans la devise du régime Travail-Famille-Patrie qui est, d'ailleurs, omniprésente dans les Chantiers. Leur drapeau officiel en témoigne (*cf.* Giolitto 1991 : 553). Le quotidien dans les camps, qui se trouve loin des grandes villes, s'organise donc en équipes. Chaque équipe se consacre à diverses activités par jour (*ibid.* : 565). De même que les établissements scolaires, les Chantiers mettent l'accent sur les travaux manuels comme, par exemple, la restaurations des villages négligés, les travaux forestiers et la fabrication de charbon de bois (*cf.* *ibid.* : 575). À celles-ci s'ajoutent des activités sportives visant au même objectif : discipliner les jeunes et renforcer l'esprit d'équipe (*cf.* *ibid.* : 565 sq.).

Pour terminer ce sous-chapitre, la citation de Giolitto (1991) fournit une belle transition au prochain élément de la devise, à savoir, la famille :

« L'équipe, c'est la cellule de base des Chantiers, comme la famille est celle de la société » (*ibid.* : 656).

4.1.2) La famille

Vichy juge l'individualisme de la III^{ème} République coupable de la baisse du taux de natalité en France. Due au nombre de soldats morts, de prisonniers de guerre et des Français touchés par la loi du STO²², la faible population française est devenue un des soucis majeurs du gouvernement français (*cf.* Paxton 1973 : 165 sq.).

²² Voir page 18.

Selon Pétain et ses partisans traditionalistes, il faut recourir à la famille traditionnelle qui constitue « la cellule de la vie française » (Pétain/ cité après Paxton 1973 : 165).

Car c'est en famille que les jeunes Français et Françaises apprennent à vivre en communauté et à contribuer à la cohésion sociale (cf. Azéma 1993 : 199). Par conséquent, le mariage est mis en valeur. En revanche, les divorces deviennent de plus en plus compliqués. Ainsi, « la loi du 2 avril 1941 interdit le divorce pendant les trois premières années du mariage » (Paxton 1973 : 165). À cela s'ajoute que Vichy accorde des droits supplémentaires dans beaucoup d'organismes aux pères ayant une famille nombreuse (trois enfants ou plus). Autrement dit, ils ont plus de chances de monter dans l'échelle sociale et professionnelle²³ (cf. ibid. : 166).

Mais qu'est-ce que signifie tout cela pour l'École ? Les deux sexes sont poussés dans leurs « rôles traditionnels », c'est-à-dire, l'écolier est formé pour être travailleur, paysan ou artisan, l'écolière pour entretenir le foyer²⁴ (cf. Barreau 2000 : 235). Surtout en école primaire, l'écolière est ménagère et apprend comment prendre charge de la cuisine, du jardin et des enfants. Le 18 mai 1942, une loi est lancée introduisant cette ségrégation également aux lycées qui jusqu'à cette date n'ont pas été touchés. À partir de ce jour-là, l'enseignement ménager et familial devient obligatoire dans tous les lycées d'enseignement féminin. Néanmoins, l'école secondaire est beaucoup moins affectée par cette répartition stricte des rôles que l'école primaire ou les établissements professionnels. Seulement une heure de gymnastique est remplacée par une heure d'enseignement ménager, le baccalauréat reste majoritairement identique (cf. Barreau 2000 : 235 sq.). En ce qui concerne les Chantiers de Jeunesse, les femmes, sauf les infirmières, sont évidemment exclues du service (cf. Giolitto 1991 : 558).

4.1.3) La patrie

Dans son premier discours sur l'École nationale publié dans la *Revue des Deux Mondes* le 15 août 1940, Pétain précise que « l'école française sera nationale avant tout » (Pétain 1940/ cité après : Barreau 2000 : 29). Cependant, les pages précédentes traitant le contexte historico-politique de Vichy ont montré que l'idéologie vichyssoise dépasse les limites du simple patriotisme. Depuis l'entrée en vigueur du régime, Vichy développe son propre racisme, sa propre xénophobie culturelle et nationale.

²³ Voir aussi Azéma 1993 : 199.

²⁴ Voir aussi Paxton 1973 : 166.

L'antisémitisme de Vichy est tout aussi peu une création purement allemande à laquelle le gouvernement français s'adapte simplement²⁵. Depuis le début, une multitude de mesures antijuives sont prises, sans que les autorités allemandes les y aient incitées. La loi du 3 octobre 1940, par exemple, exclut toutes les personnes de « race juive » des fonctions publiques et des professions libérales et culturelles, y compris l'enseignement. Un jour plus tard, le régime donne le feu vert pour les premiers internement des Juifs étrangers dans les camps spéciaux en zone libre (cf. Paxton 1973 : 171 sq.). Même si la politique antisémite de Vichy s'adresse principalement aux Juifs étrangers et apatrides (les Juifs français sont considérés être Français avant d'être Juifs), les mesures prises par le gouvernement français facilitent la réalisation de la solution finale²⁶ (cf. Paxton 1973 : 182). Comment ce mélange de patriotisme national et de xénophobie se manifeste-il alors dans les nouveaux programmes scolaires ? Au cœur du programme scolaire se trouvent la glorification de la France, la grande nation, d'un côté, et la dépréciation des influences républicaines et internationalistes, de l'autre. Ainsi, dans une lettre écrite par Darlan en 1941 et adressée à Carcopino, l'amiral précise que l'École nationale « enseigne l'amour de la France et aide à faire obstacle au gaullisme » (Paxton 1973 : 159). L'École nationale met l'accent sur les traditions et coutumes françaises, tout comme sur la géographie et l'histoire locales. De plus, une attention plus grande est portée aux folklores et aux dialectes locaux (cf. Barreau 2000 : 241). L'École pétainiste n'aspire pas à former le peuple, mais plutôt à enraciner les élèves dans leur terroir et à leur faire apprécier leurs origines provinciales et communales (cf. *ibid.* : 198). Albert Rivaud, premier ministre de l'Éducation nationale de Pétain, formule les objectifs de l'École de manière suivante :

« [...] Il faut surtout – et c'est le point sur lequel j'insisterai – que l'éducation ne détache pas l'enfant de la communauté à laquelle il appartient. Il appartient par sa naissance même à toutes sortes de communautés : à la région, au village, à un certain territoire dont il garde et dont il gardera la saveur et l'accent ; il appartient à une famille, et à une famille qui a des traditions et des traditions de métier ; il appartient enfin à une nation, et ce qu'une nation lui apporte [...] » (Rivaud 1936 / cité après : Barreau 2000 : 198).

Ce retour au provincialisme et régionalisme implique les cours et des travaux qui se concentrent sur « le passé local, communal ou régional » de la France (*ibid.* : 241). À cela s'ajoute un renforcement de l'enseignement des dialectes.

²⁵ Voir page 16 et 17 de ce travail.

²⁶ Voir aussi Meyer 2000 : 36 sq. ; Klarsfeld 2001 : 363.

La mise en place d'une formation dialectale est soutenue particulièrement par Jérôme Carcopino²⁷. Le 24 décembre 1941, il signe un arrêté incitant les instituteurs à donner des cours facultatifs de langues dialectales. Parmi ces dialectes comptent le flamand, le breton, le basque, le provençal et la langue d'oc (*cf. ibid.* : 245). Carcopino justifie ces cours supplémentaires en présentant des avantages pédagogiques : l'enseignement bilingue favoriserait l'apprentissage des élèves et permettrait de « maintenir les traditions linguistiques et coutumières » (*ibid.*). Les maisons d'édition s'adaptent avec enthousiasme à la nouvelle tendance en rééditant et publiant de nombreux manuels de grammaire (*cf. ibid.* : 246). Tout comme la plupart des grandes réformes scolaires, celles-ci concernent avant tout l'école primaire et les établissements de formation professionnelle.

4.1.4) L'élitisme et la ségrégation

« Certes, tous les Français sont nobles, mais certains le sont plus que d'autres » (Barreau 2000 : 211). Cette citation de Jean-Michel Barreau reflète parfaitement l'hypocrisie de la propagande vichyssoise. Les Français sont l'élite de la population mondiale mais elle se divise bien en deux : l'élite populaire et l'élite aristocratique. Selon les idéologues de Vichy, la hiérarchie sociale est innée et doit être respectée. Autrement dit, cette « merveilleuse » inégalité est favorable à la société à condition que chacun et chacune reste à sa place (*cf. ibid.* : 221). La conséquence logique pour l'École est la séparation des deux ordres scolaires : l'école primaire et les formations professionnelles pour la « noblesse inférieure », destinée à l'outil, d'un côté, et l'école secondaire pour « la noblesse supérieure », faite pour la plume, de l'autre (*cf. ibid.*). La cible préférée de ce combat élitiste est l'école unique et gratuite critiquée depuis longtemps par les traditionalistes d'entre-deux-guerres. Il n'est donc pas surprenant que les lois du 15 août 1941 de Jérôme Carcopino abolissent la gratuité à partir de la classe de troisième (*cf. ibid.* : 249 sq.). Par la même loi, Carcopino supprime le deuxième cycle du primaire supérieur qui fait désormais partie de l'enseignement secondaire²⁸ (*cf. Paxton 1973* : 159). Il faut préciser que depuis la première réforme scolaire, Vichy aspire à une revalorisation de la culture classique au lycée.

²⁷ Voir aussi Giolitto 1991 : 238 sq.

²⁸ Cette réforme est d'un intérêt particulier pour l'analyse qui suit, vu que le manuel choisi est adressé aux élèves du primaire supérieur. Adapté aux lois Carcopino de 1941, le manuel a été étudié en secondaire. (*cf. Giolitto 1991* : 247).

À cette fin, le 30 septembre 1940, l'ancienne section B du lycée (sans latin, ni grec, une langue vivante) qui peut être choisie par les élèves à partir de la quatrième, est désormais nommée « enseignement moderne ». Par conséquent, les anciens lycéens deviendront des élèves de l'école primaire supérieure. Un an plus tard, Carcopino réinsère les écoles primaires supérieures dans l'enseignement secondaire, les transformant en collèges²⁹ (cf. Giolitto 1991 : 246 sq.) Toutes ces réformes s'inscrivent dans l'esprit élitiste de Vichy, car à partir de ce moment-là, l'enseignement classique et scientifique est réservé exclusivement au lycéens (cf. *ibid.*). En revanche, les nouveaux collégiens reçoivent un enseignement moderne qui comprend « des sections techniques, agricoles, et parfois même, à titre de survivance, ... classiques » (Giolitto 1991 : 248). Carcopino poursuit sur la même lancée en introduisant le DEPP, le diplôme d'études primaires préparatoire (cf. *ibid.* : 251). Le but de cet examen sélectif est de « distinguer les jeunes élèves intelligents et travailleurs et à leur permettre de poursuivre leurs études » (Carcopino 1941/ cité après Giolitto 1991 : 227), car le secondaire était, affirme-t-il, « encombrées d'éléments parasites, inaptes aux études classiques » (Carcopino 1941/ cité après Barreau 2000 : 250). Le DEPP, un diplôme ponctuel, remplace désormais l'ancien examen d'entrée en sixième qui s'est basé sur la performance des élèves en classe (cf. *ibid.* : 251). Cependant, le DEPP, visant à arrêter la vague d'élèves « indignes » aux études classiques, manque son but. De nombreux élèves qui pour leurs notes médiocres auraient choisi les cours complémentaires ou les écoles professionnelles essaient maintenant de passer le DEPP³⁰. C'est la raison pour laquelle son successeur Abel Bonnard pense à revenir à l'ancien examen d'entrée en sixième. Afin de contrecarrer cette évolution indésirable, Bonnard démarre une forte propagande en faveur des cours complémentaires qui offrent, selon lui, un enseignement professionnel aux enfants ayant « aucune disposition » (Bonnard/ cité après : Barreau 2000 : 253) de recevoir un enseignement classique. Le DEPP reste, pourtant, en vigueur jusqu'à son abolition en 1945 (cf. *ibid.* : 253).

4.1.5) Le retour de l'Église

Avec l'entrée en vigueur du régime de Vichy, la religion catholique fête son retour dans les programmes et manuels scolaires. Étant promues par le Maréchal et ses ministres, les valeurs chrétiennes gagnent en importance dans la vie quotidienne française.

²⁹ Voir aussi Paxton 1973 : 158 sq. et Handourtzet 1997 : 112.

³⁰ Voir aussi Giolitto 1991: 227 sq.

En ce qui concerne l'École, l'enseignement moral est la cible principale des réformes anti-laïques (cf. Giolitto 1991 : 161). Le premier à réintroduire l'instruction religieuse à l'École est Jacques Chevalier. Le 23 novembre 1940, au titre de sa fonction de secrétaire à l'Instruction publique, il initie une modification des lois de Jules Ferry qui ont aboli l'enseignement religieux obligatoire à l'école publique. En conséquence, des cours de religion facultatifs sont rétablis et compris dans les horaires scolaires (cf. Barreau 2000 : 31).

À l'école primaire, les élèves reçoivent désormais des leçons sur les devoirs envers Dieu, envers nous-même, notre famille et la patrie, alors que dans les écoles primaires supérieures, ils étudient « l'idéal moral, l'appel du héros et du saint-Dieu »³¹ (Giolitto 1991 : 161). La laïcité prend un autre coup avec la loi du 6 janvier 1941 autorisant des subventions communales pour les écoles privées (cf. Barreau 2000 : 31). Néanmoins, la lutte radicale contre la laïcité soulève des critiques au sein du gouvernement. Craignant une cléricatisation de l'école publique, de nombreux hommes politiques fidèles au Maréchal, désapprouvent ces nouvelles mesures scolaires. Devenu ministre de l'Éducation, Carcopino fait désormais marche arrière afin d'éviter une guerre scolaire ³² (cf. Giolitto 1991 : 162). Ainsi, le 10 mars 1941, les « devoirs envers Dieu » sont remplacés par « le respect des croyances religieuses » dans l'enseignement moral des écoles primaires. Dans le programme moral des écoles primaires supérieures, on enseigne maintenant les valeurs spirituelles, plus concrètement, la patrie et la civilisation chrétienne (cf. *ibid.* : 163). Concernant les cours de religion, ils restent optionnels. L'emploi du temps offre uniquement des heures libres à ceux qui veulent en profiter pour recevoir une instruction religieuse extrascolaire (cf. Barreau 2000 : 31).

4.2) Censure et propagande à l'École de Vichy

Il semble peu surprenant que le rejet de la République et de ses valeurs exige une propagande à grande échelle. À cela s'ajoutent le choc de l'Occupation et la collaboration avec le Reich qui suscite de l'incompréhension auprès de nombreux Français et Françaises. La propagande de l'État français se tourne donc inévitablement autour de deux axes principaux : la justification de la collaboration franco-allemande, d'un côté, et glorification de la Révolution nationale, de l'autre (cf. Azéma 1996 : 56).

³¹ Voir aussi Paxton 1973 : 151.

³² Voir aussi Barreau 2000 : 31.

Jean-Pierre Azéma (1996) qui a publié un article scientifique traitant de la stratégie de propagande vichyssoise, souligne qu'étant un régime autoritaire, Vichy fonctionne « sans véritable contre-pouvoir, en domestiquant notamment les médias » (ibid.). À cela s'ajoute que l'Office français d'information (OFI)³³ dispose d'un budget remarquable qui permet de lancer de nombreuses campagnes d'information³⁴ (cf. ibid. : 59). Les objectifs propagandistes du gouvernement français sont clairs : redresser la population et contrôler les informations dont ils disposent (cf. ibid. : 61). À part la multitude de journaux collaborationnistes qui apparaissent depuis 1940, c'est l'Enseignement national qui est touché par une propagande et une censure rigoureuses. Étant « un puissant instrument d'endoctrinement de la jeunesse » (Choppin 1987 : 3), les manuels étudiés en zone libre sont soumis à une révision minutieuse qui aspire à éliminer les idées et les influences hostiles à la Révolution nationale. À cette fin, le régime de Vichy installe une première commission de révision des manuels, responsable de la modification ou suppression des livres qui s'opposent aux intérêts de Vichy (cf. Barreau 2000 : 40). De surcroît, les inspecteurs d'académie reçoivent le droit d'interdire toute œuvre qu'ils considèrent nocive pour les objectifs idéologiques de l'État français (cf. Giolitto 1991 : 287). Après l'étude des contenus des livres scolaires en vente, une première liste des manuels scolaires autorisés est publiée le 30 juillet 1940 » (ibid.). Giolitto (1991) constate à ce propos que « malgré les difficultés de l'heure – le papier est rare et les livres sont chers –, le régime de Vichy s'efforce de chasser des écoles les livres « anti-nationaux », ou écrits par des juifs, et d'opérer une sélection sévère parmi les nouveaux manuels » (Giolitto 1991 : 286). En même temps, les autorités allemandes mènent une campagne de censure exhaustive afin d'éliminer tous les livres contenant des remarques péjoratives sur le peuple allemand. En effet, depuis les premiers jours de l'Occupation, les autorités allemandes prennent le contrôle sur l'édition française (cf. Choppin 1987 : 6). La loi lancée le 1^{er} juillet 1940 oblige les éditeurs à « déposer au Bureau de presse de l'Autorité militaire allemande toute publication destinée à être diffusée ou mise en vente » (ibid.). Concernant les œuvres déjà disponibles à la vente, elles seront révisées, adaptées, interdites ou même détruites en cas de contenus nuisant aux intérêts soit du gouvernement français, soit du commandant militaire allemand (cf. ibid.).

³³ L'OIF est la seule agence de presse entièrement contrôlée par Vichy. Toutes les autres agences d'information dépendent de la « Propaganda Abteilung » et du chef de la propagande étrangère Joseph Goebbels (cf. Azéma 1996 : 57).

³⁴ À titre d'exemple, l'occasion de la fête du Travail le premier mai 1941, 180 000 affiches de format 80/120 et 700 000 de format 30/40 sont imprimées et placardées (cf. Azéma 1996 : 59).

En conséquence, la célèbre liste « Otto », valable tant en zone occupée que libre, est publiée le 20 septembre retirant de la vente les livres interdits par les autorités d'Occupation (cf. *ibid.* : 8). Parmi ces livres comptent deux manuels scolaires publiés chez Hachette. Cependant, la coexistence des deux systèmes de censure pose bientôt des problèmes. Pendant que le régime de Vichy mise sur un système d'autorisation (tout livre qui n'est pas explicitement interdit par l'État français peut être étudié en classe³⁵), les Allemands élargissent continuellement leurs listes des ouvrages interdits. Ainsi, en novembre 1940 sept manuels autorisés par le gouvernement français figurent sur la liste des livres interdits à la vente et à l'étude par les autorités d'Occupation (cf. *ibid.* : 9 sq.). Sous la pression de la « Propaganda Staffel », organisme responsable pour les questions de propagande en zone occupée (cf. *ibid.* : 7), Vichy s'adapte désormais aux procédures allemandes en instaurant un système d'interdiction. Jacques Chevaliers, secrétaire d'État à l'Instruction, ne tarde pas à fixer une liste des manuels interdits dans les écoles primaires, les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures en février 1941 ³⁶(cf. Barreau 2000 : 40). Néanmoins, celle-ci est loin d'être à la hauteur de la censure allemande. Plus concrètement, à la rentrée scolaire 1941/1942, treize manuels sont interdits en zone libre, tandis qu'en zone occupée une centaine de livres scolaires, y compris les manuels interdits par Vichy et une grande partie de livres d'histoire et d'allemand, sont retirés de l'enseignement et des bibliothèques scolaires en zone occupée (cf. *ibid.* : 12). Les instituteurs qui ne respectent pas les règlements d'interdiction risquent d'être sanctionnés d'une amende ou d'une peine d'emprisonnement (cf. Giolitto 1991 : 287). En décembre 1941, le gouvernement français renforce les mesures de censure en créant une nouvelle commission responsable pour la révision obligatoire des livres étudiés actuellement en école primaire. À cela s'ajoute que les manuels en production sont soumis à une révision un mois précédant sa publication. Autrement dit, tous les ouvrages autorisés jusqu'à ce jour-là et ceux en production seront contrôlés par la nouvelle commission et, si nécessaire, bannis des écoles (cf. Choppin 1987 : 12 sq.). Ces nouvelles mesures de censure conduisent à une nouvelle liste dénommée « ouvrages littéraires français non désirables » qui se substitue à l'ancienne « liste Otto » à partir de juillet 1942.

³⁵ Handourtzet (1997) énumère les manuels scolaires interdits depuis 1941 (cf. Handourtzet 1997 : 119 sq.).

³⁶ Voir aussi Giolitto 1991 : 286.

À l'interdiction des livres considérés hostiles vis-à-vis des allemands ou de Vichy, y compris évidemment ceux écrits par des auteurs juifs, s'ajoutent maintenant des traductions d'œuvres anglaises. La censure à Vichy atteint son apogée le 11 novembre, le jour où les troupes allemandes occupent également la zone libre. À partir de ce jour-là, toutes les mesures d'interdiction prises par les autorités d'Occupation entrent en vigueur dans l'ensemble du territoire français³⁷ (cf. *ibid.* : 14). Jusqu'à la Libération, la réglementation de censure ne sera pas soumise à de nouvelles modifications. Cependant, l'adaptation de la multitude de mesures prises en seulement quelques années s'avère difficile. La pénurie de papier empêche un renouvellement complet de toutes les éditions interdites en conséquence de l'invasion de la zone libre. Le manque de manuels scolaires disponibles oblige les autorités à établir des règles d'exception. Ainsi, les inspecteurs d'académie sont incités à faciliter l'échange de livres scolaires entre les élèves et les instituteurs. De plus, on demande à ces derniers d'accepter l'utilisation de différents manuels dans une même classe. À cela s'ajoute que le manque d'ouvrages conduit inévitablement à l'utilisation d'anciennes éditions interdites par les Allemands, raison pour laquelle les instituteurs remplissent désormais un rôle actif dans la surveillance des manuels étudiés en classe³⁸ (cf. *ibid.* : 16). En fin de compte, la multitude de réformes et lois lancées visant à supprimer les influences hostiles à l'esprit collaborationniste démontre la forte exigence de surveillance des contenus éducatifs.

À la censure des manuels s'ajoute le fait que Vichy instaure une vaste propagande dans les établissements scolaires qui se tourne avant tout autour du maréchal Pétain. « L'image paternaliste et salvatrice du Maréchal » (Barreau 2000 : 42) est omniprésente. Il apparaît sur des affiches, sur les écrans de cinéma, dans les journaux, en forme de portraits ou de statues. Dans les écoles publiques, par exemple, le buste de la Marianne est remplacé par celui de Pétain. Quelques établissements sont même rebaptisés et nommés après Pétain. En outre, le Maréchal s'adresse régulièrement aux écoliers à travers des émissions radio-diffusées afin de les inciter à célébrer sa personne et les valeurs de la Révolution nationale³⁹ (cf. *ibid.* : 42 sq.).

³⁷ Publiée le 5 février 1941 en zone occupée, la liste « A1 » contient 82 livres scolaires qui s'ajoutent désormais à la « liste des ouvrages littéraires français non désirables » en zone sud (cf. Choppin 1987 : 11).

³⁸ Voir aussi Giolitto 1991 : 287.

³⁹ Voir aussi I.N.R.P 1989 : 81.

Annick Lantenois (1990) confirme que la stratégie propagandiste de Vichy consiste principalement à créer une image rassurante de Pétain, une image de « l'incarnation de la certitude » (ibid. : 116), d'une figure à respecter et à obéir (cf. ibid. : 116). L'historienne parle d'un double langage employé par Vichy reflétant deux principes, à savoir, l'autorité et la protection :

« Le discours consensuel et positif diffusé par la propagande est basé sur la diffusion de valeurs morales susceptibles de rassembler l'ensemble de la population française, violence, exclusion dans les faits (répression anticomuniste, promulgation des lois antisémites en 1940, rafles dès 1941 et déportations massives des juifs à partir de l'été 1942...). Canaliser l'adhésion des Français vers la personne du Maréchal et implicitement vers le gouvernement, entretenir et amplifier l'admiration que doit susciter un chef d'État que le discours et l'imagerie placent en-dehors des luttes de pouvoir [...] » (ibid.)

À l'école, la glorification de Pétain se manifeste à travers de diverses formes pédagogiques. Parmi ces nouveaux outils didactiques comptent, par exemple, le chant⁴⁰, des poèmes, des ouvrages enfantines⁴¹ ou des jeux de cartes éducatifs idolâtrant le Maréchal (cf. Barreau 2000 : 42).



Fig. 3 : « Les atouts de la vie, jeu de cartes éducatif de propagande pétainiste» (cf. I.N.R.P 1989 : 80).

⁴⁰ Voir page 24.

⁴¹ Parmi les œuvres les plus célèbres comptes *Il était une fois un Maréchal de France* écrit par Paul Marmont ou *La Vie du maréchal Pétain racontée aux enfants de France* de Roger Descouens (cf. Barreau 2000 : 42).

Aux émissions radiodiffusées s'ajoutent des messages du Maréchal vendus en forme de brochures qui constituent des documents supplémentaires pour les cours d'instruction morale et civique (cf. Barreau 2000 : 42). Les élèves sont incités à rendre hommage au serveur de la nation en lui envoyant des cadeaux, des dessins ou des lettres⁴². Barreau (2000) rapporte quelques deux millions de lettres adressées à Pétain en 1941 (cf. *ibid.*). À part la propagande pétainiste, les campagnes de haine contre les Juifs sont également mises en place à l'école. Ainsi, la célèbre bande dessinée *Youpino* est étudiée à l'école primaire, produit succédant à l'exposition « Le juif et la France » inaugurée le 5 septembre 1941 à Paris. Le livre raconte l'enfance d'un garçon juif, menteur et voleur, et se sert de tous les préjugés contre cette « race inférieure »⁴³ (cf. I.N.R.P 1989 : 82).

Pour terminer ce chapitre sur la censure et la propagande sous Vichy, il reste à dire que de nombreux historiens se concordent à affirmer que l'influence de la propagande vichyssoise sur l'opinion publique est toutefois limitée. Cela est due à la courte durée du régime, plutôt qu'à la stratégie de propagande⁴⁴ (cf. Choppin 1987 : 17).

4.3) Les instituteurs de Vichy

Étant donné que les instituteurs remplissent un rôle essentiel dans la diffusion des connaissances à l'École et sont, en outre, responsables de l'interprétation et la transmission des contenus des manuels scolaires, ce sous-chapitre est dédié aux maîtres sous Vichy.

En vue de l'analyse du discours, les instituteurs font partie du contexte discursif qui doit absolument être pris en compte, comme Fairclough et Wodak (1997) l'affirment :

« [...] it is not enough to analyze texts - one also needs to consider how texts are interpreted and received and what social effects text have » (Fairclough/Wodak 1997 : 258).

En ce qui concerne la propagande à l'École du Maréchal, une multitude des facteurs exerce une influence sur la conscience des élèves et devrait donc être considérée. Parmi ceux-ci comptent, les événements sociopolitiques, l'idéologie et la politique scolaire de Vichy, les moyens et les médias de propagande employés, les contenus des manuels et, finalement, les instituteurs responsables de la réalisation des objectifs idéologiques.

⁴² Voir aussi I.N.R.P 1989 : 82).

⁴³ Figure entre parenthèses pour préciser que cette expression appartient au discours de Vichy et pour me distancer du contenu.

⁴⁴ Voir aussi Lantenois 1990 : 117 ; Azéma 1996 : 62.

Après avoir déjà traité la majorité de ces facteurs, cette brève parenthèse apportera des réponses concises à la question de savoir si et comment le régime de Vichy a réussi à inciter le corps d'enseignant à participer à la Révolution nationale.

Personnifiant les valeurs de la République, les instituteurs deviennent vite la cible de la Révolution nationale. À cela s'ajoute que depuis le jour de la défaite, la propagande vichyssoise mène une campagne haineuse contre les instituteurs de la République. L'armée omnipotente ne peut dans aucun cas être responsable pour le désastre de l'Occupation. Vichy fait donc des instituteurs, blâmés d'être les « pionniers de l'immoralité » (Giolitto 1991 : 127) son bouc émissaire (*cf. ibid.*). La première mesure visant à un « nettoyage » (*ibid.* : 129) du corps enseignant est prise seulement une semaine après la mise en place du régime. L'arrêt promulgué met fin aux syndicats et change, à la fois, le statut des fonctionnaires. À partir de ce moment-là, tout fonctionnaire « paraissant être un élément de désordre, un politicien invétéré ou un irresponsable » (*ibid.* : 129) peut être dénoncé et renvoyé du service ⁴⁵ (*cf. ibid.*). À cela s'ajoute qu'aucune personne étant franc-maçonne, juive ou née de parents étrangers, ancien syndicaliste ou communiste ne peut pas être fonctionnaire de l'Etat français ⁴⁶ (*cf. ibid.* : 134). Un système de surveillance est mis en place. Des inspecteurs spécialisés sont envoyés régulièrement aux établissements scolaires afin d'orienter les enseignants sur les voies nouvelles et d'assurer la réalisation de la doctrine vichyssoise (*cf. ibid.* 132 sq.). Il est peu surprenant que ces mesures créent une atmosphère méfiante au sein du corps enseignant, face à la peur constante d'être dénoncés aux inspecteurs par leurs propres collègues⁴⁷ (*cf. ibid.* : 130). Les conséquences de cette chasse d'enseignants sont désastreuses. Selon Giolitto (1991) il est difficile de donner un bilan précis sur le total d'instituteurs touchés par cette campagne « d'épuration » (*ibid.*). Néanmoins, le nombre d'enseignants emprisonnés pendant les quatre années du régime de Vichy est connu et s'élève à 13 139 (*cf. ibid.* : 133). À ce nombre de prisonniers s'ajoutent les instituteurs qui changent de métier. La dévalorisation de la profession d'enseignant en combinaison avec les représailles de l'État français provoque un grand nombre d'instituteurs démissionnaires⁴⁸ (*cf. Handourtzet 1997 : 192*).

⁴⁵ Voir aussi Barreau 2000 : 33 sq.

⁴⁶ Voir aussi Barreau 2000 : 35.

⁴⁷ Voir Sicard 2010 : 556.

⁴⁸ Handourtzet (1997) constate qu'en 1942, 1700 instituteurs postulent pour des postes alternatifs, dont 700 dans le commissariat du sport et 500 dans la police. Les 500 enseignants restant aspirent à être acceptés dans les Chantiers de Jeunesse (*cf. ibid.* : 192).

Par conséquent, l'Enseignement National est confronté à un grand manque d'instituteurs. Ceci pose des problèmes majeurs vu que l'État a besoin d'enseignants, non seulement pour scolariser les quatre millions d'élèves, mais aussi pour transmettre l'idéologie vichyssoise (cf. Giolitto 1991 : 133). Vichy se voit obligé désormais d'embaucher environ 12 000 enseignants intérimaires, ce qui cause un affaiblissement de la qualité de l'enseignement (cf. Handoutzel 1997 : 194).

Une dernière question à éclairer est de savoir comment la transition à l'École nationale de Pétain se manifeste dans la formation des futurs enseignants. Tout d'abord, les Écoles normales qui jusqu'à ce jour-là formaient les futurs instituteurs sont supprimées par la loi du 18 septembre 1940 (cf. Barreau 2000 : 229). Les nouveaux pédagogues recevront dorénavant une formation moins scientifique et plus manuelle. À cette fin, Carcopino lance un décret le 15 août 1941 qui rend obligatoire un stage professionnel après le baccalauréat. En conséquence, les élèves-instituteurs suivent une formation de 18 mois dans les établissements de formation professionnelle (au lieu de trois ans à l'École normale) dont dix comprennent un stage professionnel (cf. *ibid.* : 232). Ce stage vise avant tout à donner aux futurs maîtres « le goût et le sens des travaux manuels » (*ibid.*). Plus concrètement, ces stages préparent les élèves instituteurs aux travaux des métaux et du bois et donnent des renseignements sur l'influence bénéfique de l'éducation rurale et artisanale (cf. *ibid.*). Les stages prévus pour les futures institutrices donnent des cours de sciences ménagères, de travaux textiles, d'éducation familiale et culinaire (cf. *ibid.* : 233). On peut donc affirmer que les futurs enseignants sont formés pour être des porte-paroles de la Révolution nationale.

4.4) L'éducation morale- plus qu'une simple matière

La morale est souvent décrite comme la base de l'idéologie vichyssoise. Selon Barreau (2000), il serait, pourtant, plus approprié de parler « des » morales, étant donné que la Révolution nationale unit plusieurs discours moralisateurs. Plus concrètement, l'historien décrit trois types de morale qui déterminent l'Enseignement moral de Vichy. Premièrement, la morale civique qui se caractérise comme une morale du devoir plutôt que celle des droits. Pratiquement, les élèves doivent apprendre à obéir et à servir l'État français. Deuxièmement, la morale nationale visant à faire renaitre les sentiments patriotiques, c'est-à-dire, à transmettre l'amour pour la France, ses héros et ses coutumes (cf. Barreau 2000 : 27 sq.).

Finally, « le troisième axe de cette trilogie des morales est celui de la religion » (ibid. : 30). Ces trois axes de morale se manifestent dans la devise de l'État français - Travail, Famille, Patrie - qui se trouve naturellement au centre de l'enseignement moral de l'École nationale⁴⁹ (cf. Giolitto 1991 : 230). Blâmant l'École républicaine d'être immoraliste, Pétain accorde une attention particulière à l'éducation morale. Dès le 1^{er} janvier 1941, il incite à un renouvellement fondamental des programmes de morale en instruction civique (cf. Association des Amis du Musée de Trégarvan 1996 : 21). Les instituteurs disposent de plusieurs méthodes pour faire passer les nouvelles maximes de morale. Tout d'abord, de nombreux manuels apparaissent⁵⁰ à partir de 1941, dont celui des *Cours de Morale* de Paul Foulquié (1941) qui sera analysé dans le cadre de ce mémoire. La citation suivante donne un petit aperçu du discours de ce livre et rend très clair le rôle de l'enseignement moral dans la transmission de l'idéologie vichyssoise :

« L'essentiel de cet esprit, c'est une revalorisation des forces spirituelles qui ont fait la grandeur de la France d'autrefois. Depuis plusieurs années déjà, on éprouvait de tous les côtés le besoin de les remettre en honneur ; mais il a fallu la défaite pour que ces bons désirs passent à l'action. Puisse notre Manuel collaborer pour sa petite part à l'œuvre de reconstruction morale de notre pays ! » (Foulquié 1941 : 5).

À l'étude des manuels s'ajoute l'obligation faite aux maîtres d'écrire les maximes pétainistes sur le tableau pour que les élèves puissent les copier sans cesse. De plus, vu que les cours de morale sont censés être le point de départ d'applications pratiques, les enseignants doivent surveiller le comportement des élèves et le corriger s'il ne correspond pas aux idéaux moralistes enseignés en classe (cf. Giolitto 1991 : 231). En supplément des cours réguliers, de nombreuses activités extrascolaires sont organisées qui visent à inculquer la morale nationale. Ainsi, les élèves participent à des concours d'écriture (cf. Barreau 2000 : 43), des défilés patriotiques, des messes, des manifestations théâtrales ou sportives. Parmi ces événements compte, par exemple, la fête de Jeanne d'Arc qui a lieu tous les ans, le jour du deuxième dimanche de mai (cf. Giolitto 1991 : 293).

⁴⁹ Voir pages 25-34.

⁵⁰ D'autres manuels de morale publiés pendant Vichy sont, par exemple, *Lectures Littéraires expliquées : éducation morale civique et patriotique* écrit par Bourceau et Fabry (1941), *Notre morale servir* par Renaud (1943) et *Sur le droit chemin* par Letterier et Bonnet (1942).

Afin de résumer ce sous-chapitre, ceci a montré que l'instruction morale et civique sous Vichy est indubitablement un fort instrument d'endoctrinement qui sert avant tout à faire passer aux élèves l'idéologie du régime. Le choix d'analyser un manuel de cette matière porte sur le caractère moralisateur de Vichy et sur l'importance que Vichy accorde à celle-ci.

4.5) Fin de Vichy - fin de l'École nationale ?

Quelles réformes scolaires sont annulées après la Libération ? L'École nationale laisse-t-elle des traces durables dans le système scolaire des années d'après-guerre ? Le retour de la République signifie-t-il l'abolition absolue de l'École nationale ? Ce sont des questions qu'on se pose évidemment, considérant la multitude de réformes prises pendant les quatre années du régime de Vichy. De plus, l'éclaircissement de ces questions est essentiel pour ce travail scientifique, vu que la partie empirique analyse également un manuel publié en 1945.

Dès son entrée en vigueur, le Gouvernement provisoire de la République française initie la reconstruction de l'École républicaine.

Plus concrètement, on revient aux programmes scolaires de 1938 en rétablissant tant les écoles normales que la gratuité de l'enseignement secondaire, en réinsérant les sections modernes dans le lycée et en supprimant le D.E.P.P.

L'École redevient laïque et aspire à transmettre l'esprit de liberté et les valeurs démocratiques (cf. Giolitto 1991 : 263 sq.). Néanmoins, Giolitto (1991) affirme que l'École de la 4^{ième} et 5^{ième} République n'aurait pas été la même sans le régime de Vichy. Ainsi, les centres de formation professionnelle et les centres de jeunesse sont maintenus sous la forme des centres d'apprentissage (cf. *ibid.* : 263). À cela s'ajoutent « le maintien de la section « sciences expérimentales » du baccalauréat ; la création d'une « propédeutique » dans l'enseignement supérieur et enfin la poursuite du développement de l'enseignement ménager et agricole » (*ibid.*) L'hypothèse que Vichy est porteur d'avenir de l'École républicaine de l'après-guerre n'est donc pas tirée par les cheveux.

En ce qui concerne l'éducation morale après la fin de la guerre, la matière est réorganisée par plusieurs arrêtés à partir de 1945. Néanmoins, au cours des années qui suivent, elle perd constamment en importance, de façon qu'après 1948, la matière disparaît pratiquement de l'École. Certes, la morale est considérée comme un élément de l'instruction civique qui demeure une matière officielle, mais elle n'est plus matière scolaire en soi.

Parmi les valeurs transmises pendant les cours d’instruction civique comptent maintenant les droits et les devoirs du citoyen vis-à-vis de l’État démocratique, les droits de l’Homme, la diversité et solidarité des hommes et la relation École-État. En 1977, le ministère de l’Éducation indique que l’enseignement moral se trouve dorénavant sous la responsabilité de tous les instituteurs, peu importe la matière qu’ils enseignent (cf. Association des Amis du Musée de Trégarvan 1996 : 22 sq.).

5.) La méthodologie

Ce chapitre est dédié à la méthode d’analyse choisie pour l’étude empirique des manuels. Concrètement, il traitera l’analyse critique du discours (KDA) de Siegfried Jäger (2015⁷), ses champs d’application et ses objectifs. En outre, ce chapitre vise à donner l’état des recherches actuelles de l’analyse du discours en science de l’éducation. Avant de commencer finalement avec l’analyse, la démarche méthodologique, c’est-à-dire, les étapes d’analyse et ses axes prioritaires seront énumérés et expliqués.

5.1) L’analyse critique du discours (KDA) après Jäger

Au début du mémoire, le deuxième chapitre comprend la définition du discours selon Foucault, qui est à la base de la KDA. En résumant brièvement la conception foucauldienne, le discours est formé par des expressions réglées et souvent institutionnalisées qui créent un espace pour les énoncés (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 37).

De plus, le discours est considéré comme une pratique sociale qui dépend des relations de pouvoir et qui les crée à la fois (cf. Wodak et al. 2016² : 41). Plus concrètement, la relation discours-sujet discursif est dialectique : D’un côté, les relations de pouvoir et les mécanismes de domination dans le discours influent sur le sujet, c’est-à-dire, sur l’individu dans son contexte discursif (situation, institution, structures sociales). Autrement dit, le discours façonne les acteurs sociaux, leurs identités, leurs rôles sociaux et leurs relations interpersonnelles. De l’autre côté, le sujet discursif crée, au travers de ses actes, lui-même activement le discours et contribue, par conséquent, à maintenir, justifier ou transformer les relations de pouvoir (cf. *ibid.* : 42).

Contrairement à Foucault, qui lui-même n’a pas élaboré une méthode explicite pour analyser le discours, la KDA offre des techniques concrètes rendant possible l’analyse du discours sur tous les niveaux discursifs.

Ainsi, la KDA est applicable aux discours scientifiques, médiaux, politiques et quotidiens (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 8). Bien que l'analyse critique du discours s'applique majoritairement aux textes médiaux et politiques contemporains, la KDA se prête également à l'étude des discours historiques. Outre l'acquisition de connaissance des discours et des mécanismes de légitimation de pouvoir dans le passé, l'analyse des discours historiques permet de raviver et reprendre des discours « ensevelis » qui pourraient donner des indices utiles par rapport aux discours contemporains (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 65). Cela reflète, d'ailleurs, parfaitement l'objectif primordial de ce mémoire. Cependant, il reste à préciser les buts principaux de la KDA.

5.1.1) Les objectifs de la KDA

Partant de la théorie foucaldienne, la KDA vise à détecter tout ce qui dans un certain espace socioculturel et à un certain moment est considéré « dicible » ou « exprimable ». En même temps, elle cherche à trouver les mécanismes et facteurs susceptibles d'élargir ou de resserrer ces « champs du dicible⁵¹ ». Parmi ces stratégies comptent, entre autres, les attributions et jugements implicites, la tabouisation et la stigmatisation, les stratégies de normalisation, mais aussi les normes et conventions en vigueur. La KDA s'est donc fixée pour objectif de démontrer ces « champs du dicible » et de révéler les relations de pouvoir sur lesquelles ils se fondent (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 20). Il s'en suit que l'intention primordiale de l'analyse critique du discours est d'illustrer la manière dont le discours est marqué idéologiquement, son exercice du pouvoir, son emploi comme instrument de contrôle politique et la façon dont il manipule. Concrètement, la KDA aspire à dénoncer des stratégies et des mécanismes de répression ou d'exclusion dans la pratique discursive qui entraînent la création, la reproduction ou dissimulation des relations de pouvoir et de domination (cf. Wodak et al. 2016² : 43).

Comme son nom l'indique, l'analyse critique du discours s'efforce de critiquer des injustices sociales et politiques se manifestant dans le discours (cf. *ibid.* : 44). Selon Jäger et Zimmermann (2010), le processus d'analyse lui-même permet déjà de les problématiser et dénoncer⁵². L'objectif n'est pourtant pas de critiquer la fausseté de certaines idéologies ou perceptions de réalité⁵³.

⁵¹ Traduction libre du terme allemand « *Sagbarkeitsfeld* », employé par Jäger (2015⁷) et Jäger/Zimmermann (2010).

⁵² Voir aussi Jäger/Jäger 2007 : 34.

⁵³ Voir aussi Jäger/Jäger 2007 : 37.

En tant que porteur du savoir valable dans un certain contexte discursif (*cf. ibid.* : 11), le discours représente une réalité concrète qui n'est pas illusoire ni mensongère (*cf. ibid.* : 21). Wodak et al. (2016²) vont encore plus loin en affirmant que l'analyse critique du discours n'est dans aucun cas une pratique impartiale ni objective :

« Die Kritische Diskursanalyse ist im Gegenteil einem aufklärerischen Engagement verpflichtet und stellt sich erklärmaßen auf die Seite derer, die unter bestehenden politischen und sozialen Ungerechtigkeiten zu leiden haben. Insofern strebt auch sie eine diskursive Intervention in die soziale und politische Praxis an » (*ibid.* :44).

Dans ce sens, l'analyse critique du discours ne s'engage pas seulement à élucider les injustices politiques et sociales, elle prend également parti pour ceux qui en souffrent. De cette manière, elle aspire à une intervention discursive dans les pratiques sociales et politiques (traduit par NG).

5.2) L'analyse du discours en pédagogie

Comment l'analyse du discours s'applique aux sciences de l'éducation ? Quelles sont les motivations et avec quels objectifs des linguistes se servent-ils de cette méthode ? Telles sont les questions auxquelles il reste à trouver une réponse afin d'expliquer notre choix méthodologique.

Dans son article scientifique, Daniel Wrana (2005) décrit les tendances de l'analyse du discours des dernières décennies dans le domaine de la pédagogie. Selon celui-ci, la fin des années 70 marque l'entrée des théories foucaaldiennes en science de l'éducation. Le post-structuralisme bouleverse les théories et les pratiques pédagogiques en décentralisant le sujet. Les nouvelles théories posent un regard critique sur la société et considèrent l'éducation comme une pratique fortement dépendante des relations de pouvoir. De plus, l'accent est mis sur les processus de subjectivisation et l'hétérogénéité d'élèves. Cependant, à son début, la théorie du discours poststructuraliste est d'une nature uniquement philosophique. L'approche sociologique-empirique orientée vers une méthodologie n'a gagné en importance que dans les années récentes (*cf. Wrana 2005* : 1).

Wrana (2005) constate, en outre, que la pratique discursive dans le domaine de la pédagogie s'étend sur plusieurs niveaux qui devraient tous être pris en compte.

Elle ne comprend pas seulement les textes, soit écrits soit oraux, traitant l'éducation dans un contexte politique ou institutionnel, mais aussi ceux qui se centrent sur l'apprentissage. À cela s'ajoute l'analyse de la pratique didactique en classe. Ayant lieu dans un contexte institutionnalisé, les pratiques en classe sont également déterminées par les structures de pouvoir. En tant qu'objectif de l'analyse des pratiques discursives, Wrana (2005) définit donc la détermination tant des structures de subjectivisation que la manière dont le discours pédagogique produit des vérités généralement acceptées (*cf. ibid.* : 2). Pongratz (1998) y ajoute le facteur disciplinaire. Dans sa publication scientifique, il travaille sur l'École et son rôle dans le processus disciplinaire de la société. Il souligne que l'analyse du discours ne devrait pas se limiter au niveau des productions idéologiques, c'est-à-dire, aux grandes œuvres classiques. Elle devrait bien davantage prêter attention aux diverses pratiques didactiques comme, par exemple, les rapports, les programmes scolaires, les emplois du temps, les cahiers d'école et les manuels scolaires. Il va encore plus loin en affirmant que l'analyse des discours scolaires exige également la prise en compte des établissements scolaires, leur équipement, leur architecture et leurs dispositions administratives. Le rôle de l'École dans le processus disciplinaire ne se dévoile que si on le considère comme un dispositif du pouvoir (*cf. Pongratz 1998* : 150). La notion de dispositif repose sur les travaux foucauldien dans lesquels elle constitue un des éléments principaux du discours. Foucault (1997) décrit le dispositif comme un appareil complexe qui produit des discours (*cf. Foucault 1997/ cité après : Jäger/Zimmermann 2010* : 51). Plus concrètement, il s'agit d'un ensemble hétérogène se composant des discours, des institutions, des constructions architecturales, des décisions réglementées, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques et des théorèmes philosophiques et moraux. En résumé, le dispositif comprend autant le dit que le non-dit⁵⁴ (*cf. Foucault 1978/ cité après : ibid.*). En se basant sur Foucault, Jäger/Zimmermann (2010) décrivent la fonction des dispositifs comme primordialement stratégique. La formation d'un dispositif peut être considérée comme réponse à une urgence qui s'est produite à un moment donné dans l'histoire (*cf. ibid.* : 52). À titre d'exemple, Pongratz (1998) cite le dispositif de prison comme réponse historique aux problèmes de la criminalité aussi bien que le dispositif d'École comme réponse à la nécessité de discipliner ceux qui sont censés y apprendre (*cf. Pongratz 1998* : 150). Le caractère stratégique du dispositif présuppose une intervention dans les relations de pouvoir régnautes.

⁵⁴ Voir aussi Pongratz 1998 : 150.

Ces stratégies transformatives des relations de pouvoir produisent des types de savoirs et sont, à la fois, déterminées par ces derniers (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 52). De tout cela résulte qu'au moment d'une analyse du discours pédagogique, l'École devrait être perçue comme dispositif de pouvoir. L'analyse de ce dispositif vise à étudier l'interdépendance de la production de savoir et la réglementation de la conduite (cf. *ibid.*). La relation réciproque savoir - pouvoir représente une des questions fondamentales de la KDA et occupera donc une place centrale dans notre analyse du discours.

Comme il ressort des explications ci-dessus, le manuel scolaire est un outil essentiel des pratiques didactiques et fait, en tant que tel, partie du dispositif d'École. Par conséquent, il présente incontestablement une source précieuse qui permet d'analyser un écheveau discursif, à savoir, celui du discours pédagogique pendant le régime de Vichy. Le rôle significatif des manuels dans le formatage du discours est traité en détail par Olivia Lewi (2017). Dans son article scientifique traitant la circulation et modélisation du discours testimonial dans le champ scolaire, elle corrobore l'hypothèse qu'à travers les manuels scolaires, « l'école peut participer du processus du formatage du discours testimonial » (Lewi 2017 : 2). En outre, elle souligne que les manuels représentent « un des lieux privilégiés de l'expression de la *doxa* scolaire en matière de témoignage » (Lewi 2017 : 2). Lewi (2017) n'est pas la seule attribuant un rôle décisif aux manuels dans la transmission des idéologies scolaires. Choppin (1997), par exemple, décrit les livres scolaires comme « un puissant instrument d'endoctrinement de la jeunesse » (Choppin 1987 : 3) et Verdelhan-Bourgade (2002) se prononce en faveur des manuels comme moyen privilégié du « discours de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 37).

En guise de conclusion, nous aimerions constater que le choix du corpus d'analyse porte sur le grand potentiel des manuels en tant que porteurs du discours. Faisant partie d'un dispositif de pouvoir, celui de l'institution scolaire, les manuels analysés permettront de dévoiler tant la complexe relation pouvoir-savoir que les stratégies de subjectivisation et normalisation du discours.

5.3) Démarche méthodologique : étapes et axes prioritaires d'analyse

L'analyse des manuels s'orientera sur les étapes d'analyse proposées par Jäger (2015⁷) et Jäger/Zimmermann (2010). Ils suggèrent d'effectuer d'abord une analyse structurelle qui est suivie par une analyse détaillée. L'analyse structurelle sert avant tout à la préparation de la matière, c'est-à-dire, au choix des fragments discursifs à analyser (*cf.* Jäger 2015 : 97). Cette étape d'analyse a été réalisée à l'avance, avant même d'avoir formulé le sujet de recherche. Conformément aux propositions de Jäger (2015⁷), nous nous sommes posé des questions sur le type de texte, la date de parution, l'intention de la publication, le contexte socioculturel et institutionnel, les sujets abordés, la pertinence de l'analyse etc. (*cf.* *ibid.* : 96). Le résultat de ces réflexions sont les deux manuels qui seront analysés dans la partie empirique. L'analyse de la structure discursive fait partie de l'analyse du discours, cependant, elle exige une analyse détaillée des fragments représentatifs (*cf.* *ibid.* : 97). La deuxième étape d'analyse, celle qui sera illustrée minutieusement dans ce mémoire, se divise en cinq parties qui seront énumérées et expliquées dans ce qui suit.

1.) Le contexte institutionnel

Chaque fragment discursif est incorporé dans un contexte institutionnel qui devrait être pris en compte. Plus concrètement, les questions suivantes devraient être examinées : Quel moyen de communication a été choisi pour transmettre le discours ? Quel est le type de texte et quelle est sa fonction dans ce contexte institutionnel ? Quel est le rôle de l'auteur ? Sous quelles conditions sociopolitiques a-t-il produit le texte ? Est-ce qu'il y a des événements qui ont provoqué la publication ou l'ont influencée (*cf.* Jäger 2015 : 98) ?

2.) La « surface » textuelle

L'analyse de la surface textuelle implique les représentations graphiques, les illustrations, le titrage des chapitres aussi bien que des sous-chapitres, l'organisation des paragraphes et des sujets thématiques abordés (*cf.* *ibid.*).

3.) Les moyens et structures linguistiques

Les deux parties suivantes sont probablement les plus importantes, celles qui seront traitées avec la plus grande rigueur. Arrivée à cette étape, l'analyse de la macrostructure des fragments discursifs est finalisée et fait de la place à celle de la microstructure textuelle.

Cette dernière se centre sur la recherche des stratégies d'argumentation, des connotations, des allusions implicites, le symbolisme collectif, des expressions idéologiques, etc. (cf. *ibid.*). Une fois distingués ces stratégies et concepts, il faut examiner la manière dont ils se manifestent dans le langage. Autrement dit, l'objectif de cette étape d'analyse est d'identifier les différents moyens linguistiques employés afin de mettre en place des stratégies discursives. Bien que notre analyse s'inspire principalement de l'approche méthodologique de Jäger, les travaux de Wodak et al. (2016²) servent de repère supplémentaire. Dans leurs études sur la construction discursive des identités nationales, ils énumèrent différentes stratégies discursives et leurs formes linguistiques. Ces stratégies sont regroupées en quatre catégories : 1) les stratégies de justification et relativisation 2) les stratégies de préservation 3) les stratégies transformationnelles 4) les stratégies d'exclusion.

4.) Les énonciations idéologiques

La quatrième étape d'analyse comprend l'enquête des énonciations idéologiques. Plus concrètement, elle vise à trouver les énoncés faisant référence à une certaine vision de l'Homme ou de la société, à la perception de réalité, à ce qui est perçu comme « normal » (cf. *ibid.* : 108).

5.) L'analyse globale des fragments représentatifs

Après avoir effectué les quatre étapes précédentes, toutes les particularités des fragments analysées, tant socioculturelles que linguistiques et idéologiques, sont présentées et mises en rapport. Ce faisant, il faut prendre en considération que l'objectif principal n'est pas de déterminer les intentions de l'auteur, mais surtout l'effet que les messages transmis provoquent sur les élèves. Les résultats des deux analyses, structurelle et détaillée, sont résumés et constituent la base pour l'analyse de l'écheveau discursif⁵⁵ (cf. Jäger 2015 : 108 sq.). Lors de l'analyse globale, tant des aspects qualitatifs que quantitatifs devraient être pris en compte. Bien que l'analyse critique du discours se définisse comme une méthode majoritairement qualitative, des aspects quantitatifs peuvent apporter des informations révélatrices. C'est le cas au moment qu'on s'intéresse à l'effet durable du discours.

⁵⁵ Sous ce terme (all. „Diskursstrang“) la KDA entend l'ensemble des fragments discursifs traitant le même sujet thématique. La quantité de fragments appartenant à un écheveau discursif dépend de l'objet de recherche. Un discours propre à une certaine société, qui d'ailleurs s'intègre dans le discours global, se compose de plusieurs écheveaux discursifs (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 45).

Jäger (2015⁷) explique à ce sujet que la confrontation permanente et répétitive avec certains énoncés peut conduire à la consolidation du savoir auprès les sujets discursifs. Autrement dit, cela peut provoquer la normalisation d'un savoir qui amène très probablement à la construction des vérités acceptées par une société (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 121). Dans ce contexte, Jäger/Zimmermann (2010) font également remarquer qu'il est essentiel de tenir compte des références récurrentes à d'autres sujets afin de constater des entrelacements des discours⁵⁶ (cf. *ibid.* : 46).

Jäger (2015⁷) souligne que l'ordre des étapes ne doit pas forcément être respecté. De plus, il précise qu'il ne s'agit que des propositions qui devraient être adaptées tant aux fragments choisis qu'aux objectifs d'analyse. Quelques éléments d'analyse suggérés peuvent être superflus et d'autres, en revanche, traités plus en profondeur (cf. Jäger 2015 : 109).

5.3.1) Symbolisme collectif, stratégies normalisatrices et allusions implicites

En vue de l'analyse imminente, les trois concepts essentiels qui figurent ci-dessus seront expliqués brièvement. Cela permettra ensuite d'y renvoyer sans interrompre la présentation des résultats d'analyse.

En commençant par le symbolisme collectif, il s'agit d'un système de symboles qui reflète une vision de la réalité propre à une certaine sphère socioculturelle.

Parmi ces symboles comptent, par exemple, des allégories, des emblèmes, des métaphores et des analogies. Plus concrètement, les symboles collectifs représentant des stéréotypes culturels connus par tous les membres d'une société qui savent s'en servir sans réfléchir. Pour ces derniers, ce système constitue un modèle de perception et d'interprétation qui permet de s'orienter dans ce monde complexe et d'interpréter les diverses impressions auxquelles ils sont confrontés constamment. Chaque impression, chaque changement peut être intégré dans ce système d'évaluation grâce auquel le sujet arrive à distinguer entre « normalité » et divergence. Afin de donner quelques exemples, le modèle circulaire proposé par Jäger (2015⁷) se divise en plusieurs axes sur lesquels se situent différentes séries symboliques⁵⁷.

⁵⁶ Un entrelacement des discours (all. « Diskursverschränkung ») se produit quand plusieurs chevaux discursifs se mêlent et provoquent, en conséquence, certains effets (cf. *ibid.* : 47).

⁵⁷ Jäger (2015⁷) souligne que ce modèle est uniquement pertinent pour le monde industrialisé occidental (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 70).

Ainsi, l'axe vertical reflète les hiérarchies sociales qui sont souvent représentées par les parties corporelles (tête-cœur-organes génitaux-pieds). L'axe horizontal visualise l'orientation politique s'étendant de l'extrême gauche à l'extrême droite. Au milieu, le centre du modèle reflète la stabilité qui est souvent représentée par un cœur, une balance ou un moteur. De plus, l'axe diagonal indique le degré du progrès ou de la régression. Parmi les symboles qui reflètent ce premier comptent, par exemple, la lumière, le soleil, les métaphores de développement (technique) ou les mouvements vers l'avant. En revanche, la régression est souvent symbolisée par le passé sombre, l'époque médiévale ou l'âge de pierre. D'une importance majeure sont, selon Jäger et Zimmermann (2010), les séries symboliques qui codent le monde intérieur et extérieur puis que celles-ci créent l'appartenance à un groupe. Autrement dit, à travers ces symboles le sujet discursif identifie ses « amis », toute comme les ennemis potentiels. Ainsi, l'intérieur est souvent codé par des symboles tels que l'avion, la voiture, la santé, les équipes sportives, le pays ou une île. En revanche, au monde extérieur s'appliquent des symboles comme, par exemple, les catastrophes culturelles, les maladies, les vermines, les monstres et le chaos (cf. Jäger/Zimmermann 2010 : 70 sqq.). Dans leur œuvre *Deutungskämpfe*, Magarete et Siegfried Jäger (2007) soulignent que les symboles collectifs sont toujours ambigus et, par conséquent, susceptibles d'être interprétés de diverses manières. Ils prennent l'exemple du vélo, qui, pour certains groupes de la population, représente le progrès. Pour d'autres, en revanche, il symbolise le retard technologique (Jäger/Jäger 2007 : 46).

Jäger/Zimmermann (2010) désignent les symboles collectifs comme l'instrument principal des stratégies normalisatrices. Dans l'analyse du discours, ces stratégies produisent des normalismes dans une société (cf. *ibid.* : 89). Se fondant sur Foucault, les normalismes comprennent l'ensemble des procédés discursifs à l'aide desquels des « normalités » sont produites et reproduites (cf. *ibid.* : 87). L'objectif de ces stratégies est de contrôler et réguler les limites de ce qui est perçu comme normal ou anormal. Le déplacement de ces limites risque de provoquer ce que Jäger/Zimmermann (2010) désignent comme « Denormalisierungsangst », c'est-à-dire que des modifications dans ce système normalisateur provoquent de la peur (cf. *ibid.* : 88).

En vue de l'analyse qui suit, cette théorie est essentielle afin de comprendre l'effet que le changement politique et idéologique radical de Vichy produit auprès des Français et Françaises.

De plus, elle explique l'abondance de stratégies normalisatrices dans le discours vichyssois : il fallait un grand déplacement des limites pour que la population française adopte la nouvelle idéologie. Directement liées aux symboles collectifs sont les allusions implicites qui prennent souvent la forme des représentations stéréotypées. Sous ce terme, l'analyse critique du discours entend des jugements ou évaluations tacites et implicites dont l'énonciation explicite est considérée comme un tabou. Plus concrètement, ces jugements se trouvent en dehors du « champs du dicible⁵⁸ » qui est déterminé par le discours hégémonique. Selon Jäger/Zimmermann (2010), les symboles collectifs sont des moyens efficaces afin d'éluder les limites de ces champs. Ils communiquent des jugements implicites qui se gravent dans le subconscient et, à long terme, dans la mémoire collective (cf. *ibid.* : 68).

6.) Le corpus d'analyse

Ce chapitre est dédié au corpus d'analyse, c'est-à-dire, aux deux manuels scolaires qui seront analysés à la suite. Plus concrètement, nous expliquerons les raisons pour lesquelles notre choix s'est porté sur ces manuels et comment nous avons réussi à nous les procurer.

Le processus de choix d'un corpus approprié pour l'analyse critique du discours envisagée dès le début coïncide avec l'analyse structurelle conseillée par Jäger⁵⁹ (2015).

Toute la recherche faite jusqu'ici peut être considérée comme une analyse structurelle qui nous a conduits à choisir le matériel d'analyse. Autrement dit, l'acquisition de connaissances sur la méthodologie, ses champs d'explication et ses objectifs, sur le contexte historique du régime de Vichy et sur son idéologie politique et scolaire a provoqué la décision d'effectuer une analyse d'un manuel de morale étudié pendant Vichy. Ensuite, afin de pouvoir corroborer notre hypothèse que le discours propagandiste à l'École de Vichy se caractérise par des moyens linguistiques et des stratégies discursives propres au régime, il fallait trouver un moment de référence.

⁵⁸ Voir page 46.

⁵⁹ Voir page 49.

La nécessité d'un point de référence est soulignée par Diegmann (2013) qui l'explique de la manière suivante :

« Um die spezifischen diskursiven Formationen und Formen der Wahrheitsproduktion zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort zu eruieren, sollte die diskursanalytische Fragestellung, wie auch die daran anschließende Korpusbildung ein Vergleichsmoment besitzen. Erst dies ermöglicht es, die Eigenarten eines Diskurses festzustellen und abzugrenzen von anderen diskursiven Formationen » (Diegmann 2013 : 113).

Nous nous sommes donc mis à la recherche d'un deuxième manuel qui permettrait de distinguer et caractériser les formations discursives trouvées dans le premier. Étant donné les objectifs d'analyse, il nous semble le plus approprié de réaliser une analyse de discours à partir d'une perspective historique-diachronique. C'est la raison pour laquelle, le deuxième livre scolaire date de 1945, c'est-à-dire, de la période d'après-guerre en France. L'avant-propos de ce manuel précise qu'il a été publié le 30 août 1945 conformément au nouveau programme scolaire (cf. Foulquié 1945 : 5.). Une petite inscription au crayon indique que le manuel a été étudié jusqu'en 1948 inclus.

Une fois définie la perspective de l'analyse, il demeure la question de la comparabilité des deux manuels. Pour exclure tous les facteurs susceptibles de déformer les résultats d'analyse, les deux livres devraient partager un grand nombre de caractéristiques.

Autrement dit, nous avons envisagé de trouver deux manuels qui coïncident concernant le cadre institutionnel, la matière, le niveau scolaire, la maison d'édition et l'auteur. La recherche a été un succès. Les deux manuels donnent des cours d'instruction morale, sont écrits par Paul Foulquié et publiés aux *Éditions de l'École*. En ce qui concerne le premier manuel, celui étudié à l'École nationale de Pétain, il a été imprimé en 1941 conformément à l'arrêté du 11 mars modifiant le programme scolaire et s'adresse aux élèves en première année de l'enseignement primaire supérieur (cf. Foulquié 1941 : 6). Le jour de sa publication, l'ancienne section moderne du lycée a déjà été dégradée, faisant désormais partie de l'E.P.S. Quelques mois plus tard, ce dernier a été réintégré dans l'enseignement secondaire en tant que collèges⁶⁰. C'est-à-dire que la fourchette d'âge des élèves ayant étudié ce manuel en classe s'étend de 11 ans à 15 ans.

⁶⁰ Voir page 33.

Concernant le deuxième manuel publié en 1945, il s'adresse aux élèves du premier cycle du second degré, c'est-à-dire, aux collégiens entre 12 et 15 ans (cf. Foulquié 1945 : 5). Le groupe cible des deux manuels coïncide alors parfaitement. Néanmoins, l'approvisionnement du corpus d'analyse n'a pas été évident. Une fois la décision prise d'analyser des manuels historiques, nous nous sommes rendus à Rouen pour y visiter le Musée national de l'Éducation. Étant donné que depuis l'Autriche, il n'y a pas moyen d'emprunter ces manuels, ni de les recevoir sous forme numérique, nous avons fait des recherches sur place. Après avoir trouvé deux manuels comparables qui correspondaient à nos objectifs, le musée nous a donné la permission de scanner les fragments dont nous avons eu besoin pour notre analyse. Il en résulte que l'analyse du discours qui sera effectuée dans le chapitre suivant n'aurait pas été réalisable sans avoir fait ce travail préliminaire qui exigeait beaucoup de temps.

7.) L'analyse du discours des manuels

Ce chapitre englobe l'analyse du discours des deux manuels. Il sera divisé en deux grandes parties, chacune dédiée à l'un d'eux. Tout d'abord, quelques fragments représentatifs du premier manuel, de celui étudié sous le régime de Vichy, seront analysés conformément aux étapes d'analyse proposées par Jäger (2015⁷). Le choix des fragments analysés porte sur l'analyse structurelle réalisée préalablement. Les résultats seront résumés directement après l'analyse, avant de commencer avec l'analyse du deuxième manuel qui suivra la même démarche. Les particularités trouvées dans chacun des manuels seront mises en relation les unes avec les autres dans une discussion finale qui fera partie du dernier chapitre du mémoire.

7.1) Le manuel « Cours de Morale » (1941)

7.1.1) Le contexte institutionnel

Comme mentionnée auparavant, la première étape d'analyse peut être considérée comme achevée après la description détaillée du corpus d'analyse et de ses conditions de publication. Il reste à ajouter l'implication de l'auteur qui devient explicite dans les toutes premières lignes du manuel

« L'essentiel de cet **esprit**, c'est une **revalorisation des forces spirituelles** qui ont fait **la grandeur de la France d'autrefois**. Depuis **plusieurs années déjà**, on **éprouvait** de **tous** les côtés **le besoin** de les **remettre en honneur** ; mais **il a fallu la défaite** pour que ces **bons désirs passent à l'action**. Puisse notre Manuel **collaborer** pour sa petite part à l'œuvre de **reconstruction morale** de **notre pays** ! » (Foulquié 1941 : 5).

En analysant ce court paragraphe, on se rend tout de suite compte de la nostalgie pour l'ancienne France (« **la grandeur de la France d'autrefois** ») et du mépris de la République (« depuis **plusieurs années déjà** »). De plus, l'auteur souligne la nécessité (« le besoin », « il a fallu », « **éprouvait de tous les côtés** ») de revenir aux anciennes valeurs moralisatrices (« **revalorisation des forces spirituelles** », « **reconstruction morale** », « **remettre en honneur** ») pour redevenir un pays puissant et honorable. De surcroît, la stratégie argumentative cause-conséquence est employée afin de justifier la défaite présentée comme un événement inévitable (« il a fallu la défaite ») qui aidera la France et les Français (« notre pays ») à sortir de la misère.

À cela s'ajoute que, dès les premières lignes, le discours de la guerre (« la défaite, « passer à l'action », « collaborer ») interagit avec le discours de la morale (« esprit », « forces spirituelles », « bon desirs »).

En passant directement à la deuxième étape proposée par Jäger (2015⁷), la macrostructure textuelle sera analysée dans ce qui suit.

7.1.2) La structure textuelle

À la suite de l'avant-propos et de la présentation du programme officiel (modifié par l'arrêt du 11 mars 1941), une introduction donne la définition du terme « morale » et précise l'importance de la matière pour la vie des élèves. Ensuite, un ensemble de 195 pages se divise en quatre grands chapitres contenant les leçons sur divers sujets de la morale.

La première partie traite du principe de la morale et donne des explications sur les mots-clés comme, la conscience, le devoir et le droit, la liberté, la responsabilité et la dignité. Ensuite, la deuxième partie intitulée « Devoirs de l'Homme envers lui-même » donne des leçons sur l'hygiène, l'intelligence, le devoir de la vérité et de la sagesse, le courage et la politesse. La partie suivante est dédiée aux devoirs envers les autres. Cette partie englobe les valeurs de la Révolution nationale, c'est-à-dire, le travail, la famille, les devoirs envers les maîtres de l'École nationale, la camaraderie et la justice. Enfin, le dernier chapitre explique « les fins de la Morale », à savoir, les sanctions morales, l'idéal moral et les héros, le patriotisme et la civilisation chrétienne. Une conclusion finale apparaît sur la dernière page. Dans l'appendice se trouvent la table des matières et celle des auteurs cités.

La structure et le contenu de la table des matières montrent dès le début, même avant avoir réalisé une analyse détaillée, le rôle important de ce manuel dans la transmission de l'idéologie du régime de Vichy. Le manuel donne des leçons sur tous les aspects caractéristiques de la Révolution nationale traités dans les chapitres précédents. À cela s'ajoute que le choix des titres laisse déjà deviner le ton impératif du manuel qui enseigne les devoirs au lieu des droits. Le fait que le patriotisme et la foi chrétienne figurent parmi les objectifs de la morale sont éloquentes. En ce qui concerne la structure de chaque leçon, elle commence en règle générale, avec une courte introduction qui est suivie par une définition du terme ou du concept. Ensuite, la leçon précise la pertinence de ce concept de moral pour la vie quotidienne. Puis, elle donne des arguments ou instructions sur sa réalisation qui sont ensuite justifiés par des exemples concrets. Chaque leçon conduit à une conclusion résumant en un paragraphe les idées essentielles.

Celle-là est introduite soit par une courte phrase impérative soit par un ou deux mots-clés. À titre d'exemple, la leçon sur la famille est résumée par la phrase « Ayons l'esprit familiale ! » (Foulquié 1941 : 118), et celle traitant de la morale sociale par « Le sacrifice, condition de la grandeur » (ibid. : 154).

À la suite de la conclusion apparaissent quelques questions qui incitent l'élève à repasser ce qu'il vient d'apprendre. Néanmoins, ni les leçons, ni les questions finales ne créent d'espace pour une propre réflexion ou une expression des opinions. Les élèves ne sont jamais incités à exprimer ce qu'ils pensent ou croient, mais à reproduire simplement les normes présentées. Cette première analyse de la macrostructure permet déjà de supposer que ce manuel ne remplit pas de fonction explicative, mais avant tout argumentative. Tant la structure textuelle que le développement thématique correspondent au type de texte argumentatif, comme il est décrit par Brinker (2010⁷). Selon ce dernier, un texte d'une fonction majoritairement argumentative se divise en six parties principales, à savoir, la thèse, les arguments, la conclusion, la justification de la conclusion, des opérateurs modaux (peut-être, probablement, vraisemblablement, etc.) et les conditions d'exception. Les deux derniers aspects servent, comme le linguiste allemand l'affirme, à indiquer le degré de validité et à restreindre la conclusion (cf. Brinker 2010⁷ : 69 sq.). Comme l'analyse détaillée des moyens linguistiques et discursifs montrera, les opérateurs modaux sont effectivement nombreux dans les fragments analysés. Pourtant, leur emploi ne vise pas à limiter le degré de vraisemblance mais, au contraire, à l'augmenter. À cela s'ajoute l'absence totale des conditions d'exception, ce qui laisse déjà augurer de l'argumentation unilatérale du discours vichyssois.

Pour revenir à la macrostructure des leçons, une ou deux pages à la fin sont toujours consacrées à des lectures, c'est-à-dire, aux citations ou aux textes authentiques issus majoritairement des grands classiques littéraires. Ces textes donnent des exemples concrets de l'application désirée d'un certain principe moral.

En ce qui concerne le choix des auteurs cités, il est révélateur autant que frappant. Tout d'abord, c'est l'abondance des extraits puisés tant dans des émissions radiodiffusées que dans des articles publiés à travers lesquels Pétain s'adresse directement aux Français et Françaises. En intégrant les discours pétainistes dans la partie littéraire, Pétain est hissé au même niveau que les grands philosophes et écrivains comme Voltaire, Balzac, Descartes, Aristote, Lamartine, Proust et Hugo.

À cela s'ajoute que le manuel donne également la parole à Chevalier, secrétaire d'État à l'Instruction publique, puis à la Famille dans le gouvernement du Maréchal, et à Carcopino, son successeur. La citation des personnes d'autorités s'inscrit dans la catégorie des stratégies de justification et de légitimation qui visent à renforcer la crédibilité des faits présentés (cf. Wodak et. al. 2016² : 81). De plus, l'absence des philosophes des Lumières, à l'exception uniquement de Voltaire, est édifiante.

Le dernier aspect à aborder lors de cette étape d'analyse concerne les illustrations et les représentations graphiques qui sont inexistantes dans ce manuel. Seules les idées qu'on vise à accentuer sont imprimées en caractères gras.

En passant à la prochaine étape, tant les moyens linguistiques que les expressions idéologiques trouvés dans quatre fragments représentatifs seront présentés.

7.1.3) Les moyens linguistiques et discursifs

- 1^{er} fragment représentatif : « La patrie » (pp. 178-180)⁶¹

Le premier aspect qui frappe en lisant la leçon sur « La patrie », c'est l'abondance des expressions appartenant au champ sémantique de l'unité. En établissant une analogie avec la famille, qui dans une leçon précédente est définie comme « la cellule essentielle de la société » (Foulquié 1941 : 115), la notion provoque toute suite des sentiments d'unité, de responsabilité et de protection. « La patrie est une extension de la famille » (ibid.) est la phrase qui introduit le sujet. En revenant brièvement à la présentation de la famille en tant que cellule de la société, la cellule fait partie du symbolisme collectif du corps/de la santé qui provoque l'idée d'un élément indispensable pour l'organisme tant corporel que social, un élément sans lequel l'Homme ne peut pas exister. La cellule est l'origine et le centre de la vie humaine et symbolise en tant que telle une certaine stabilité et sécurité. La patrie est alors l'élargissement de cette cellule familiale. « L'unité familiale⁶² », également décrit comme « l'âme familiale » dépend de deux facteurs fondamentaux (« avant tout », « surtout », « le lien le plus puissant », « essentiellement constituée ») : de la « communauté de sang » et d'un « esprit commun ». Concernant le premier, on y trouve un symbole collectif ayant, à la fois, un sens direct et indirect. Jäger (2015⁷) explique que ce type de symbole représente « une réalité avec une fonction symbolique » (cf. Jäger 2015 : 61).

⁶¹ Les fragments analysés sont illustrés dans l'appendice.

⁶² Si les citations directes proviennent du fragment analysé, l'auteur n'est pas spécifié. Les pages en question sont indiquées au début chaque analyse.

Ainsi, l'expression « communauté de sang » provoque deux images dont celle d'une consanguinité correspond au sens direct.

En même temps, le sang a un caractère fortement symbolique représentant également le corps, la vie ou, en prenant compte le contexte sociopolitique, la violence, la mort ou la guerre.

La conséquence logique qui résulte de cette analogie famille-patrie ou « âme familiale » - « âme nationale » est la nécessité de développer un tel esprit « commun » qui est à la base de ces deux concepts. Les premières lignes analysées donnent déjà un avant-goût de ce qui suit. Aux notions « unité », « communauté », « esprit commun » et « âme nationale » s'ajoute un nombre abondant de termes et d'expression qui peuvent être attribués au champ sémantique de l'unité. Le tableau (1) dans l'appendice visualise de façon détaillée les expressions faisant partie de ce champ. Une version résumée de la répartition de ces termes figure ci-dessous afin de démontrer leur quantité excessive.

communauté	unité/union	commun/ commune	même	d'autres expressions
7	4	6	19	4

Le total d'expressions faisant référence à l'unité (du peuple français) s'élève à trente. Il convient de préciser qu'elles apparaissent dans un fragment d'une longueur inférieure à deux pages. Frappante est surtout l'importance accordée à l'homogénéité (commun, même) des personnes susceptibles de former une patrie. Autrement dit, le seul moyen de constituer une patrie est l'inexistence de différences, vu que l'homogénéité désirée englobe pratiquement tous les domaines de la vie (culture, apparence physique, langue, éducation, nation, histoire, régime politique etc...). Cela reflète très bien le rejet d'individualisme, une des caractéristiques principales de l'idéologie vichyssoise. Les stratégies d'exclusion employées font comprendre que l'uniformité totale d'une communauté n'est pas seulement souhaitée mais indispensable. Ces stratégies, visant à restreindre les possibilités alternatives, prennent souvent la forme de la négation exclusive « ne...que ».

Les trois phrases suivantes illustrent la manière dont le texte exclut toute autre opinion ou interprétation possible :

- 1.) « Si la communauté de patrie ne suffit pas à assurer l'entente parfaite, **ce n'est qu'avec ses compatriotes** [...] qu'on peut espérer la réaliser »
- 2.) « Cette âme commune **n'a pu se former que** moyennant des conditions matérielles qu'on peut **réduire** à deux : la race et le territoire »
- 3.) « La fusion **n'est aisée qu'avec** des hommes de **même race** »

En addition à la négation exclusive, l'emploi du verbe « réduire » qui figure dans la deuxième phrase renforce l'idée de la restriction. En présentant les informations sous la forme de phrases négatives, elles provoquent un effet impératif qui interdit la production d'idées alternatives. À cela s'ajoute que le fragment discursif en question s'exprime majoritairement par le présent de l'indicatif ce qui transmet l'impression d'une vérité générale. De plus, les stratégies de préservation⁶³ sont employées poursuivant le même objectif. Ce type de stratégie discursive vise non seulement à maintenir ou à reproduire une identité menacée, mais aussi à justifier la légitimité des faits présentés (cf. Wodak et al. 2016² : 76). À titre d'exemple, le texte recourt à l'argument d'une histoire omnisciente et établit des comparaisons entre le passé, soit glorieux soit désastreux, et le moment présent (« l'histoire confirme », « comme nos rois de jadis et de nos jours », « elle est tombée de l'imperturbable confiance que lui donnait son passé »). En outre, les adverbes comme « naturellement » et « nécessairement » visent à confirmer la validité des informations.

En ce qui concerne la perception de l'Homme, il n'est pas difficile de reconnaître les énoncés transmettant l'idéologie nationaliste et raciste du régime de Vichy. Pour détecter ces énoncés idéologiques, il convient d'analyser, d'abord, la manière dont certains énoncés créent une image des Français et de la France, c'est-à-dire, une image avec laquelle les écoliers-récepteurs s'identifient. Dès les premières lignes, l'auteur s'adresse implicitement aux jeunes lecteurs en employant la première personne du pluriel des verbes et des pronoms tant personnels que possessifs (« la terre de nos pères », « parfois même nous éprouvons », « ne perdons pas la vue », « notre patrie »). On peut estimer que l'emploi de « nous » au lieu de « vous » n'est pas le fruit du hasard. Cela permet l'auteur de s'impliquer lui-même et de créer, à la fois, un sentiment d'unité. De plus, les élèves comprennent tout de suite que cette leçon morale les concernent directement.

⁶³ Terme traduit librement par NG (all. « Bewahrungsstrategie ») (cf. Wodak et al. 2016² : 76).

Une stratégie discursive souvent employée afin de provoquer une image avantageuse « de soi » est le contraste avec « les autres ». Selon la classification de Wodak et al. (2016²), elle peut être associée tant aux stratégies de destruction que de transformation, étant donné qu'elle vise à reconstruire l'image positive d'une identité (nationale) en discréditant les autres. Le tableau ci-dessous montre les énoncés se référant aux Français (nous) et à la France.

Cette image de soi est confrontée avec celui des « autres ». Enfin, la colonne centrale contient les passages textuels établissant une « barrière » entre les deux concepts.

nous	les barrières	les autres
tous les petits Français apprennent /vibrent à la lecture (La Fontaine/Cid)	frontières naturelles difficilement franchissables	ces étrangers
pour un Français	difficile de sympathiser	Chinois, Esquimau
héritage commun	(la langue) barrière limite nécessairement	certain types humains
la terre de nos pères	barrière s'oppose à	la pénétration de l'étranger
notre patrie	grandes rivières	la fusion des civilisation
nos lèvres	hautes montagnes (les Pyrénées, les Alpes)	menacer
nos murs	façon de penser caractéristique de chaque peuple	le danger
l'esprit le plus pour des habitants	race /culture /type physiologique	compénètrent/se fondent
la France a été terrassée		répulsion
est tombée		
reprend peu à peu		
est encore bien bas		
circonstances douloureuses traversent le pays		
la France/ Vive la France !		

Le « nous » est clairement associé aux Français, aux habitants de la France, aux descendants des familles françaises, à ceux qui partagent le même héritage.

En revanche, « les autres » sont représentés par l'étranger, l'inconnu, le danger et par « certains types humains ». À cela s'ajoute que l'image du Français cultivé, passionné par la littérature classique et ayant l'esprit pur s'oppose à celle de l'étranger représenté par les Chinois et les Esquimaux.

Le choix de ces deux cultures ou nationalités étrangères n'est certainement pas arbitraire. En donnant ces deux exemples, le texte fait allusion aux stéréotypes des cultures arriérées et barbares.

Il semble que « les autres » n'ont qu'une ambition : menacer l'unité française en envahissant (« pénétration », « fusion des civilisations », « compénètrent ») la France. La France elle-même est personnifiée et victimisée. La description de l'état du pays fait penser à un soldat abattu, tombé par terre, souffrant. De plus, la gravité de la misère est potentialisée par le contraste des expressions temporelles, c'est-à-dire, par l'analogie vitesse-lenteur. Ainsi, la chute de la France « dans l'espace de quelques semaines » s'oppose à la France qui reprend vie « peu à peu » et qui est « encore » bien bas.

Essentiel est également l'emploi du mode passif dans la phrase « La France a été terrassée » qui introduit la conclusion. Après avoir attribué le rôle d'agresseur et d'envahisseur aux « autres », le mode passif dirige le lecteur vers la conclusion qu'à l'origine de la misère sont les étrangers. Ce sentiment est renforcé par l'image produite à travers la phrase « les circonstances douloureuses traversent le pays ». Le verbe « traverser », qui s'inscrit dans le champ sémantique de l'invasion ou pénétration, crée un lien entre la souffrance vécue et « les autres ». Intéressante est également l'application d'une autre stratégie de justification qui vise à banaliser ou minimaliser la gravité de l'action décrite en établissant une égalité négative (cf. Wodak et al. 2016² : 80). Ainsi, la « répulsion » des étrangers se fonde sur la réciprocité (« d'ailleurs réciproque »). Il en résulte que la répulsion perd sa négativité vue qu'elle est naturelle. À cela s'ajoute l'accent qui est mis sur les limites ou barrières décrites comme naturelles, nécessaires et difficilement surmontables. En donnant l'exemple des grandes rivières et des hautes montagnes (« les Pyrénées ou les Alpes ») le texte justifie que les deux concepts - « nous » et « les autres » - ne sont pas intrinsèquement compatibles. En outre, l'aversion et l'antipathie semblent une loi naturelle qu'il convient de respecter. En même temps, en recourant au symbolisme collectif de la nature et des frontières naturelles, ce fragment discursif joue avec le désir de protection et de sécurité qui, à cette époque-là, était certainement très répandu.

La réalisation de ces souhaits est, d'ailleurs, promise à condition que les barrières soient respectées (« l'unité territoriale garantie », « elles assurent la stabilité »). Dans la même lignée, l'extrait consacré au rôle du régime politique fait comprendre qu'un régime autoritaire et ses dictateurs (« Quand ce chef jouit d'un prestige que personne ne discute », « certains dictateurs ») assurent la protection désirée (« l'union est encore plus parfaite »). Il n'est pas étonnant que la patrie et la politique françaises, quand elles ne sont pas victimisées, soient décrites comme la voie de la perfection en faisant usages des adjectifs superlatifs (« l'entente parfaite », « l'union est encore plus parfaite », « conservent plus pur l'esprit »).

Un dernier aspect à mentionner est l'implication de l'École, c'est-à-dire, l'importance de l'enseignement pour une patrie. De nombreuses expressions y font référence : « communauté de formation », « formation analogue », « tous les petits Français apprennent », « même cycle d'études », « les enfants d'un même pays ».

Considérant que les jeunes Français et Françaises se trouvent dans un établissement scolaire au moment de la lecture, il est probable qu'ils en déduisent leur propre responsabilité dans la reconstruction du pays. Ce sentiment devient encore plus fort combiné avec la victimisation de la France qui est « encore bien bas » et reprend vie seulement « peu à peu ».

En résumé, ce fragment discursif est loin de donner une simple définition du terme ni une explication du concept de la patrie. Le texte ne remplit donc pas de fonction descriptive ni explicative, mais surtout argumentative. Plus concrètement, il aspire à convaincre les lecteurs que ni la France ni les Français ne sont responsables de leur malheur, mais, en effet, les victimes des mauvaises intentions des « autres ». L'auteur lance un appel implicite aux écoliers d'empêcher une fusion culturelle envisagée par « l'étranger ». Cet appel devient de plus en plus explicite vers la conclusion de la leçon. Enfin, ce fragment discursif fait également comprendre que le régime de Vichy, bien qu'il ne soit pas explicitement mentionné, aide à accomplir cette mission.

À la suite de cette première analyse, des stratégies discursives similaires ou répétitives seront cherchées dans trois autres fragments discursifs.

- 2^{ième} fragment représentatif : « Le travail » (pp. 110-112)

Tout comme dans la leçon précédente, l'auteur s'adresse aux jeunes lecteurs par l'emploi de la première personne du pluriel (« tous nos devoirs », « comparons la nature », « par là nous grandit [sic] », « jardins de nos villes », « nous avons tous l'amour du travail », etc.). Une autre manière de s'adresser explicitement aux lecteurs sont les questions rhétoriques, nombreuses dans ce fragment. Cependant, les questions rhétoriques qui figurent dans ce texte ne remplissent aucune fonction interrogative.

Au contraire, en impliquant ou rajoutant la réponse *correcte*, elles lancent une instruction. Les phrases suivantes présentent un bon exemple :

« Que serait-il arrivé si les paysans avaient, durant une année entière, refusé de travailler leurs champs ? »

« [...] demandons-nous s'il n'y a pas lieu d'admirer l'auteur de ces transformations ? »

« Qu'est-ce à dire ? Que le travailleur doit prendre conscience de remplir une haute fonction. »

Ce ton impérieux traverse l'ensemble du fragment. Aux questions rhétoriques s'ajoute l'emploi répétitif tant du verbe de modalité « devoir » que de la formulation impersonnelle « il faut que » ; les deux explicitent l'impératif (« chacun doit respecter », « le travailleur doit prendre conscience », « il faut savoir faire de nécessité vertu », « il faut dire plus »). De plus, les récepteurs se sentent impliqués par l'usage répété des pronoms indéfinis (« chacun », « tous », « on ») qui provoquent, à la fois, l'effet d'une vérité générale.

L'impression d'être devant des faits généralement valides est renforcée par l'emploi de « l'homme » ou de « l'être humain » qui apparaissent souvent en tant que sujet de la phrase. Il faut remarquer qu'il n'est pas précisé si « l'homme », toujours écrit en minuscule, se réfère à l'être humain ou à l'être masculin. Nous supposons donc que le terme est susceptible d'être interprété des deux manières. Cependant, la cible du texte est probablement les écoliers masculins, vu que le rôle de la femme à l'époque se limitait au foyer. Tout comme la leçon précédente, celle-là s'exprime par le présent de l'indicatif ce qui donne également l'impression d'être devant des faits accomplis. À cela s'ajoute la répétition d'une stratégie d'exclusion bien connue de l'analyse antérieure, celle de la négation exclusive « ne...que » ou « ne...pas ». La phrase suivante présente un bon exemple : « Il n'est sans doute pas de cas où la nécessité et les exigences morales de la conscience se trouvent si étroitement associées ».

En niant et excluant d'autres vérités, les informations présentées constituent la seule option de percevoir la réalité. Les expressions « sans aucun doute » et « sans doute » qui se répètent tout au long du texte renforcent l'idée d'une vérité incontestable. Et la « vérité »⁶⁴ est que le travail sauve l'Homme. Tout un champ sémantique exprime la magnificence du travail (« nécessité », « grandeur », « loi essentielle », travailler est nécessaire pour vivre », « le travail développe la puissance », « la puissance du travail humain »).

À cela s'ajoute l'emploi des adjectifs positivement connotés et des superlatifs afin de décrire la grandeur du travail (« la plus précieuse découverte », « le plus beau choix », « une valeur inappréciable », « beaux succès », « véritable vocation »).

Du point de vue actuel, la phrase « le travail humain [...] permet à un être raisonnable d'être libre et de vivre » est particulièrement choquante, considérant sa ressemblance forte avec le slogan des camps de concentration « Arbeit macht frei ».

Travailler permet de vivre. Pour souligner ce besoin absolu du travail pour survivre, ce fragment discursif établit des comparaisons avec les parties corporelles (« comme ses poumons à respirer », « ses dents à mordre »). En employant ce symbolisme collectif, le texte joue avec les plus grandes peurs des lecteurs. Prenant en considération que la vie est constamment menacée par la guerre, la terreur et la famine, les élèves associent évidemment le travail à leur capacité de survie. L'apparition répétée du verbe « collaborer » n'est certainement pas non plus le fruit du hasard, puis qu'il provoque également une association avec la collaboration avec le Reich. Ce sentiment de menace devient encore plus fort par le contraste entre le « nous » et « les autres ». Cette fois, « les autres » sont représentés par les paresseux (« le paresseux » les élèves paresseux », « la paresse »), c'est-à-dire, par ceux qui ne remplissent pas leurs devoirs professionnels. Cette stratégie discursive permet de justifier les arguments présentés en dévalorisant *l'ennemi*, le paresseux. La dévalorisation s'effectue en présentant les conséquences fatales de la paresse :

« Le paresseux meurt de faim ou bien vit du travail des autres »

« La paresse est le suicide de l'humain et de l'homme »

Le texte établit donc une analogie entre les deux antithèses : vie-mort et travail-paresse.

⁶⁴ Pas de citation directe. Le terme figure entre guillemets pour prendre distance par rapport au contenu.

Face à la situation de guerre, où la mort est à l'ordre du jour, l'effet menaçant que cette analogie exerce sur les élèves est facilement imaginable. En revanche, le « nous », est représenté par ceux qui travaillent, l'élève travailleur et par l'Homme en général.

Car « le travail est nécessaire pour vivre humainement et « permet de remplir leur rôle d'homme ». Néanmoins, le « nous » ne comprend pas forcément les ouvriers. Cet aspect deviendra plus clair au cours de mes commentaires.

Le travail humain, artisanal et manuel est glorifié et s'oppose au travail industriel et machinal clairement méprisé. À titre d'exemple, ce mépris se fait remarquer dans les deux phrases suivantes :

« Aux jours néfastes des grèves dites générales qui suspendaient le travail des grandes industries et des services publics, la vie devenait difficile »

« Le travail humain [...] ne saurait être comparé avec celui d'une machine, décuplerait-elle le rendement de l'ouvrier. »

Le message transmis peut être résumé de la manière suivante : le travail industriel et machinal ne devrait pas se substituer à la main d'œuvre, car sa persistance n'est pas garantie. Être dépendant des machines qui, d'ailleurs, ne sont pas à la hauteur des ouvriers, présente des risques plus élevés. Cela reflète très bien le rejet de l'industrialisme, une des caractéristiques principales du programme idéologique de Pétain.

En revanche, ce fragment discursif fait un véritable éloge des travaux manuels. C'est « l'ouvrier » et « le travailleur » qu'il faut « respecter », « apprécier », qui « occupe le premier rang de la hiérarchie ». Ce sont eux qui ont trouvé leur « véritable vocation ». Plusieurs métiers sont nommés à titre d'exemple : « les paysans », « un bijoutier », « un horloger », « un domestique », « un charbonnier ». De plus, le métier du jardinier est mentionné de manière implicite sous forme d'une question rhétorique : « Comparons-nous la nature inculte et sauvage aux belles plaines, aux jardins réguliers de nos villes, et demandant-nous s'il n'y a pas lieu d'admirer l'auteur de ces transformations ».

La performance des travailleurs est soulignée en établissant un contraste entre la nature « inculte », « sauvage » qui fournit des matières premières (« un vulgaire minéral perdu dans la terre », « matière brute ») et leurs créations magnifiques (« belles plaines », « jardins réguliers », les « merveilles »). Il est intéressant que les ouvriers et les travailleurs manuels ne semblent pas faire partie du « nous », mais plutôt des « autres ». Le « nous » se réfère aux écoliers (de l'Enseignement Primaire Supérieur), c'est-à-dire, à l'élite ayant l'opportunité de recevoir l'enseignement secondaire.

En tant qu'exemple des professions remplissant un rôle sérieux (« une tenue particulière rappelle le sérieux de leur rôle »), le texte énumère trois : le prêtre, le juge et l'officier. Autrement dit, les métiers prestigieux se limitent à l'Église, au tribunal et à la police/l'armée ; les trois piliers principaux du régime de Vichy. Les collégiens, ceux qui représentent le « nous », sont incités à respecter également « les autres », c'est-à-dire, le travail sous « ses formes réputées **inférieures** », « ceux [...] socialement au-dessous de vous », à « éviter de **les** gêner », à apprécier « le service qu'**ils** rendent » et « l'importance de **leur** tâche **modeste** ».

À cela s'ajoute la phrase qui figure ci-dessous. Formulée en mode impératif, elle donne l'ordre explicite de respecter ces travailleurs « inférieurs »⁶⁵ :

« Allez porter votre discrète sympathie aux petits et aux humbles : le plus souvent, ils ne sont pas responsables de l'humilité de leur fonction ; et, d'autre part, c'est avec eux que vous serez assurés que vos attentions seront efficaces, et vous aurez la consolation de collaborer au progrès humain et social »

Le premier aspect qui saute aux yeux, c'est que l'auteur change soudainement la manière de s'adresser aux lecteurs. Au lieu de la première personne du pluriel, il emploie la deuxième afin de lancer cet appel. De cette façon, il se tire lui-même d'affaire. Le deuxième aspect à mentionner est la victimisation des ouvriers, des « petits » et « humbles » travailleurs qui n'y peuvent rien. Sans le besoin de le dire explicitement, cette phrase fait comprendre que ces « pauvres »⁶⁶ travailleurs n'ont pas de choix, étant prédestinés par nature à ces métiers « inférieurs ». Ce qui frappant également dans la deuxième moitié de la phrase, c'est le changement de la perspective pour expliquer à quel point il est bénéfique de sympathiser avec « eux ». Plus concrètement, ce fragment discursif n'intervient pas en faveur d'une égalité professionnelle. Au contraire, chacun doit remplir les tâches auxquelles il est destiné (« qui répond à nos aptitudes naturelles »). L'élite éduquée est simplement sommée de respecter le rôle des petits travailleurs. Ce respect sera récompensé par le sentiment de « consolation de collaborer au progrès humain et social ». Ce n'est donc pas à l'ouvrier auquel on attribue le progrès social, mais toujours à l'élite, à condition qu'elle reconnaisse la valeur du travail manuel.

⁶⁵ Pas de citation directe. Le terme figure entre guillemets pour prendre distance par rapport au contenu.

⁶⁶ Voir note 61.

En résumé, l'analyse montre le discours paradoxal de Vichy : à première vue, les travaux manuels sont glorifiés et présentés comme injustement méprisés, comme la base de la société. Cependant, en y regardant de plus près, l'hypocrisie de l'argumentation devient claire. Certes, tous les métiers méritent d'être appréciés, mais il y a bien deux classes de travailleurs, une supérieure et une inférieure.

L'ouvrier « petit », « humble » et « modeste » est regardé de haut et exclu du « nous ». Il faut respecter, même aimer (« cherchons un travail que nous aimions », « l'homme aime travailler », « nous voulons travailler avec amour », « le travail que nous aimons »), tout type de travail, à condition que chacun reste à sa place.

L'analyse de ce fragment discursif a fait ressortir la vision élitiste de Vichy, une vision qui discrimine sous prétexte de l'égalité.

L'ennemi du régime est, toutefois, le paresseux qui est menacé explicitement de mort et rendu coupable de la misère sociale (« suicide de l'humain et de l'homme »).

Ainsi, le fragment joue avec les émotions, les peurs des élèves en particulier, en créant des analogies survie-travail et mort-paresse. L'effet menaçant sur les élèves se produit et se multiplie en raison de la situation de guerre à laquelle ils se voient confrontés quotidiennement.

Pour terminer l'analyse du discours de cette leçon de morale, il reste à ajouter qu'à la fin de la leçon, une page entière est consacrée aux discours pétainistes dans lesquels le Maréchal souligne la nécessité impérieuse du travail. Les paroles de Pétain correspondent largement aux contenus de la leçon, elles semblent même d'être leurs documents modèles. Les paroles du Maréchal confirment la vérité des informations et la rend donc indubitable. Bien que l'argumentation de Pétain se recoupe majoritairement avec celle présentée dans le cadre de la leçon, le Maréchal ajoute un aspect qui n'est pas traité auparavant. Plus concrètement, il introduit le rôle du christianisme qui consiste à « **apprendre** à l'homme à **accepter librement** la nécessité du travail et à **conférer** au travail le plus humble **une valeur spirituelle** ». Cette courte citation laisse déjà supposer le rôle attribué à la religion chrétienne dans la réalisation des objectifs idéologiques à l'École nationale. En dehors de cela, elle fournit une belle transition vers l'analyse du prochain fragment discursif.

- 3^{ème} fragment représentatif : « Le christianisme » (pp. 191-192)

Dans le fragment discursif traitant du christianisme et de son rôle dans la société, l'auteur s'adresse également aux lecteurs à travers la première personne du pluriel (« nous n'avons pas à discuter », « nous pouvons donc avancer », « nous avons dit plusieurs fois ») créant ainsi un sentiment d'unité et de responsabilité. Le « nous » ne se réfère pas seulement aux écoliers, mais indirectement aux Français (chrétiens).

Le christianisme est décrit comme la base de la famille « telle que nous la connaissons dans les nations civilisées » et s'oppose donc aux nations ayant une autre religion d'État, implicitement jugées comme barbares. Les deux caractéristiques personnelles – être Français et être chrétien – sont assimilées explicitement (« plus Français parce que chrétien », « l'esprit français, l'esprit chrétien »), l'un semble impossible sans l'autre. C'est, en tous cas, le message transmis.

Cette leçon sur le christianisme est un excellent exemple pour le discours contradictoire et manipulateur de Vichy. Au premier regard, la religion chrétienne n'est pas présentée comme une condition *sine qua non* pour être Français (« il est possible que des familles non chrétiennes [...] soient françaises ») mais comme une garantie de « la liberté de pensée » et « de foi ». Cependant, après l'analyse attentive, plusieurs énoncés indiquent qu'être chrétien et se comporter conformément aux lois de Dieu n'est pas un choix, mais une obligation (« l'indissolubilité du mariage est **strictement obligatoire** », « le chrétien **obéit** », « **la doctrine** du Christ »). Ce ton impérieux traverse l'ensemble du texte. Il s'exprime également à travers les nombreux ordres indirects qui se présentent ici sous forme de phrases négatives. En niant et excluant d'autres idées ou possibilités d'interprétation, le texte oblige les lecteurs à penser (et à agir) comme ils sont censés le faire (« nous n'avons pas à discuter », « on n'a pas respiré [...] sans que », « il n'est pas possible de posséder [...] si on n'est pas »).

À cela s'ajoute que ces négations, combinées avec l'emploi de pronoms indéfinis « on » et de formulations impersonnelles (« il n'est pas possible »), provoquent une fois de plus l'effet d'une vérité générale et unique. Cette impression est renforcée par l'emploi d'une stratégie discursive bien connue : la citation des personnes d'autorité et des événements historiques pour corroborer l'argumentation. L'histoire omnisciente apparaît plusieurs fois afin de prouver que la culture française est par nature chrétienne (« remettre la civilisation française sur la voie que lui trace son histoire », « les empereurs romains », ayant respiré pendant des générations l'atmosphère de notre pays »).

Les stratégies de justification dominent le discours dans ce fragment. En effet, cette leçon ne montre guère de passages textuels ayant une fonction ni descriptive ni explicative. Bien que le titrage fasse croire que le texte informera sur les valeurs chrétiennes, l'analyse montre que l'objectif principal est la justification de l'action politique de Vichy. Plus concrètement, elle cherche à convaincre les jeunes récepteurs de la bienveillance de Pétain et de son gouvernement, ce qui est expliqué ci-après.

Le premier sujet abordé est la famille traditionnelle, assurée par le christianisme et, surtout, par le mariage (« garantie par l'unité et l'indissolubilité du mariage »). En recourant de nouveau à la stratégie justificative de l'histoire confirmant, le fragment discursif compare le passé affreux avec l'actualité. Ainsi, le christianisme en tant que religion officielle de l'État français s'oppose à « l'antiquité païenne » et au « paganisme » par la sécurité de la femme et de ses enfants (« dignité », « sécurité »).

Alors que dans l'antiquité, l'enfant était livré à l'humeur du père qui « pouvait faire disparaître [...] ou vendre » l'enfant, les parents chrétiens et mariés poursuivent un seul objectif : faire de l'enfant « un vrai chrétien ». L'histoire confirme donc que le mariage chrétien « indissoluble » et « strictement obligatoire » a amélioré la qualité de vie tant de la femme que de l'enfant (« a révélé [sic] la condition de la femme et de l'enfant », « dignité », « sécurité »). Sous le prétexte de la protection, constituant le plus grand désir à l'époque, le discours justifie la politique familiale. Autrement dit, la discrimination de la femme est dissimulée dans l'affirmation que les femmes non-croyantes, célibataires ou divorcées mettent en dangers leurs enfants et elles-mêmes.

Les mêmes stratégies manipulatrices sont employées afin de légitimer le pouvoir de l'État français, le deuxième sujet abordé dans cette leçon. Une fois de plus, l'argumentation se base sur la contradiction. Bien qu'au premier regard, le texte fasse croire que le christianisme assure la répartition du pouvoir (« le pouvoir de l'État est restreint », « avec le christianisme la séparation s'opère entre le pouvoir terrestre et le pouvoir spirituel »), la réalité est toute autre. L'influence du christianisme renforce le pouvoir étatique (« son pouvoir s'est renforcé »). Le texte répond alors à deux grands souhaits de la population de l'époque. Il faut prendre en considération que le nouveau régime autoritaire, la persécution des ennemis politiques et la présence policière élevée font peur. Le christianisme, comme il est présenté, empêche le développement d'un régime totalitaire. En même temps, la population est menacée constamment par les occupants allemands ce qui provoque le désir d'un renforcement du pouvoir du gouvernement français.

Cette fois, le texte cite Jésus (« Jésus la proclama dans la déclaration célèbre [...] ») et Dieu (« Dieu lui-même confirme et sanctionne ») afin de confirmer la justesse des informations présentées. Néanmoins, l'analyse profonde montre que cette restriction du pouvoir assurée par la présence du Dieu surveillant est utilisée afin d'approuver l'action politique de Pétain.

Il est nécessaire de lire entre les lignes pour discerner que le pouvoir du chef est, en effet, assimilé à celui de Dieu. Inconsciemment, les lecteurs sont guidés vers cette conclusion par l'ordre des arguments présentés :

« Tout ce qui est conforme à l'ordre est voulu par Dieu » → « Dieu lui-même confirme et sanctionne [...] les ordres des chefs de la société » → « Le chrétien obéit aux représentants de l'État comme à Dieu lui-même ».

Si Dieu confirme les ordres du chef de l'État, les décisions prises par Pétain sont, en effet, conformes à l'ordre et, par conséquent, voulues par Dieu. Pétain agit donc au nom de Dieu, raison pour laquelle il faut lui obéir sans objections.

Sous prétexte de la répartition de pouvoir, le christianisme donne, en réalité, l'absolution à Pétain et à son régime.

Pour terminer l'analyse du discours de cette leçon de morale, il semble peu surprenant que l'abondance des stratégies de justification, d'exclusion et de généralisation employées amènent les lecteurs à percevoir la réalité présentée comme logique (« donc », « par suite », « avancer sans hésitation ») et incontestable. À cela s'ajoute l'argumentation paradoxale (liberté/sécurité-obligation ; répartition de pouvoir- pouvoir absolu) qui entraîne en manipulant les écoliers vers l'acceptation aveugle des instructions données. Comme il a déjà été mentionné auparavant, ce fragment discursif remplit une fonction tant argumentative qu'appellative. Au lieu d'informer sur les valeurs chrétiennes, il présente la puissante Église catholique en tant que soutien du régime traditionaliste, nationaliste et autoritaire de Vichy.

- 4^{ème} fragment représentatif : « L'idéal moral » (pp. 172-174)

Le quatrième et dernier fragment discursif analysé dans le cadre de l'analyse du premier manuel traite de l'idéal moral. Comme d'habitude, la première personne du pluriel est choisie pour s'adresser aux lecteurs (« nous l'avons dit », « si nous n'avons pas », « notre raison », « notre cœur », « notre idéal moral », etc.) afin de les impliquer directement.

Le fragment montre clairement que le « nous » se réfère aux Français (« notre âme, l'âme de la France) et plus concrètement, aux Français souffrant de la misère de la guerre. Tout un champ sémantique symbolise le contexte sociopolitique précaire causé par la guerre avec lequel les lecteurs s'identifient :

« difficultés presque inhumaines », « la lutte contre les obstacles très difficiles », « sentiments de douleurs », « le soldat », « au mépris de la mort », « la mitraille », « occuper », « les héros anonymes tombés sur le champ de bataille », « le prisonnier », « la menace du revolver », « refaire l'armature du pays », « entraîner les masses », « notre marche », etc.). Les Français sont sans doute victimisés et implicitement décrits comme innocents de leur situation pitoyable (« l'individu se sent bien petit et bien faible », « cette impression d'impuissance »).

Ce soulignement de la faiblesse du peuple français fait certainement naître le désir d'une sortie de la détresse.

Face à ce sentiment d'impuissance vécu quotidiennement par les jeunes lecteurs, il est compréhensible que n'importe quelle solution soit la bienvenue. Le texte joue avec ces émotions pour présenter l'idéal moral comme l'échappatoire évident (« satisfait **pleinement** les aspirations », « dirige **effectivement** », « inévitablement », « dépend essentiellement ») de la misère vers une vie meilleure. L'espoir d'un avenir prometteur constitue le fils conducteur du fragment (« satisferait les aspirations », « notre marche vers le bien », « nous porte vers les choses nobles », « l'idée d'une vie meilleur », « orienter notre vie vers le bien », « le héros et le saint de demain qui aspire à naître », « notre marche vers l'avenir », « ont dirigé vers la beauté morale »). Comme le nom l'indique, *l'idéal* moral se définit par le superlatif, par les aspirations « les plus nobles », « la perfection », « l'héroïsme » et « la façon la plus rapide » d'accéder à une vie meilleure. Et la manière la plus efficace (« il est bref », « la façon la plus rapide ») est de suivre (« nous mettre à la suite de », « suivons », « on suit », « imiter ») les exemples et plus concrètement, les héros et les saints (« recours à des exemples, « à la suite d'un beau modèle, « l'appel du héros et du saint »). Cette fois, c'est un proverbe latin qui confirme la validité de l'argumentation.

Tout comme dans les fragments discursifs précédents, celui-ci ne vise pas non plus à expliquer mais à dicter aux lecteurs l'idéal moral à suivre. Dès le début, il rend clair qu'avoir un idéal est obligatoire :

« **Tout le monde** a un idéal ».

« Si nous n'avons pas un idéal moral, nous **aurons inévitablement** un idéal **immoral** ou **amoral** ».

Tout d'abord, c'est l'emploi de l'expression généralisatrice « tout le monde » qui implique qu'il n'y a pas d'exception. À cela s'ajoute la phrase conditionnelle qui menace des conséquences condamnables, prédestinées en cas d'absence d'un tel idéal. Ensuite, en niant et interdisant des pensées indésirables, le fragment ne permet pas aux élèves que de choisir leur propre idéal. Au lieu d'expliquer les caractéristiques d'un bon modèle, le texte se base notamment sur les phrases négatives ayant pour effet d'interdire (« mais il n'y a d'idéal moral que celui qui [...] », « il n'y a en effet d'héroïsme que dans la lutte », « il n'y a d'héroïsme que dans l'accomplissement du devoir », « mais il ne faut pas croire que »). Les ordres deviennent encore plus explicites par l'emploi de la formulation impersonnelle « il faut que », qui apparaît habituellement à la suite de la négation.

De surcroît, le texte donne des exemples concrets à suivre. Ce sont « tout d'abord » les héros et les saints, dont, particulièrement, « un Roland, une Jeanne d'Arc, un Saint Vincent de Paul, un Guynemer ». Le choix des personnages donne des éclaircissements sur les valeurs morales de Vichy. Il s'agit des martyrs, des saints et des pilotes qui ont défendu « l'âme de l'ancienne France » ou bien la foi catholique dans la guerre. À ceux-ci s'ajoutent les soldats « tombés sur le champ de bataille » et les « ouvriers » qui sont placés au même rang que les personnages historiques. Les écoliers comprennent que « l'obéissance », « le courage », et le « sacrifice » extrême, le sacrifice jusqu'à la mort en font des héros de la patrie. Ce sont ces valeurs qu'il faut incarner pour atteindre l'idéal moral.

En ce qui concerne les héros et les saints « actuels », ils se limitent à ceux qui aspirent à « refaire l'armature du pays » et « à entraîner les masses vers le bien ». Une fois de plus, Pétain et son gouvernement, qui se sacrifient pour un avenir « meilleur »⁶⁷ des Français, sont implicitement célébrés comme des héros nationaux.

⁶⁷ Pas de citation directe. Le terme figure entre guillemets pour prendre distance par rapport au contenu.

Cela devient encore plus évident au moment de la conclusion de la leçon, dont la dernière phrase demande aux lecteurs explicitement de suivre le chef :

« Alors, lorsque le chef de file demandera : est-ce qu'on suit ? nous pourrons répondre : faites passer, on suit ».

En guise de conclusion, l'analyse de ce fragment discursif montre une fois de plus qu'il ne remplit aucune fonction explicative ni informative, mais qu'il fait preuve du caractère propagandiste du discours vichyssois.

Le sujet de l'idéal moral est exploité afin de manipuler les élèves en les amenant à l'admiration des héros tant de l'ancienne France que de la France de Vichy. Les écoliers sont incités explicitement à imiter les exemples donnés en démontrant de l'obéissance et du courage envers le chef de l'État, un des héros de l'actualité.

Encore une fois, le fragment fait usage d'une argumentation paradoxale présentant les Français comme, à la fois, victimes et héros : la guerre est la source de la misère dont on aspire à sortir et, en même temps, l'idéal à atteindre. Malgré tout, rendre hommage à la guerre, aux soldats et aux dirigeants politiques ou militaires est censé être la seule voie pour échapper de la misère.

7.1.4) L'analyse globale

Après avoir réalisé l'analyse de quatre fragments discursifs représentant le discours des manuels de morale étudiés sous Vichy, leurs particularités linguistiques et discursives seront désormais résumées.

Comme il a déjà été annoncé préalablement, l'analyse a révélé que la fonction communicative des textes analysés n'est pas explicative, mais surtout argumentative ou appellative. Le but de ce type de texte est de convaincre les lecteurs d'une opinion, qui, dans ce cas, résulte être la seule bonne et juste. Afin de guider, pour ne pas dire manipuler, les élèves vers l'acceptation de cette opinion, le manuel se sert de diverses stratégies discursives qui sont énumérées dans ce qui suit. Il convient d'expliquer que les catégories ont été créées par nous-mêmes afin de pouvoir visualiser de manière détaillée les résultats de notre analyse. La répartition des stratégies discursives a été effectuée selon leur fonction ou leur effet dominant. Comme certaines d'elles remplissent plusieurs fonctions, elles peuvent apparaître dans plus qu'une catégorie (cf. tableau page suivante).

▪ Généralisation/ Stratégies normalisatrices

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
la première personne du pluriel (conjugaison, pronom personnel, pronom possessif)	« suivons », « nous », « notre », ...	le sentiment d'implication et de responsabilité ; la généralisation (nous tous)
pronoms indéfinis/ formulations impersonnelles	« on », « tout le monde », « chacun », « il faut que »	généralisation ; l'impression d'une vérité générale
l'Homme/ l'être humain en tant que sujet de la phrase	—	vérité générale, généralisation
opérateurs modaux, adverbes	« nécessairement », « inévitablement », « naturellement », etc.	augmente la validité des faits présentés
emploi du futur simple	« vous aurez la consolation », « vous serez assurés »	prédiction, vérité prouvée
représentations stéréotypées	« les Chinois », « les Esquimaux »	généralisation, normalisation

▪ Exclusion/ Instruction

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
emploi excessif des phrases négatives	« ne...que » ou « ne...pas »	exclusion des thèses alternatives exclusion d'une thèse précise
verbes modaux (instructifs)	« on doit », « chacun doit »	ordre, exclusion des options
moyens linguistiques généralisant + excluant (verbes modaux)	il ne faut pas », « on ne doit pas », « nous n'avons pas à discuter »	généralisation ; ton impérieux, ordres

succession négation-instruction	« Il ne faut pas » → « il faut que ».	généralisation ; ton impérieux, ordre, exclusion des thèses considérées comme fausses
forme impérative des verbes	« Ayons l'esprit familiale ! »	ordre explicite
changement de la personne grammaticale dominante (pronoms personnels, pronoms possessifs)	nous → ils/eux	exclusion de « l'autre » ; Identification par opposition avec d'autres groupes culturels ou sociaux (→ création d'une identité nationale)

▪ Création d'une identité nationale

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
champ sémantique de la « nationalité »	« les Français », « la France » « notre patrie »	relation entre le « nous » et la nationalité française
attributions positives (nous) : adjectifs, noms associés, verbes négativement connotés	la grandeur de la France, esprit le plus pur, civilisé	glorification, identification
attributions négatives (les autres) : adjectifs, noms associés, verbes négativement connotés	« les étrangers », barbare (implicite), répulsion, compénétration	dévalorisation « des autres » sentiment de supériorité
comparaison/opposition (nous vs. les autres)	les Français vs. l'étranger passé vs. actualité	identification avec le « nous » par opposition aux « autres » délimitation du « nous », justification
champ sémantique des « barrières » (entre nous et les autres)	« il est difficile de sympathiser », « limites naturelles », « frontières naturelle », « répulsion physique »	

représentation stéréotypée/jugements implicites	« les Chinois », « les Esquimaux », christianisme comme religion des nations civilisées	dévalorisation (implicite) « des autres »
champ sémantique de « l'uniformité » (substantifs, pronoms et adjectifs soulignant les points communs)	« communauté », « héritage », « même », « commun » et « notre »	image homogène et unifiée, délimitation du « nous », identification

▪ Victimisation⁶⁸

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/fonction discursive
attributions ayant une connotation banalisante/ compatissante	« faible », « petits », « tombée », « abattu », « encore bien bas », « impuissance » « difficultés presque inhumaines »	victimisation <i>positive</i> (compassion, identification, justification)
ces mêmes attributions combinées avec un changement de perspective (premier personne → deuxième personne du pluriel)	femme dépendante, ouvriers inférieurs, modestes, humbles nous → ils/eux	victimisation <i>négative</i> (dévalorisation, regard péjoratif), justification
mode passif	« a été terrassée », « abattue »	victimisation <i>positive</i> , culpabilisation implicite de quelqu'un « d'autre », justification
substantifs et verbes impliquant une agression/menace « des autres »	pénétration, répulsion, compromettre, sanctionner, « la menace du revolver »	victimisation, justification (des réactions)

⁶⁸ Certaines stratégies de victimisation peuvent être subordonnées à aux catégories « création d'identité nationale » et « justification ».

champ sémantique de la guerre/la misère	les obstacles très difficiles », « douleurs », « le soldat », « au mépris de la mort », « la mitraille », « occuper », « les héros anonymes tombés dans champ de bataille », « le prisonnier », etc.	victimisation, indentification, justification, manipulation par le jeu des émotions (peur, désirs)
---	--	--

▪ Glorification⁶⁹

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
emploi exclusif d'attributions positivement connotées ; adjectifs superlatifs	la grandeur de la France, la garantie, la perfection, l'esprit le plus pur, assurer, merveilleux, etc.	création d'une identité nationale, exaltation, empreinte d'une image splendide de la société/culture/politique
comparaison (implicite) passé glorieux - actualité misérable	« l'ancienne France », les martyrs et les héros nationaux de la guerre vs. douleurs, conditions inhumaines	glorification de l'ancien régime, mépris des années républicain
idolâtrie, attribution des qualités honorables	le sacrifice, l'obéissance et le courage, héroïsme (ouvriers, martyrs, soldats, dirigeants politiques)	glorification, célébration, création d'un modèle à suivre

⁶⁹ Tout comme les stratégies de victimisation, certaines stratégies de glorification peuvent également être subordonnées tant à la création d'identité nationale qu'à la justification.

▪ Emotions

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
champ lexical/sémantique de la guerre/la misère	voir tableau « victimisation »	confrontation la peur/les désir, manipulation ⁷⁰
symbolisme collectif (allusions implicites à la guerre/ la famine/ la survie/ la mort /la protection)	sang, dents, poumons, montagnes	suscite des images/ des émotions (peur, inquiétude, désir de changement/intervention), manipulation
personnification	la France « est tombée » « abattue »	réduction du degré d'abstraction, évocation des émotions plus tangibles
analogies	mourir-comportement indésirable, vivre- comportement désirable	peur, inquiétude, désir de changement/intervention, manipulation

▪ Argumentation paradoxale

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
glorification → victimisation	ouvriers, guerre, la France	contradiction, création des prétextes, justification, manipulation
permission → obligation (substantifs connotés, verbes modaux, phrases affirmatives vs. négatives)	il est possible, on peut, liberté de foi → « il faut que », « il n'a pas à discuter », « on doit »	désamorçage du caractère impératif des instructions; ordres implicites, manipulation vers l'acceptation des ordres

⁷⁰ Au début de ce mémoire, il a été expliqué que la manipulation se caractérise, entre autres, par le jeu des émotions (voir page 9). Dans ce cas, la manipulation consiste à provoquer des émotions qui rendent les élèves plus susceptibles d'assumer le rôle qu'on leur attribue et d'accepter les conclusions proposées.

▪ Justification/Confirmation⁷¹

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
comparaison (implicite) passé affreux- avenir glorieux	derniers années ont éprouvé le besoin de remettre, paganisme et patriarcat vs. meilleur vie, marche vers le bien	mépris du passé républicain, justification du régime pétainiste
comparaison du comportement (négatif) entre « nous » et « les autres »	d'ailleurs réciproque	justification, banalisation
citation des personnes d'autorité/ institutions de pouvoir	Pétain, Aristote, Hugo, Jésus, l'Église catholique	effet confirmant la validité des informations, justification des objectifs idéologiques
l'histoire omnisciente	l'histoire confirme, le passé (qui fait preuve de qc.)	confirmation, justification, généralisation/normalisation ⁷²
la définition/ citation des proverbes	origine étymologiques latin, « d'après un proverbe latin »	confirmation, justification des thèses, généralisation/normalisation

⁷¹ Cette catégorie inclut certaines stratégies de victimisation, de glorification et d'argumentation paradoxale. Tant la glorification que la victimisation et l'argumentation paradoxale ont, en fin de compte, une fonction justificative.

⁷² Outre l'effet justifiant, ces stratégies provoquent l'idée d'une vérité générale et universellement valable. C'est la raison pour laquelle elles peuvent être considérées également comme des stratégies normalisatrices.

7.2) Le manuel « Morale pratique » (1945)

7.2.1) Le contexte institutionnel

Arrivée à l'analyse du deuxième manuel, la démarche méthodologique proposée par Jäger (2015⁷) sera appliquée également à celui-ci. Comme les conditions de publication et le cadre institutionnel ont déjà été éclairés dans les chapitres antérieurs, nous pouvons avancer directement vers la deuxième étape qui comprend l'analyse de la structure textuelle. Cependant, avant de passer à la macrostructure du manuel, il convient d'étudier le rôle que l'auteur attribue à son œuvre. Les dernières lignes de l'avant-propos montrent le positionnement du manuel et les objectifs de l'enseignement moral et laissent déjà deviner son discours, un véritable contre-discours par rapport à celui de Vichy. Pour des raisons de transparence, les extraits en question figurent ci-dessus :

recueillies.
Le présent programme doit être considéré plutôt comme un ensemble de suggestions, une sorte de canevas qui ne peut en aucune manière lier les maîtres impérativement. C'est à chacun de créer sa propre méthode, de s'adapter aux goûts et aux réactions de son auditoire, d'utiliser les circonstances qui se présentent, bref, de rester le plus près possible de la vie.
On voit en définitive à quoi tend l'enseignement proposé : former des esprits libres et des caractères droits, conscients des fonctions qu'ils ont à exercer à la fois comme citoyens et comme travailleurs — en un mot former de vrais démocrates. Il ne faut pas hésiter à le proclamer : après les atroces épreuves que la France a subies, l'Ecole publique a l'impérieux devoir de travailler en toute clarté, de toutes ses énergies, à la rénovation de la démocratie. Il faut éliminer des esprits tous les poisons des régimes totalitaires sous quelque étiquette qu'ils se cachent. Il faut donc attacher les enfants aux institutions républicaines, qui n'ont d'autre objet que de leur permettre de développer et d'exercer toutes leurs aptitudes humaines. On ne craint donc pas de dire que cette instruction morale et civique, pour remplir complètement son objet, doit avoir pour fin de lier profondément dans l'âme des enfants le sentiment national et le sentiment républicain.

(Foulquié 1945 : 6)

D'ailleurs il ne faut voir là que de simples indications. Ce volume est moins un manuel à apprendre qu'un livre de lecture dans lequel les élèves pourront butiner quelques idées sur le thème prévu pour la leçon d' « initiation à la vie sociale ».
A vrai dire, notre ouvrage, qui se contente de traiter le programme officiel de « morale pratique », n'est pas un manuel complet de morale. Des notions essentielles de morale fondamentale n'y viennent que par accident. Aussi les professeurs dont les élèves ne reçoivent pas par ailleurs ce complément de formation feront bien d'y insister afin que les excellentes leçons données par le programme reposent sur une base solide.

(Foulquié 1945 : 7)

Il est peu surprenant que l'accent soit mis sur la reconstruction de la République et des valeurs démocratiques. Pourtant, il est assez frappant que les stratégies discursives employées ressemblent à celles du discours propagandiste de Vichy.

Ainsi, le premier extrait souligne le passé affreux pour faire ressortir la nécessité d'un redressement moral. Comme d'habitude, la France ne joue pas de rôle actif (« la France a subi ») dans les atrocités (« atroce épreuves ») de la guerre. Elle a été trompée et empoisonnée sans sa connaissance (symbole collectif du poison). Les coupables sont « les régimes totalitaires ». L'emploi du pluriel indique que le régime de Vichy, auquel cette expression fait certainement référence, n'est pas le seul accusé. De plus, la manière d'argumenter s'avère tout aussi paradoxale : l'application du manuel est décrite comme facultative alors que les valeurs représentées dedans sont impératives. Le tableau ci-dessus aidera à comprendre cette affirmation.

liberté de choix	obligation/ordre	République	Vichy (implicite)	objectifs de l'enseignement moral
plutôt comme une ensemble de suggestions	doit être considéré	l'École publique	atroces épreuves que la France a subies	permettre de développer/ exercer leurs aptitudes humaines
ne peut en aucune manière lier les maîtres impérativement	ils ont à exercer	citoyen	poisons des régimes totalitaires	instruction morale et civique
c'est à chacun de créer/s'adapter/ rester	en un mot	des vrais démocrates	ils se cachent	lier profondément le sentiment national et républicain
enseignement proposé	il ne faut pas hésiter à proclamer	renovation de la démocratie		former comme citoyen et travailleur
des esprits libres	l'impérieux devoir de travailler	institutions républicaines		former des vrai démocrates
des simples indications	il faut éliminer	lier le sentiment nationale et le sentiment républicain		former des esprits libres
moins un manuel à apprendre qu'un livre de lecture	il faut donc attacher			
butiner quelques idées	n'ont d'autre objet que			
n'est pas un manuel complet de moral	on ne craint pas de dire			
notions fondamentales n'y vienne que par accident	doit avoir pour fin			

Il visualise les expressions faisant référence à cinq rubriques créées par moi-même, à savoir, la liberté de choix, l'obligation, la République, le régime de Vichy et les objectifs de l'enseignement. Commençant par les objectifs de l'enseignement moral, la répartition effectuée montre qu'ils répondent largement aux exigences de la République. Ainsi, la majorité d'expressions attribuées à la République correspondent aux ambitions de l'enseignement. Pour revenir à l'argumentation paradoxale mentionnée auparavant, le nombre d'expressions indiquant une certaine liberté de choix correspond à celui ayant un ton impératif. Il en résulte que la réalisation des objectifs est perçue comme moins facultative qu'il ne semble au premier regard. Cette impression est renforcée par l'emploi répété des pronoms indéfinis tels que « tout(e) » et « aucun(e) » qui s'opposent à l'idée des « simples indications » ou propositions (« enseignement proposé ») dont les élèves peuvent « butiner quelques idées ». Les enseignants en déduisent probablement que leurs responsabilités ne se limitent pas à la formation des démocrates. Ils sont plutôt incités à s'occuper de l'accomplissement complet (« pour remplir complètement ») des objectifs et de l'association profonde (« lier profondément ») de l'identité française à la République (« le sentiment national et républicain ») afin de former des « vrais » démocrates.

Bien que l'avant-propos de ce deuxième manuel applique certaines des mêmes stratégies discursives afin de justifier ses principes moraux et de convaincre les lecteurs de son importance (l'histoire confirmant, la victimisation et l'argumentation paradoxale), il laisse, tout de même, supposer un discours moins propagandiste que celui du manuel vichyssois. Cette hypothèse repose sur deux observations : premièrement, le fragment accorde un rôle médiateur aux enseignants (« maitres », professeurs ») et deuxièmement, il souligne que les contenus choisis ne représentent pas la seule et unique vérité (« moins à apprendre », « ne pas complet », « que par accident »). Ces deux facteurs permettent de présumer la transmission d'un esprit moins fermé et plus susceptible à d'autres interprétations. Néanmoins, il est nécessaire d'attendre l'analyse détaillée des fragments discursifs pour pouvoir confirmer ou réfuter cette thèse.

Suivant les propositions de Jäger (2015⁷), l'analyse de la macrostructure textuelle constitue la prochaine étape.

7.2.2) La structure textuelle

Les 281 pages du manuel se répartissent en deux grandes parties, à savoir, l'instruction civique et morale et la morale pratique. Chacune est divisée en plusieurs sous-parties, chapitres et leçons. Quant à la partie dédiée à l'instruction civique, elle comprend des chapitres traitant les notions essentielles telles que l'instruction, l'éducation, la différence entre ces deux, la formation civique, la formation morale et l'enquête en tant que procédé de formation. Quant au chapitre de l'enquête, trois leçons sur quatre sont consacrées à son emploi didactique, son intérêt pour les élèves et l'enseignement.

La deuxième grande partie commence avec une introduction sur le terme de la morale et sur les différences entre le pratique et le théorique. Ensuite, la première des trois sous-parties traite des « disciplines individuelles et les règles intérieures ». Il se compose de huit leçons sur « la connaissance de soi », « le respect de la vérité », « la bonté », « la vertu de la sympathie », « la volonté », « le courage », « le caractère » et « la personnalité ».

La deuxième sous-partie intitulée « morale professionnelle » donne des leçons sur « La profession de l'écolier », « les techniques professionnelles de l'écolier » dont « l'usage des livres » et des « manuscrites », « la conscience professionnelle de l'écolier » et « les vertus intellectuelles ».

Puis, la troisième sous-partie se divise en quatre grands chapitres, dont le premier est consacré à la vie en groupe. Au cours de chapitre, les écoliers obtiennent des connaissances sur « la propreté », « la politesse », « les règles de savoir-vivre », « le respect du bien commun » et le respect du travail ». Le deuxième chapitre ayant pour titre « au-dessous de l'échelon national » comprend des leçons sur « ma classe », « ma famille », « la vie en famille » et « ma maison familiale ». Vient alors un chapitre traitant les sujets qui se trouvent « à l'échelon national ». Parmi ceux-ci comptent « la patrie », « le patriotisme », « la différence entre la nation, la patrie et l'État », « les devoirs envers la nation », « la démocratie », « le devoir électoral », « l'esprit critique », « la tolérance » et « les services publics ».

Finalement, le dernier chapitre du manuel englobe « l'humanité », « les fausses idéologies » et « la vie internationale », c'est-à-dire, des sujets « à l'échelon international ».

Un premier regard sur les sujets abordés donne déjà une idée du ton du manuel. L'accent est mis sur les disciplines, les règles et le respect. Contrairement au premier manuel, la notion du « devoir » est évitée, à l'exception du « devoir électoral ». En outre, il ressort qu'une grande partie se concentre sur la vie de l'écopier, sur son entourage et ses tâches en classes. L'emploi du pronom possessif « ma » (« ma classe », « ma famille ») indique également que la perception individuelle est en point de mire. Les premières impressions laissent donc supposer que ce livre ressemblera plus à un manuel scolaire dans le sens actuel que le manuel vichyssois vu que ce dernier traite avant tout du programme politique et des devoirs envers la France et les Français. À cela s'ajoute qu'à l'échelon national ne se trouvent pas seulement la patrie, mais d'autres concepts considérés importants dans ce contexte, comme la nation et l'État, l'esprit critique et la tolérance. Une nouveauté est le dernier chapitre qui a remplacé les fins de la morale. Au lieu du christianisme et la patrie, les élèves découvrent les idéologies considérées comme fausses, sur l'humanité et la vie internationale, ce qui témoigne d'une vision plus étendue de l'Homme.

En ce qui concerne la structure de chaque leçon, elle commence avec une courte introduction qui est suivie par une définition ou une explication du terme. Ensuite, le concept moral et ses différents champs d'application dans la vie des écoliers sont présentés. La conclusion ne constitue pas un paragraphe séparé mais est intégrée dans le texte. Plus concrètement, le texte pose des questions aux jeunes lecteurs, comme, par exemple, « comment arriver à comprendre ? » ou « comment déterminer le meilleur parti ? ». Ces questions permettent aux élèves de réfléchir sur les contenus de la leçon et de formuler leurs propres thèses. Certes, les réponses suivent l'interrogation. Néanmoins, elles se présentent le plus souvent comme une instruction au lieu d'un ordre, comme il est visible dans l'extrait suivant :

« Comment contrôler qu'on a compris ? » demanderez-vous. La façon la plus simple semblerait de s'interroger loyalement et d'examiner si ce qu'on vient d'apprendre satisfait complètement l'esprit [...]. « Un moyen plus sûr est de tâcher, à charge de revanche, d'expliquer à un camarade ce qu'on croit avoir compris. » (Foulquié 1945 : 115).

En l'absence d'une conclusion finale, s'ajoute une multitude d'anecdotes et de citations qui visent à confirmer les théories présentées. Il est intéressant de constater que le choix des personnes citées est plus varié.

La liste d'auteurs comprend des écrivains, philosophes et historiens tant français que d'autres origines comme, par exemple, Paget, un philosophe suisse, et Sally, un psychologue anglais ou Nansen, un zoologue norvégien.

De plus, le livre ne donne la parole à aucun homme politique de l'époque. Rousseau a également retrouvé son chemin dans les manuels de la France. Il convient de remarquer une tendance positive vers une certaine transparence. Ainsi, une indication de source figure au-dessous des citations. À cela s'ajoutent des conseils de lecture à la fin de certains chapitres qui invitent les élèves à consulter d'autres livres à ce sujet.

Le dernier aspect à analyser lors de cette étape sont les représentations graphiques et les images qui sont tout aussi inexistantes.

7.2.3) Les moyens linguistiques et discursifs

Notre choix des fragments représentant le discours du deuxième manuel porte sur deux facteurs : Tout d'abord, il nous semblait intéressant d'analyser des leçons traitant des sujets thématiques similaires à ceux qui ont été analysés auparavant. Cela permettra d'identifier et comparer tant des ressemblances que des différences linguistiques et discursives entre les deux manuels. En outre, les fragments qui seront analysés dans ce qui suit présentent une multitude d'énoncés idéologiques qui semblent être propres au discours d'après-guerre. En vue des objectifs de ce mémoire, les résultats de l'analyse seront regroupés selon leurs points communs ou leurs divergences par rapport aux stratégies discursives trouvées dans le premier manuel. Cela évitera une redondance d'explications.

- 1^{er} fragment représentatif : « La patrie » (pp. 210-212)⁷³

Une première lecture de la leçon sur « les éléments de la patrie » soulève de nombreuses questions. Le discours s'est évidemment modifié, il ne laisse pas la même impression, ne suscite pas les mêmes émotions. Néanmoins, l'analyse permet de constater certaines ressemblances discursives. Commenant alors par les points communs, la France et les Français sont clairement victimisés. La France « est foulée », sa fierté « offensée », « les patriotiques souffrent » de la guerre « malheureuse ». La patrie est « en danger ».

⁷³ Les fragments analysés sont illustrés dans l'appendice.

En personnifiant la France (« la nation personnifiée sous le nom de patrie », [...] souffre de la perte comme s'ils avaient été amputés d'un membre »⁷⁴), les douleurs deviennent plus réelles, plus tangibles.

La guerre et ses conséquences dominent l'ensemble du texte. Un sujet évoqué plusieurs fois dans ce manuel est la perte territoriale à cause de l'annexion au Reich⁷⁵.

À la comparaison de l'amputation mentionnée ci-dessus s'ajoute la phrase « quand une province en est détachée pour être annexée à un autre État [...] » qui se réfère explicitement aux provinces annexées. Bien que le fragment ne donne pas de nom concret, il est évident que les jeunes lecteurs associent « l'autre État » avec l'Empire allemand. La victimisation s'effectue également au travers du mode passif (« est foulée », « est offensée »), cette fois « l'ennemi » est explicitement nommé. La guerre est « malheureuse », implicitement décrite comme accident (« Des accidents, en effet, peuvent faire qu'une vie [...] soit pas récompensée »). La France ne peut rien pour son malheur. Il semble que « la grande patrie », et les « Français d'aujourd'hui » ne sachent rien des dernières quatre années de collaboration. Les lecteurs sont même incités à connaître et à glorifier « toutes les gloires de la France comme tous ses revers », car c'est leur passé commun qui constitue la patrie (« souvenir d'un même passé », « sont nôtres »). Le texte précise ensuite que ce passé ne commence pas le jour de la Révolution française (« en 1789 ») mais qu'elle comprend aussi « **la sagesse** d'un saint Louis et **la splendeur** du règne de Louis XVI » et les « **conquêtes** et des **victoires** de la république [sic] ». La France est donc le héros du passé lointain, et la victime du passé récent. Il n'y a donc aucune raison pour ne pas l'aimer et se solidariser avec elle (« on aime la grande patrie », « nous l'aimons », « notre attachement » « le sentiment de solidarité »).

Comme d'habitude, la première personne du pluriel apparaît sous toutes ses formes (« nous considérons », « nous aimons », « nos pères », « nos descendants », « notre vie ») pour faire susciter un sentiment d'unité. Une multitude d'expressions faisant référence à la nationalité française (« les patriotes », « les Parisiens », « les enfants de la même patrie » « les descendants », « les Français ») précise que « nous », c'est les Français.

Les stratégies de généralisation et d'exclusion apparaissent également, mais elles sont beaucoup moins fréquentes.

⁷⁴ Voir aussi la leçon « La France est une personne » (Foulquié 1945 : 212).

⁷⁵ Voir aussi Foulquié 1945 : 219.

Ainsi, les phrases affirmatives dominent sur les phrases négatives et exclusives ; les troisièmes personnes soit du pluriel, soit du singulier (« les Parisiens s'inquiètent », « celui qui sait », « les républicains pensent », etc.) sont plus nombreuses que les pronoms indéfinis (« on », « tout »). À cela s'ajoute l'absence presque totale des ordres explicites (pas de forme impérative, ni « il faut que », une fois seulement « elle doit »). Au lieu de l'impératif verbal et du verbe modal « devoir », le fragment fait usage du verbe « pouvoir » qui apparaît même au conditionnel (« aussi pourrait-on », « peuvent faire que », « pourraient séparer »). L'emploi du conditionnel fait comprendre que l'information donnée désigne une possibilité parmi plusieurs (« on pourrait dire », mais on ne le dit pas forcément). Cela est, en effet, une nouveauté par rapport au discours vichyssois. En général, l'analyse permet de constater un caractère de règlement moins fort. Certes, le fragment définit les éléments constituant la patrie, à savoir, le territoire national, la solidarité et l'âme commune, mais la manière d'argumenter semble moins unilatérale et moins appellative que celle employée dans le manuel vichyssois. Cette thèse porte sur plusieurs observations qui seront décrites dans ce qui suit.

À l'absence des ordres explicites s'ajoute l'emploi assez fréquent des connecteurs tels que « néanmoins », « mais », « pas seulement, mais encore », « aussi », « mais...souvent », qui dans différents contextes élargissent les explications en ajoutant d'autres points de vue. À titre d'exemple, le paragraphe traitant le troisième élément de la patrie, définit d'abord les composants de « l'âme commune » (« l'unité de sentiments, des pensées et des volontés »). Ensuite, la phrase qui en suit assouplit la règle :

« Sans doute, les enfants de la même patrie **sont loin de s'entendre sur tous les points ; souvent même** on a à déplorer entre eux des oppositions très vives et des luttes opiniâtres. Il reste, cependant [...] plus important [...] la volonté de rester unis »

C'est-à-dire que la même règle présentée (« la patrie est faite avant tout ») est édulcorée en affirmant que l'unité ou l'uniformité totale (« loin de », « tous les points », « souvent même ») n'est pas exigée.

Cela est, d'ailleurs, le premier aspect idéologique qui varie dans les deux fragments comparés. Alors que l'âme commune dans le manuel de Vichy se caractérise par une homogénéité absolue du peuple français (emploi excessif de « même » et « commun »), le présent texte évoque également l'hétérogénéité des Français.

Certes, la patrie se base toujours sur « le souvenir d'un même passé », « une même nation sous la direction des mêmes chefs », « une culture commune », une « communauté de culture », la familiarité « d'une même langue » et les « même modèles⁷⁶ », mais la culture française « ne se réduit pas à une masse d'individus faits en série ».

Tout un champ sémantique fait référence à la diversité de la société française (« la variété déjà grande dans les productions de la nature devient extrême dans les créations de l'homme, « chaque province », « chaque village », « traits caractéristiques », « la multiplicité de ses aspects », « ne pas une simple juxtaposition de millions de familles », « le fils d'ouvrier et le fils de bourgeois », « le blanc et le noir »). L'essentiel n'est donc pas l'uniformité mais l'unité. Cette dernière semble être l'ambition principale du texte (« avant tout la volonté foncière de rester unis », « le sentiment de solidarité qui les unit », « la nationalité française qui unit » « la volonté de rester unis dans le malheur », « la réunion en un État unique »). Réunir et rester unis « quand la patrie est en danger » (« dans le malheur »), c'est le message principal de ce fragment discursif. Cela est peu surprenant considérant la division du territoire français pendant les années du régime de Vichy.

À cette même fin, le texte accorde une importance particulière à Paris qui vient de redevenir la capitale de l'État français. De manière inexplicite, Paris est présentée comme le centre économique et culturel de la France dont le reste du pays dépend (« la France entière s'intéresse », « à Paris », « événements qui auront leur répercussion », « jusqu'aux extrémités du territoire », « leur ravitaillement en dépend »). La France aspire à être recentralisée. Néanmoins, il paraît évident que les années d'Occupation et le rôle significatif des collaborationnistes parisiens dans les combats finaux contre les Alliés rendent nécessaire un renforcement de sa réputation. Ainsi, Paris et les Parisiens ne sont pas seulement présentés comme le centre économique, mais aussi comme de bons samaritains (« Les Parisiens [...] s'inquiètent », « ils se préoccupent »).

Le deuxième élément correspond également à celui cité dans le manuel vichyssois : le territoire national. Le présent texte emploie certaines stratégies discursives qui provoquent une limitation ou une restriction de la validité des thèses présentées. En expliquant, par exemple, le rôle du territoire national (« sol national », « territoire déterminé »), l'auteur semble vouloir restreindre la validité de ses propres affirmations formulées dans le manuel de Vichy.

⁷⁶ Quant à la fréquence de l'adjectif « même », le rapport des deux fragments est 7 : 19.

Par rappel : la leçon publiée sous Vichy réduit la patrie à deux constituants donnés par nature : la race et le territoire. La nature présente des barrières impérieuses qui justifient la division des races et cultures. Le présent fragment reprend cette même idée et la corrige :

« Ce n'est pas dire pour cela que la nature ou la configuration du sol suffise à créer la patrie ».

« Notre attachement au territoire national ne s'explique pas par le fait qu'il est enclos dans des limites naturelles ».

« Ce sont nos pères qui ont fait la patrie, et non pas les Pyrénées ou les Alpes ».

En effet, toutes les négations visent à réfuter une seule idée, celle du territoire en tant qu'élément essentiel de la patrie. De plus, les verbes employés expriment une tendance plutôt qu'une règle et agissent désormais contre les stratégies de généralisation (« elles tendent à devenir des frontières politiques », « nous considérons »).

Néanmoins, une stratégie de justification ou confirmation bien connue est employée afin de démontrer qu'en règle générale, les limites naturelles constituent les frontières politiques. Cette fois, c'est Napoléon qui confirme les informations présentées.

Alors, bien que le territoire national figure en tête de la liste des constituants de la patrie, l'analyse montre que ce sujet est principalement repris afin d'invoquer un aspect plus important : l'appréciation pour les ancêtres (« nos pères qui ont fait la patrie », « des générations », « de plus de morts que de vivants »). Cette idée est évoquée de nombreuses fois au cours de la leçon. Mais avant de passer à cet aspect-là, il convient d'examiner les dernières phrases du paragraphe traitant du territoire.

« Néanmoins il reste vrai que, sans les Pyrénées et sans les Alpes, nos pères auraient eu des relations plus habituelles avec **leurs voisins** du Sud et de l'Est et qu'ils **se seraient moins renfermés sur eux-mêmes** [...] »

Tout comme son prédécesseur, ce fragment thématise la fusion culturelle mais d'un angle différent, un angle respectueux (« relations », « voisins », « seraient moins renfermés »). Les frontières naturelles sont même considérées comme un obstacle empêchant un échange culturel avec les pays voisins. Un tel échange aiderait à développer un esprit plus ouvert. La citation ci-dessus montre que, contrairement au premier manuel, l'étranger n'est plus perçu comme agresseur.

D'ailleurs, la race, un des deux éléments uniques de la patrie sous Vichy, a été remplacée par la solidarité et ne figure plus comme constituant de la patrie.

En faveur d'une tolérance croissante parle également le fait que des personnes ayant une origine ethnique différente sont considérées comme partie de la communauté culturelle française (« le blanc et le noir se comprennent » « la prédominance de la nationalité française, qui unit, sur la différence de classe ou de race »).

Le dernier élément constitutif de la patrie qui a déjà été annoncé auparavant est la solidarité. Plus concrètement, le fragment lance un appel aux jeunes lecteurs pour qu'ils se montrent solidaires avec tous les Français (champ sémantique de l'union) et particulièrement avec la génération passée. Ce respect pour la génération précédente est demandé constamment au cours du texte (« ce sont nos pères qui constituent la patrie », « une génération ne constitue qu'un anneau dans une chaîne », « les diverses générations », « générations passées », « ceux qui l'ont précédé », « toutes celles qui les ont précédés »). Le ton du texte devient plus impérieux quand il parle de la solidarité. Les stratégies d'exclusion se multiplient (négation exclusive) tout comme les allusions aux émotions pour justifier les exigences. Ainsi, le fragment précise que le sentiment de solidarité (envers les aïeux) est indispensable pour la patrie :

« une génération ne constitue qu'un anneau »

« Elle n'est formée que lorsque se révèle le sentiment de la solidarité »

Implicitement, le texte fait allusion aux Français morts à cause de la guerre, aux Français qui se sont sacrifiés pour la patrie (« composée de plus de morts que de vivants »). En rappelant les lecteurs de la perte des membres de la famille, le fragment fait probablement susciter une grande tristesse. De surcroît, le fragment met l'accent sur le sentiment de la gratitude afin d'expliquer la solidarité exigée. Plus concrètement, les récepteurs comprennent l'instruction d'honorer les générations passées (et les Parisiens) parce qu'ils en dépendent. En effet, toute la France en dépend (« la France entière », « les Français d'aujourd'hui », « les Français de demain »). Le champ lexical de la dépendance traverse l'ensemble du texte (« leur ravitaillement en dépend », « chaque génération dépend des générations passées », « cette dépendance » « les générations futures dépendent », « toute notre descendance dépend »).

Alors, pour garantir l'union du peuple français, il est nécessaire de se montrer solidaire avec les pères de la patrie parce que son futur en dépend (« le passé transmet à l'avenir exactement ce qu'il a fait », « l'avenir de nos enfants », « toute celles qui les ont précédées et qui les suivront »).

Il semble que la solidarité est mise en avant afin de rendre la génération future indulgente avec les Français collaborationnistes ayant soutenu le régime de Vichy.

En résumé, le discours du texte se montre moins prescriptif que celui du manuel vichyssois. Les normes du territoire national et de l'âme commune sont assouplies, la race n'est plus un facteur d'exclusion. De plus, ni l'étranger ni la fusion culturelle sont considérés comme une menace. L'accent est mis sur la réunion de la France avec Paris en tant que capitale culturelle et économique. Cette réunion demande la solidarité avec tous les Français, peu importe leur rôle politique dans le passé (« Parisiens », « génération passée », « autant de morts que de vivants »). Cette impression est renforcée par l'emploi parallèle de la victimisation et la glorification de la France. Malgré le caractère moins impératif du fragment, ce dernier provoque un effet appellatif le moment où il parle la solidarité. On mise sur le sens de devoir des lecteurs provoqué principalement par le champ lexical de la dépendance. À cela s'ajoute la confrontation émotionnelle avec la douleur de la perte (provinces, pères).

▪ 2^{ième} fragment représentatif : « Le respect du travail » (pp. 156-157)

Analysant la leçon sur le travail, il est frappant de constater que la majorité du texte correspond littéralement à celui du manuel publié sous Vichy. La plupart des stratégies discursives trouvées dans le premier sont préservées, l'ouvrier, à la fois glorifié et victimisé, demeure inférieur à l'étudiant. Le symbolisme collectif du corps réapparaît en établissant une analogie entre le travail et la vie. La paresse reste également « le suicide de l'humain et de l'homme », le paresseux, cependant, n'est plus menacé de mort (voir page 67).

La grande conformité des deux fragments peut être interprétée de plusieurs manières.

Elle est probablement due à la distance temporelle réduite entre la publication des deux manuels. Une réécriture complète du manuel aurait certainement exigé plus de temps. Il faut garder à l'esprit qu'entre la fin de la guerre et la publication du deuxième manuel ne s'est écoulé qu'un an. Certes, le changement du régime politique implique la promotion des valeurs démocratiques, mais il serait naïf de croire qu'une période aussi courte suffit pour changer l'ensemble de visions et de valeurs de l'époque.

Néanmoins, le présent texte n'est pas identique au précédent. Certains énoncés sont retirés, d'autres, en revanche, sont ajoutés. Il convient donc d'analyser en détail ces extinctions et ajouts afin de voir à quel point le discours a effectivement changé entre la fin du régime de Vichy et le début de la quatrième République.

La différence la plus évidente consiste en la focalisation renforcée sur le monde des élèves. Certes, l'ouvrier et l'importance du travail manuel occupent une grande partie de la leçon, mais il ne domine pas l'ensemble du texte. Tout au début de la leçon, par exemple, une introduction fait référence au quotidien scolaire et précise la pertinence du sujet pour les écoliers (« maitres », « apprentissage scolaire », « les jeux d'enfance »). Il est intéressant que l'auteur choisisse la deuxième personne du pluriel pour s'adresser aux lecteurs (« À votre âge », « vos maitres », « ils vous préparent », « faites-vous des études » etc.). L'emploi de « vous » au lieu de « nous » fait comprendre que le texte implique les récepteurs dans leur rôle d'élève plutôt que de Français.

De plus, la courte introduction laisse déjà deviner un ton moins impérieux. Cette affirmation porte sur certaines expressions restreignant le caractère prescriptif des instructions. Parmi celles-ci comptent, par exemple : « la tendance est normale », « dans la mesure du possible » et « il convient de respecter ». Quant à la dernière, elle provoque un effet beaucoup moins impérieux que l'emploi du verbe modal « devoir » ou de l'expression « il faut que », qui sont caractéristiques pour le discours autoritaire vichyssois. En mettant l'accent dès le début sur les élèves et leur entourage, la phrase « il convient d'expliquer particulièrement le travailleur et son œuvre » prend une toute autre signification.

Le « travailleur » et « son œuvre » ne sont plus exclusivement associés à l'ouvrier mais aussi et surtout aux personnes travailleuses. Le texte incite donc à respecter « tous les travailleurs » et toutes « leurs œuvres » au sens plus large. À cela s'ajoute que le sous-point « comment respecter le travail », dans lequel les instructions correspondent largement à celles données dans le manuel du Vichy, est introduit en soulignant qu'il s'agit de « quelques indications » ou « des façons » pour « témoigner du respect au travailleur ». Alors, au lieu de donner des ordres, le texte indique que la suite comprend des propositions « qui peuvent inspirer » la conduite des élèves. Une fois de plus, le verbe modal « devoir » est remplacé par « pouvoir » et réduit de cette manière le ton impérieux du texte. En outre, l'emploi répétitif de l'opérateur modal « peut-être » restreint la validité des thèses présentées en admettant que l'affirmation n'est qu'une supposition.

Néanmoins, il faut garder à l'esprit que la majorité du texte coïncide littéralement avec ceux dans le manuel de Vichy et qu'il comprend, malgré tout, des expressions idéologiques discriminatoires envers les ouvriers.

Mais bien que le fragment lui attribue toujours le rôle d'un travailleur modeste, petit et humble, l'auteur semble être conscient du risque du regard péjoratif de la part des lecteurs. Cette thèse se fonde particulièrement sur les deux phrases suivantes :

« Votre père occupe peut-être un poste important. Du moins, faites-vous des études qui, normalement, ne vous conduiront pas à une profession manuelle. Aussi les ouvriers risquent-ils de supposer que vous vous croyez supérieurs à eux et de prendre pour dédain ce qui n'est souvent de votre part que réserve ou timidité »

Cette citation qui, d'ailleurs, a été rajoutée au texte « original » du premier manuel, comprend plusieurs énoncés renseignant sur la vision idéologique de l'après-guerre. Tout d'abord, elle fait référence à une société à deux vitesses. Malgré l'emploi de l'adverbe « peut-être » qui prévoit la possibilité d'un cas exceptionnel, la phrase implique que l'origine familiale est un facteur décisif (« ne vous conduiront pas à une profession manuelle », « normalement ») pour la formation de l'enfant et le choix de son futur métier. À cet aspect-là s'ajoute le sentiment de supériorité déjà mentionné auparavant. En mentionnant le risque d'être perçu comme une personne méprisante, cette phrase corrige d'une certaine manière le discours discriminant qui domine sur une grande partie du texte. Apparemment conscient de l'effet provoqué, l'auteur rajoute que le respect ne devrait pas être un prétexte pour dédaigner les ouvriers. Cela témoigne d'une tendance vers un discours moins discriminatoire. Néanmoins, il est révélateur que ce sentiment de supériorité soit désigné comme une interprétation erronée de la part des ouvriers (« risquent-ils de supposer que vous vous croyez supérieurs à eux », « de votre part que réserve ou timidité »). Les rôles sont donc renversés faisant des écoliers les victimes des préjugés des ouvriers. En fin de compte, le fragment attire l'attention sur le risque d'être jugé comme arrogant, sans évoquer le risque de développer eux-mêmes une telle attitude. À la suite de cette citation, le fragment donne des instructions précises sur « le meilleur moyen » de monter l'appréciation pour « lui », l'ouvrier. Ces instructions sont formulées en mode impératif exprimant des ordres explicites : « profitez des réparations [...] pour vous familiariser », « portez de l'eau au maçon », « gâchez-lui son mortier », « passez-lui ses pierres »).

Pour rappel : les verbes en mode impératif sont nombreux dans l'ensemble du texte⁷⁷.

L'argumentation paradoxale (conseil vs. ordre ; victime vs. malfaiteur) s'applique donc également à un certain point dans ce fragment discursif. Cependant, ces dernières instructions rajoutées visent à motiver les jeunes lecteurs à mieux connaître les ouvriers (« se familiariser avec les différents corps de métier») et à les aider dans leurs tâches quotidiennes. En effet, contrairement au premier manuel, celui-ci incite les élèves à faire leurs propres expériences au lieu de suivre aveuglement les instructions données. À cela s'ajoute que le respect du travail « **doit** s'étendre aux produits du travail ». À titre d'exemple, le texte cite le dictionnaire. Un climax (« en considération du travailleur qui leur a consacré **sa pensée, ses efforts, et peut-être sa vie** ») est employé provoquant probablement un sentiment de culpabilité qui amène les lecteurs à l'acceptation des instructions. Il est curieux qu'en tant que stratégie de justification l'auteur implique lui-même, changeant de la deuxième personne du pluriel à la première du singulier : « Ce que je dis des dictionnaires est vrai de tous les livres et des habits ».

En guise de résumé, l'analyse de ce fragment a montré que le contenu des deux manuels a changé, mais pas complètement. Si le maintien d'une grande partie du texte est dû au temps insuffisant pour une réécriture complète du livre, ou bien aux ressemblances idéologiques, reste incertain. Néanmoins, l'analyse des extraits et des phrases ajoutées démontre que l'élitisme de la société est plus thématique, mais encore loin d'être assumé. De plus, le travailleur n'est pas uniquement associé à l'ouvrier mais compris dans un sens plus large, ce qui change la perspective et le ton du texte. Ainsi, l'accent est mis sur les écoliers et leurs responsabilités quotidiennes. À cela s'ajoute l'emploi de stratégies discursives limitant la validité et la force des instructions données (« indications », « inspirer » « familiariser », « peut-être », « une première façon est »). Tout cela fait que cette leçon est perçue comme un texte instructif poursuivant des objectifs didactiques. En se référant dès le début aux lecteurs-écoliers (« vous ») et non aux Français, ce texte se distingue de son prédécesseur par un discours moins politique. Cette impression est renforcée par certaines indications des moyens précis pour montrer du respect au travail dans la vie de tous les jours (« pour vous familiariser », « portez de l'eau » « traité avec soin », etc.). Autrement dit, les contenus du présent manuel sont plus adaptés aux besoins et à la réalité des élèves.

⁷⁷ Voir l'analyse du 2^{ème} fragment du premier manuel

À l'opposé du premier manuel, celui-ci ne poursuit pas des objectifs exclusivement politiques, mais également pédagogiques.

▪ 3^{ème} fragment représentatif : « Les races inférieures » (pp. 269-271)

Après avoir analysé des leçons dont les sujets thématiques coïncident dans les deux manuels, il semble intéressant d'étudier une leçon présentant une nouveauté, c'est-à-dire, qui apparaît uniquement dans le deuxième livre scolaire. Une analyse des fragments appartenant au chapitre « l'humanité » permettra de constater certaines particularités discursives de la période d'après-guerre et de voir à quel point son discours se distingue à celui de Vichy. Le premier fragment issu de ce chapitre est intitulé « Les races inférieures ». Ce titre laisse déjà supposer que la ségrégation raciale et le dédain envers certains groupes ethniques n'ont pas disparu de la pensée française.

Parlant des races, l'accent est mis sur les différences physiques qui sont soulignées excessivement tout au long du texte. À part la répétition des expressions appartenant à ce champ sémantique, de nombreux adjectifs renforcent l'intensité des différences (« ne pas égaux », « des différences frappantes », « de grandes inégalités », « les races se différencient », « différences congénitales », « des différences organiques plus profondes », « différences physiologiques », « différences de l'ordre moral »).

Cette fois, le « nous » est employé pour impliquer les lecteurs en tant que membres de la race française. Plus concrètement, la race française fait partie des Européens, blancs et civilisés. De nombreux passages textuels témoignent de l'idée d'une race européenne supérieure.

La supériorité résulte de la comparaison avec d'autres races jugées inférieures, représentées le plus souvent par « le nègre » (« nègre du centre de l'Afrique », « les nègres », « des gens de couleur », « en pays nègre »). Ces comparaisons se réalisent sous plusieurs formes linguistiques, à savoir, sous la forme verbale (« nous comparons », « se différencient les uns des autres »), au travers des conjonctions de comparaison et d'opposition (« par rapport à », « tandis que », « alors que ») tout comme par l'emploi des adverbes transformant les adjectifs en comparatif (« moins intelligent que », « ne sont pas également sensibles », « est moins lourd que »). En n'attribuant que des caractéristiques indésirables aux « autres », le fragment justifie la thèse de la supériorité européenne.

Ainsi, une stratégie de justification bien connue est employée qui consiste à dévaloriser les autres.

La liste suivante énumère les caractéristiques associées tant explicitement qu'implicitement aux races extra-européennes : « manœuvre mal doué, ignorant et sans éducation », « moins intelligent » « le plus inculte des primitifs », « le moins évolué des hommes », « peuple arriéré »).

En revanche, les Européens sont décrits comme « plus intelligents », « les mieux doués », « les plus civilisés » et les plus cultivés (« nation cultivée », « le colonisateur de culture supérieure »).

À la comparaison s'ajoute l'emploi fréquent du superlatif qui renforce l'idée de différences extrêmes. En effet, le texte entier se nourrit de ces forts contrastes. Curieuse est également la phrase exclamative « Quelle distance entre un manœuvre mal doué, ignorant et sans éducation, et un diplomate de culture raffinée ! » Une fois de plus, cette phrase établit un contraste entre deux extrêmes et l'accentue avec un déterminant exclamatif (« quelle distance ! ») afin de renforcer l'intensité de l'affirmation. Outre les cultures africaines, le fragment mentionne d'autres « races » pour faire ressortir leurs différences par rapport aux Européens. Ainsi, il fait usage d'une série de représentations stéréotypées comme, par exemple, des Hindous (ayant beaucoup plus de glandes sudoripares), des Pygmées (« qui sont des nains »), et des Patagons (« qui sont de haute stature »).

D'un point de vue actuel, les stéréotypes sur lesquels se fonde la thèse d'une supériorité raciale semblent complètement arbitraires, pour ne pas dire ridicules.

Quant aux Patagons géants, par exemple, ce stéréotype se base sur un tribu mythique qui a prétendument peuplé le Sud de l'Amérique latine (cf. Zantop 1999 : 75).

Aux stéréotypes ayant un effet généralisateur s'ajoutent d'autres affirmations visant à confirmer que les Européens sont par nature supérieures aux autres. Par celles-ci comptent, par exemple, que « le cerveau des gens de couleur est en moyenne moins lourd que celui des blancs ». Selon le texte, cela provoque une intelligence réduite du « nègre » (« Le nègre est moins intelligent »). Si absurde qu'elles puissent paraître, ce sont les informations transmises aux élèves. En tant que stratégie de justification, un psychologue américain est cité. Il est presque ironique de constater que dans la phrase relative décrivant ce spécialiste, ce dernier est soupçonné d'avoir du dédain pour « les nègres » (« qu'on pourrait suspecter de quelque partialité au préjudice des gens de couleur »).

À la citation des experts s'ajoutent d'autres stratégies justificatives et généralisatrices, dont la plus fréquente est celle d'une vérité unique et indubitable (« tout le monde le sait », « il suffit de regarder autour de soi », « la vérité, universellement reconnue par les peuples civilisés », « pouvoir légitime établi et universellement accepté »).

Après avoir précisé et justifié la suprématie raciale européenne, le fragment déclare que toute personne, indépendamment de son origine raciale ou sociale, fait toutefois partie de l'humanité (« néanmoins tous les hommes sont des hommes », « reconnaissant en lui une personne humaine », « sont des êtres raisonnables »). Le texte prétend également que chacun « a les mêmes droits essentiels » (« tous les hommes ont droit à »).

Parmi ceux-ci figurent « le droit à la vie et à la liberté », tout comme le droit à l'appropriation du terrain cultivé et au rendement de leur travail (« s'approprier le sol qu'ils travaillent et le produit [...] »).

Étant déjà tout à fait contradictoire jusqu'ici, l'argumentation qui suit le paragraphe traitant de ces droits devient encore plus paradoxale. Le texte pose d'abord quatre questions rhétoriques mettant en cause la colonisation. Plus concrètement, elles remettent en question le droit de soumettre la population indigène contre leur volonté pour s'approprier leur terrain (« la nation civilisée a-t-elle le droit d'imposer à un peuple arriéré des progrès dont il ne veut pas ? », « d'exploiter des indigènes qui refusent ? », « de substituer par la force un pouvoir ? », « le colonisateur de culture supérieure a-t-il le droit de propager, malgré l'opposition des indigènes ? »). Alors que les lecteurs contemporains ressentissent probablement le fort besoin de nier ces questions en hurlant, le texte répond par l'affirmative (« nous répondons par l'affirmative »). Avant d'analyser les raisons présentées pour justifier les droits que les Français s'accordent à eux-mêmes, il convient d'identifier d'abord les aspects idéologiques compris dans ces questions rhétoriques. Premièrement, elles ne laissent aucun doute sur le fait que la colonisation se heurte à une résistance acharnée de la part de la population autochtone (« refusent », « dont il ne veut pas », « malgré l'opposition »). Deuxièmement, les récepteurs comprennent que la violence est considérée comme étant un moyen licite afin d'imposer les objectifs idéologiques d'une culture supérieure. Il est intéressant que tant la première personne du pluriel que les allusions à la nationalité française disparaissent pratiquement dès que le texte parle de la colonisation.

Néanmoins, bien que les Français ne soient pas évoqués de manière explicite (« les États européens », « le colonisateur de culture supérieure », « nation civilisée »), les attributions effectuées auparavant veillent à ce que les jeunes Français s'identifient automatiquement avec les colonisateurs. Le droit de colonisation se fonde sur ce que le texte appelle « le droit de l'humanité ». Ce dernier implique l'idée que toute propriété privée reste finalement à la disposition de l'humanité et particulièrement de ceux qui en ont besoin (« souvenir aux besoins des hommes », « quand les besoins de la nation l'exigent »).

La deuxième raison légitimant les occupations violentes des terres extra-européennes est la prétendue bienveillance des cultures colonisatrices. Sous le prétexte de promouvoir « le progrès », « d'améliorer le sort des indigènes » et de « propager les **bienfaits** de la civilisation moderne », le fragment justifie « la réquisition, nationalisation et expropriation » des « peuples arriérés ». La glorification de la colonisation atteint son sommet avec l'appel implicite incitant les élèves à se montrer reconnaissants envers les États européens qui n'hésitent pas à exercer leur pouvoir (« nous leur reconnaissons ce pouvoir »). À cela s'ajoute la banalisation des actions en accentuant « la suppression de l'esclavage », raison pour laquelle « les nations civilisées » méritent d'être honorées (« les peuples se sont honorés en imposant la suppression de l'esclavage »). De manière implicite, la présentation de la colonisation en tant que sauvetage, attribue aux « autres » le rôle du victime. Cette victimisation que nous appellerons victimisation *négative*⁷⁸ provoque un regard péjoratif. Ils sont, en effet, les victimes de leur propre culture inférieure. Cette combinaison de glorification et de victimisation *négative* peut être subordonnée à deux types de stratégies discursives, à savoir, aux stratégies de justification et de création de l'identité nationale. Comme l'analyse a pu montrer, elle manipule les lecteurs en déformant et banalisant des actions cruelles commises.

Finalement, le message principal transmis dans ce fragments discursif se laisse résumer comme suit :

L'existence des races supérieures et inférieures est donnée par nature. En principe, tous les hommes, peu importe leurs origines, ont les mêmes droits à condition que les nations européennes n'aient pas besoin des ressources supplémentaires. Dans ce cas-là, ils ont des droits privilégiés. À cela s'ajoute que tout le monde, tant les lecteurs que les indigènes, devrait se montrer reconnaissant vu que la colonisation améliore la vie de tous.

⁷⁸ En opposition avec la victimisation *positif* provoquant des sentiments de compassion qui justifie le passé ou l'actualité désagréable.

Il serait intéressant de savoir si au moment d'étude, certains élèves se sont également rendu compte du caractère manipulateur du discours sur le colonialisme de l'époque. Nous sommes en droit d'en douter. Considérant la multitude des stratégies discursives employées (glorification, victimisation, normalisation, justification, argumentation paradoxal etc...) les lecteurs ont forcément considéré le racisme colonial comme une pratique légitime et même nécessaire.

- 4^{ème} fragment représentatif : « Le racisme » (pp. 273)

Le quatrième et dernier texte analysé dans le cadre de ce mémoire fait également partie du chapitre « l'humanité ». Il s'agit d'un court fragment discursif qui devrait être considéré comme un rajout au fragment analysé préalablement. Concrètement, le texte consacré au « racisme » constitue un sous-point de la leçon traitant des « fausses idéologies ». Le choix de son analyse porte avant tout sur la manière paradoxale d'argumenter.

Pour commencer, l'introduction comprenant une définition du terme « race » édulcore d'une certaine manière les affirmations formulées dans le fragment précédent. Certes, les différences physiologiques sont à la base de la distinction des « races » (« un groupe d'individus se différenciant des autres individus [...] par des caractères physiologiques »), mais contrairement au troisième fragment analysé, celui-ci veut faire comprendre que ce n'est pas « la race » elle-même qui « éloigne et sépare », mais les différences culturelles qui en résultent (« diversité de tempérament », « communauté d'habitat, de souvenirs et de culture », « la différence de culture »). L'expression « qui lui est associée » donne l'impression que cette différence culturelle est considérée comme une association plutôt qu'un fait.

À cela s'ajoute l'emploi du verbe modal « pouvoir » dans la phrase « la communauté de race peut être un élément d'unité » qui exprime que l'affirmation est une possibilité parmi d'autres. Il semble que la conception raciale soit moins radicale quand le texte parle du racisme en tant que fausse idéologie.

Dans la même lignée, le « nous » est pratiquement inexistant et a été remplacé par le pronom indéfini « on » (« on voit par là [sic] la différence », « si on peut trouver », « on peut résumer », « on ne constate que la prédominance »).

Employant cette stratégie généralisatrice, le fragment provoque un effet de distanciation s'éloignant du racisme jugé comme arbitraire (« il n'est pas fondé sur les faits ») et moralement condamnable (« il est immoral »). Parlant du racisme, il est défini comme la « conception politique de Hitler » dont l'apparition en France à partir de 1930 est due aux Allemands (« calqué sur l'allemand »).

Le vaste champ sémantique se référant à ceux-ci en fait les acteurs principaux de cette idéologie (« l'allemand », « conception de Hitler », « pour Hitler » « la race allemande », « les pangermanistes », « donner à l'Allemagne »). À cela s'ajoute qu'une citation issue de l'œuvre de propagande hitlérienne *Mein Kampf* sert à expliquer le concept idéologique.

Lisant ce fragment, les lecteurs comprennent donc que le racisme est une idéologie immorale des Allemands. Les Français semblent n'avoir rien à voir là-dedans.

Cela change quand Hitler désigne « la race allemande » comme supérieure (« pour Hitler, la race supérieure était la race allemande »).

Le paragraphe qui suit la citation de Hitler réfute cette théorie en affirmant que deux Français en à l'origine (« le piquant de l'histoire est qu'à l'origine de cette théorie nous trouvons deux Français⁷⁹ »). Voici, un autre paradoxe : le racisme est présenté comme une conception de Hitler qui est arrivée en France au travers des Allemands et, à la fois, comme une théorie née en France. Selon le texte, au nombre des races aryennes compte également « le type blonde du Nord de l'Europe, y compris l'Angleterre, la Flandre française et la Belgique, et non pas le type bavarois ou saxon ». Une fois de plus, l'idée de la race supérieure est liée aux Français sans le dire explicitement.

De plus, la dernière phrase du même paragraphe exprime une critique implicite reprochant aux Allemands de s'être approprié la théorie originale en la modifiant (« En faisant leur cette théorie, les pangermanistes ont laissé de côté cette précision »).

L'argumentation paradoxale atteint son point culminant dans l'extrait définissant la notion du racisme. Cette définition décrit trois caractéristiques sur lesquelles il se fonde :

« 1° il y a des races supérieures et des races inférieures »

« 2° dans les races supérieures, tous les moyens sont permis à l'État pour sauvegarder la pureté de la race »

« 3° les races supérieures doivent s'assujettir les races inférieures »

⁷⁹ C'est d'ailleurs la seule fois que « nous » est employé.

Il n'est pas difficile de constater les fortes ressemblances entre ces éléments considérés comme constitutifs du racisme allemand et les thèses présentées sur les races inférieures dans le fragment précédent. En effet, le seul aspect qui n'a pas été mentionné auparavant est la pureté de la race qui ne semble pas prioritaire dans l'idéologie française de l'époque. Cela ne signifie pourtant pas que le discours républicain soit moins raciste. À l'exception de la pureté raciale, la perception française des « races » est identique à l'idéologie hitlérienne.

Pour rappel, l'analyse du fragment précédent a montré que l'idée de races en France de l'après-guerre se base sur la séparation et discrimination raciale (race européenne vs. races inférieures). De plus, sous prétexte de sauver les races « inférieures » de leur propre culture sauvage, des droits particuliers sont accordés aux États européens permettant de s'imposer à la population indigène et d'exploiter ses terres.

Étant des synonymes, sauver et sauvegarder, s'imposer et s'assujettir se réfèrent à la même idée. Et cette idée est fondamentalement raciste. Cependant, le contingent des arguments paradoxaux n'est pas encore épuisé. En affirmant que le racisme « n'est pas fondé sur les faits », le fragment démasque, en effet, la gratuité des thèses sur « les races inférieures ».

Il n'est donc pas surprenant que les lignes suivant cette affirmation justifient immédiatement la colonisation « des pays noirs ». L'allégation que l'idéologie raciste allemande est erronée se fonde sur l'idée de race européenne. Dans ce cas, la science omnisciente sert de stratégie justificative (« du point de vue scientifique »). Et la science confirme qu'au sein de l'Europe, il n'y a pas de « races » pures mais seulement une prédominance de certains traits (« la fusion de races diverses », « on ne constate que la prédominance de certains caractères »). En revanche, « dans certaines régions perdues de l'Afrique », se trouvent des « tribus qui ont conservé à peu près pur le type de leur race ».

Il en résulte que le racisme (allemand) est considéré comme une fausse idéologie parce qu'il attaque la race européenne, et non pas à cause de son caractère discriminatoire et xénophobe.

En guise de résumé, l'analyse du fragment traitant du racisme a révélé le caractère paradoxal du discours d'après-guerre. Le racisme est présenté comme une fausse idéologie, à la fois, propre aux Allemands et née en France. En outre, la perception de la « race inférieure » dans le discours français correspond largement au concept du racisme.

Néanmoins, contrairement à la première, le racisme est considérée comme une théorie immorale et sans preuves scientifiques. En employant une multitude de stratégies discursives, majoritairement du type justificatif et paradoxal, le racisme colonial est banalisé. Sa légitimation se fonde sur la prétendue existence d'une race européenne qui s'avère comme étant supérieure à toute autre.

7.2.4) L'analyse globale

Arrivée à l'analyse globale du manuel scolaire de l'après-guerre, les particularités discursives trouvées dans les quatre fragments analysés seront résumées et présentées sous la forme de tableau. Nous avons constaté l'emploi répétitif de certaines stratégies discursives qui se laissent intégrer dans les mêmes catégories: généralisation /normalisation, exclusion, glorification, victimisation, création d'une identité nationale, émotions, argumentation paradoxale et extension.

Quant à la dernière, elle présente une nouveauté par rapport à la classification des stratégies associées au discours vichyssois. La dénomination « extension » est née par opposition aux stratégies d'exclusion et porte sur sa fonction principale d'élargir des affirmations, des idées et des concepts susceptibles d'être normalisés. En restreignant le champ de validité des thèses présentées, les stratégies d'extension provoquent un ton moins impérieux et confèrent un caractère plus explicatif aux fragments discursifs.

Il convient de rappeler que la classification s'est effectuée selon la fonction primordiale des stratégies trouvées et sert avant tout à la visualisation des résultats. Il arrive que certaines stratégies dans différents contextes remplissent plusieurs fonctions ou provoquent des effets similaires. La catégorie « justification », par exemple, inclut une grande partie de stratégies de victimisation, de glorification et d'argumentation paradoxale.

Cela concerne également la catégorie « identité nationale » qui comprend certaines stratégies de victimisation et glorification toute comme de la catégorie « exclusion » contenant des stratégies normalisatrices. Dans ce cas, la fonction additionnelle sera indiquée dans la colonne droite.

▪ Généralisation/ Stratégies normalisatrices

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
la première personne du pluriel (conjugaison, pronom personnel, pronom possessif)	« comparons », « nous », « notre », « nos »	sentiment d'implication et de responsabilité ; la généralisation (nous tous)
pronoms indéfinis/ formulations impersonnelles	« tout le monde », « tout », « aucun » « on », « la France entière »	généralisation ; l'impression d'une vérité générale, distanciation des concepts jugés immoraux (on)
combinaison adverbess + adjectifs ; locution adverbale	« la vérité universellement connue », « universellement accepté, en général	généralisation de la validité des affirmations création des faits
répétition excessive d'un champ sémantique en tant que sujet ou objet d'une action	par exemple : générations passées, nos pères	normalisation
emploi du futur simple	« le Français d'aujourd'hui aura sa répercussion », « nous aurons fait de notre vie »	prédiction, effet d'une vérité prouvée
emploi de la troisième personne du pluriel	« les régimes totalitaires »	imprécision (intentionnelle), généralisation
représentation stéréotypée	« les nègres », « les Européens », « les blancs », « les Pygmées »	généralisation, normalisation

▪ Exclusion

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
emploi des phrases négatives	« ne...que » « ne...pas ».	exclusion des thèses alternatives exclusion d'une thèse précises
verbes modaux (rares)	« elles doivent servir », « elle doit »	ton impérieux, exclusion d'autres options
succession négation - correction	« Ce n'est pas pour dire que [...] suffit »→ « Ce sont les pères »	exclusion d'une affirmation, renforcement de l'autre
forme impérative des verbes	« faites-vous des études », « portez de l'eau », « passez-lui les pierres »	instruction, ordre
changement de la personne grammaticale dominante (pronoms personnels, pronoms possessifs)	nous→ vous	exclusion de l'auteur, focalisation aux élèves-récepteurs
emploi de la première personne du singulier (possessifs)	table des matières : « ma classe », « ma famille »	exclusion du facteur groupal, accent mis aux lecteurs comme individus.
champs sémantique contextualisant	champ sémantique de l'École (maitre, jeux, enfance, dictionnaire)	exclusion d'autres contextes, précision du champ de validité des thèses, détermination de la perspective

▪ Extension

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
références bibliographiques	voir 7.2.2) structure textuelle	incitation à se formuler une propre opinion, transparence, distanciation d'une vérité générale des informations présentée
champ sémantique de la « proposition »	« quelques suggestions », « des simples indications », pour « s'inspirer	restriction du caractère impératifs, distanciation d'une vérité générale
champ sémantique exprimant une tendance	« n'est pas complet », « nous considérons », « tendent de », « une façon est »	restriction du caractère impératifs, distanciation d'une vérité générale
opérateurs modaux	« peut-être », « normalement », « dans la mesure du possible »	limitation/restriction de la validité absolu,
implication des personnes (réelles) intermédiaire	maîtres, professeurs, collègues	considération des interprétations alternatives
verbe modal « pouvoir » + emploi du mode conditionnel	« peuvent faire que », « on peut » « on pourrait suspecter », « aussi pourrait-on », « pourraient séparer », « il serait »	restriction de la validité absolu caractère hypothétique, considération des thèses alternatives
connecteurs additives	mais, aussi, non seulement... mais aussi, néanmoins	ajout des thèses alternatives, d'autres perspectives
champ sémantique de la variété (au sein de la société française)	« la variété », « la multiplicité des aspects », « le fils d'ouvrier et le fils de bourgeois », « le blanc et le noir »	élargissement de l'image homogène de la société française, l'accent est mis sur l'unité au lieu de l'uniformité

▪ Création d'une identité nationale

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
qualités positive attribuées au « nous »	« la grande nation », « la splendeur de la France », « nation civilisée », « culture supérieure », « républicains » « race européenne supérieure »,	glorification, identification (avec la France et les nations européennes)
qualités négatives attribuées « aux autres »	« race inférieure », ne pas « civilisée »,	dévalorisation « des autres », sentiment de supériorité
opposition (nous vs. les autres) (verbes, conjonctions, comparatif)	« comparons », « tandis que », « alors que », « le nègre est moins intelligent », la race européenne « plus cultivée »	identification avec le « nous » à travers l'opposition, sentiment de supériorité
	passé affreux (régimes totalitaires) vs. actualité (républicains)	dévalorisation d'autres régimes,
comparaison/ établissement des points commun	passé - actualité victoires, « royaliste », « Louis XIV », Révolution française, la République, ...	image de la France unie, d'un héritage commun
champ sémantique de la « différence » (nous vs. autres)	« se différencient », « la différence », « les individus différenrent par », « pas égaux »	oppositions : « nous vs. « autres »

qualificatifs superlatifs ; + exclamation	«des différences essentielle », « le moins évalué et le plus civilisé », « le plus borné et le plus inculte » ; « Quelle distance ! »	renforcement du contraste/ de l'opposition
représentation stéréotypée/jugements implicites	« les nègres », « les indigènes », « les Patagons »	jugements (négatifs) implicites, dévalorisation des autres, généralisation, normalisation
substantifs, pronoms et adjectifs soulignant les points communs et l'union	- « communauté », « même », « commun », « notre » - champ sémantique de la « union » : « réunir », « réunir », « unir », « rester unis »	délimitation du « nous », identification image d'une société divisée

▪ Victimisation

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
champ sémantique des « conséquences de la guerre »	« les patriotes souffrent » « la guerre malheureuse » « la perte », « plus de morts que de vivants », « atrocités »	victimisation <i>positive</i> (compassion, identification, solidarité), justification (innocence)
qualificatifs faisant pitié + changement de perspective (premier personne → deuxième personne du pluriel)	-ouvriers inférieurs, modestes, humbles, petits vous → ils/eux -« peuple arriéré », « sans éducation », sans infrastructure, souffrant des maladies nous → ils/eux	victimisation <i>négative</i> (dévalorisation, regard péjoratif) victimisation <i>négative</i> (dévalorisation, regard péjoratif)

mode passif	« a été foulée », « a subi », « détaché »	victimisation <i>positive</i> , compassion, culpabilisation implicite de quelqu'un « d'autre »
personnification	la France : « la perte [...] comme amputée d'un membre	image moins abstraite, renforce solidarisation
symboles collectifs/ métaphores	« amputée », « poison », « accident »	passivité, innocence, souffrance

▪ Glorification

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
emploi exclusif d'attributions positivement connotées	la France / l'Histoire : les gloires, la victoire la grande patrie, la splendeur, culture raffinée sauvetage (implicite) : « les aider à se civiliser » « les bienfaits », « améliorer », « honoré », « progrès »	création d'une identité nationale, exaltation, empreinte d'une image splendide de la France, fierté glorification de la colonisation
emploi du superlatif	« le plus doué », « les plus civilisés », « plus borné », « race supérieure »	glorification de la « race européenne »

▪ Emotions

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
champ lexical/sémantique de la guerre et ses conséquences	voir tableau « victimisation »	suscite des images/ des émotions (tristesse, compassion)
symbolisme collectif (allusions implicites à la famine/ la vie/ la mort)	poison, dents, poumons	suscite des images/ des émotions (peur, inquiétude)
personnification	les provinces « amputées »	réduction du degré d'abstraction, évocation des émotions plus tangibles
analogies	vivre- travailler, mort-paresse	relation du comportement indésirable avec un événement menaçant, suscite des émotions (peur, inquiétude)
emploi répétitif du champ sémantique de « l'appréciation »	« on aime la grande patrie », « nous l'aimons », « notre attachement »	création d'un lien émotionnel
emploi de la figure rhétorique du climax	« travailleur qui a consacré sa pensée, ses efforts et peut-être sa vie »	dramatisation, création de sentiments de culpabilité en cas d'ignorance, pression émotionnelle

▪ Argumentation paradoxale

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
glorification → victimisation	ouvriers, la France, les générations passées	contradiction, création des prétextes, justification, manipulation
conseil → ordre (substantifs connotés, verbes modaux, mode conditionnel → mode impératif)	« c'est à chacun de créer », « proposé », « simples indications », « suggestions » → « doit être considéré », « ils ont à exercer », « l'impérieux devoir de », « il faut éliminer »	désamorçage du caractère impératif des instructions; ordres implicites, manipulation vers l'acceptation des ordres
égalité des droits humain → droits supérieurs	« des hommes ont le même droits » → « au-dessus du droits des individus il y a le droit d'humanité » → « l'humanité doit disposer d'un pouvoir analogue »	contradiction, manipulation, justification de la colonisation, du racisme colonial
condamnation (des autres) → revendication (nous)	condamnation du « racisme » propre aux Allemand (fausse idéologie, immorale) → théorie originalement française	contradiction, manipulation, invalidation de propres thèses implication aux races aryennes (européennes)
condamnation du racisme (allemand) → glorification de la race européenne	au sein de l'Europe : pas de distinction raciale la race européenne supérieure aux « nègre » (« pays du nègre »)	banalisation du racisme, association Français-races supérieures, justification du racisme colonial

▪ Justification/Confirmation

moyens linguistiques/discursifs	exemples	effet provoqué/ image transmise/ fonction discursive
victimisation <i>négative</i> (les autres) + glorification (nous)	« peuple arriéré », sans éducation » + « améliorer », « les bienfaits », « progrès », « les aider à se civiliser »	justification, banalisation de la colocalisation
emploi excessif + association des deux champs sémantiques : 1.) dépendance & 2.) générations passées (glorifiées +victimisées)	1.) « en dépend », « cette dépendance », « chaque génération dépend », « devoir cette richesse à » 2.) « ce sont nos pères qui ont fait la patrie », « à ceux qui l'ont précédé », « nos pères », « toute celles qui les ont précédées »	création des liens entre ces deux champs, des sentiments du respect, gratitude, solidarité ; justification des délits commis dans le passé (collaborationnistes)
citations des personnes d'autorité	Hitler, Napoléon	effet confirmant la validité des informations
la science omnisciente	« comme théorie scientifique, « d'un point de vue scientifique », scientifique américain	confirmation, justification, généralisation/normalisation
définitions	origines étymologiques latin, néologismes	confirmation, justification généralisation/normalisation

8.) Conclusion

Arrivée à la discussion et conclusion finale, les résultats d'analyse seront résumés et interprétés. En vue de l'hypothèse émise au début, il convient de commencer par une synthèse des aspects clés distinguant le discours vichyssois de celui prédominant la première année de la quatrième République.

Tout d'abord, l'analyse a montré que le manuel publié sous Vichy n'a pas été entièrement réécrit. Cela est probablement dû soit au manque de temps soit à la persistance des éléments idéologiques, ou encore à ces deux raisons. Malgré les fortes ressemblances discursives entre les deux livres, certaines tendances distinctives ont été observées. Concrètement, l'analyse nous a permis de constater une certaine tendance à un pluralisme des sources et des opinions. Cela résulte de plusieurs particularités tant macrostructurales que microstructurales. Quant aux premières, l'analyse de la surface textuelle a révélé des sources supplémentaires à la fin des chapitres donnant aux lecteurs la possibilité de s'instruire eux-mêmes. La citation des références bibliographiques indique également une tendance à une transparence croissante. De plus, le choix des sujets abordés (respect, esprit critique, communauté internationale, humanité) indique un esprit moins nationaliste et plus ouvert aux influences internationales. Une autre tendance constatée est une focalisation plus élevée sur les jeunes lecteurs et à leur vie quotidienne. En revanche, la table des matières du manuel vichyssois ressemble à un agenda politique se centralisant sur les objectifs de la Révolution nationale. À cela s'ajoute la présence du maréchal Pétain qui, s'adressant lui-même régulièrement aux élèves, renforce l'impression d'une œuvre de propagande plutôt que d'un manuel scolaire. Ensuite, l'analyse de la microstructure des deux livres nous a permis de confirmer certaines de ces premières impressions obtenues lors de l'analyse macrostructurale.

De fait, le discours républicain de 1945 provoque un effet moins prescriptif en évitant, au moins partiellement, des ordres tant explicites qu'implicites. Autrement dit, au-delà des stratégies de généralisation, d'exclusion des thèses alternatives et d'instruction, qui sont présentes dans les deux manuels, nous y avons trouvé des moyens linguistiques exprimant une éventualité, une suggestion ou bien une tendance. C'est-à-dire que les stratégies discursives employées dans le manuel vichyssois ne disparaissent pas complètement.

Elles sont au contraire complétées par des stratégies discursives que nous appelons les « stratégies d'extension ».

Leur désignation est née en opposition avec celles d'exclusion ayant un effet prescriptif et se réfère à leurs fonctions d'élargir le champ d'interprétation et de restreindre la validité de la norme.

Néanmoins, il serait faux de supposer que ces tendances ne suffisent pour attribuer au discours scolaire de l'après-guerre une absence de traits propagandistes. Certes, pris dans son ensemble, le manuel montre un caractère moins appellatif ou prescriptif, mais plus le discours devient politique, plus il ressemble au discours nationaliste, xénophobe et manipulateur de Vichy. Cet aspect devient particulièrement évident lorsque le discours colonialiste interagît avec celui de la nouvelle République. Quant au dernier, il paraît d'abord un véritable contre-discours par rapport à Vichy visant à rectifier et à contrecarrer l'idéologie pétainiste. Cependant, une analyse plus approfondie a révélé que le discours politique de l'après-guerre ressemble en grande partie, tant idéologiquement que stratégiquement, au discours propagandiste de Vichy. Ainsi, l'idée de la grande nation française persiste, faisant désormais partie de la « race européenne supérieure ». Pétain et sa Révolution nationale, les sauveurs des Français et de l'État en misère, ont été remplacés par les colonisateurs français sauvant dorénavant les « races inférieures » de leurs cultures barbares. Concernant les moyens linguistiques et discursifs employés pour propager ces idées et pour manipuler les élèves en faveur de leur acceptation, les deux discours coïncident largement l'un avec l'autre. Parmi les stratégies discursives les plus dominantes comptent : la glorification de la France et des objectifs politiques et idéologiques du régime en vigueur, la victimisation des Français - rien n'est jamais la faute de la victime - , l'identification à un « nous » qui se crée par opposition aux « autres », l'emploi d'une argumentation contradictoire et manipulatrice et finalement, la justification combinant les stratégies antérieures afin de légitimer ou de banaliser soit une situation politique, soit une idéologie. Tous ces aspects issus de l'analyse critique du discours nous amènent à conclure que le passage d'un régime à un autre n'entraîne pas forcément, dans l'immédiat du moins, de grands changements discursifs. Mais surtout, l'analyse nous a permis de renforcer la thèse que l'École, le manuel scolaire en particulier, constitue un instrument de propagande essentiel tant dans la mise en œuvre d'un système politique que dans la transmission des idéologies.

Pour répondre explicitement à la question de recherche de savoir quels moyens linguistiques et discursifs sont employés dans les manuels étudiés en France sous le régime de Vichy, nous aimerions renvoyer au point 7.1.4 de ce mémoire. Les tableaux ci-dedans comprennent l'énumération et la répartition détaillées des moyens linguistiques et discursifs trouvés dans le manuel de morale vichyssois. La classification s'est effectuée par nous-même selon leur fonction principale et sert avant tout à visualiser les résultats d'analyse.

Concernant notre hypothèse selon laquelle le discours propagandiste du régime de Vichy se distingue du discours de l'après-guerre par des stratégies discursives absentes dans le dernier, elle n'a pas pu être confirmée que partiellement. Certes, le manuel vichyssois montre certaines particularités discursives employées plus fréquemment que dans le manuel de 1945 mais, en fin de compte, les ressemblances prédominent nettement. Parmi les stratégies dominantes dans le discours de Vichy comptent surtout la glorification de la guerre, de la Révolution nationale de Pétain, la généralisation et l'exclusion de toute autre possibilité d'interprétation pour présenter les faits comme une vérité unique indubitable, le ton fortement appellatif et impérieux des indications et la justification tant de la misère que du régime autoritaire et collaborateur.

Quant aux possibilités et aux limites de la recherche réalisée, il convient de rappeler que l'analyse a été effectuée par une personne qui pense, agit et dépend elle-même des discours hégémoniques qui l'entourent. Il n'est pas facile de se rappeler régulièrement à sa partialité et ses propres présuppositions. Souvent inquiétés d'être trop impliqués, nous nous sommes bientôt rendu compte que l'objectif n'est pas une prétendue objectivité. En fait, l'essentiel est la prise de conscience, la réflexion et la mise en question du réseau discursif dans lequel nous agissons aussi bien que le regard critique sur les relations de pouvoir qui agissent sur nous. Tout cela pour dire que la perspective et l'interprétation de l'analyse varient probablement d'une personne à l'autre. Voilà, la première limite de notre recherche. Cependant, il convient de garder toujours à l'esprit qu'une analyse du discours n'est jamais objective et n'aspire pas à l'être. À cette première limite s'ajoute le cadre délimité de ce mémoire qui ne permettait pas une analyse d'un corpus plus vaste.

En tout, huit fragments ont été analysés représentant le discours scolaire à deux moments précis dans l'Histoire, à savoir, les années 1941 et 1945.

Étant donné que notre analyse englobe seulement un extrait de l'ensemble du corpus textuel, les résultats ne devraient être perçus que comme des tendances.

Cela nous amène aux questions auxquelles ce mémoire n'a pas pu trouver de réponses. Il serait par exemple intéressant de savoir si d'autres manuels de morale étudiés sous Vichy montrent les mêmes particularités discursives. En outre, une analyse du discours d'autres matières permettrait d'acquérir des connaissances plus approfondies sur le discours hégémonique à l'École de Vichy. Nous nous sommes également posé la question de savoir si les moyens discursifs et linguistiques trouvés dans notre manuel apparaissent déjà avant l'entrée en vigueur du régime. Enfin, une dernière question demeure sans réponse.

Trouverions-nous des stratégies discursives similaires si nous les cherchions dans un manuel des années quatre-vingt ou quatre-vingt-dix ? Peut-être.

Les manuels scolaires demeurent porteurs des tendances idéologiques, car ils sont rédigés par des concepteurs qui ne peuvent ou ne veulent pas se défaire de la partialité inhérente à leur fonction en tant qu'acteurs de la société dans laquelle ils vivent.

9.) Bibliographie

9.1) Sources secondaires

9.1.1) Monographies

Barreau, Jean-Michel (2000) : *Vichy contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »*. Paris : Flammarion.

Brinker, Klaus (2010⁷) : *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Brissaud, André (1965) : *La dernière année de Vichy. De Vichy à la Haute Cour*. Paris : Librairie Académique Perrin.

Foucault, Michel (1969) : *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.

Foucault, Michel (1970) : *L'ordre du discours*. Paris : Éditions Gallimard.

Foucault, Michel (1975) : *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Éditions Gallimard.

Handourtzel, Rémy (1997) : *Vichy et l'école : 1940-1944*. Paris : Ed. Noësis.

I.N.R.P. - Institut national de recherche pédagogique (1989) : *P comme Patrie (en France entre 1850 et 1950). Exposition juillet 1988 – juin 1989*. Rouen: Musée national de l'Éducation.

Jäger, Margarete / Jäger, Siegfried (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jäger, Siegfried (2015⁷): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast.

Jäger, Siegfried / Zimmermann, Jens (2010): *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast.

Kadrić, Mira/ Kaindl, Klaus /Cooke, Michèle (2012⁵): *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Klarsfeld, Serge (2001): *Vichy-Auschwitz. La « solution finale » de la question juive en France. La Shoah en France, tome 1*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Klarsfeld, Serge (1985): *Vichy- Auschwitz. Le rôle de Vichy dans la solution finale de la question juive en France. 1943-1944*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Maingueneau, Dominique (2009) : *Les termes clés de l'analyse du discours*. Nouvelle édition. Paris : Édition du Seuil.

Marrus, Michaël R./ Paxton, Robert O (2015) : *Vichy et les juifs. Nouvelle édition*. Paris : Calmann-Levy, pp. 1-16.

Meyer, Ahlrich (2000): *Die deutsche Besatzung in Frankreich 1940-1944. Widerstandsbe-kämpfung und Judenverfolgung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mills, Sara. 2007. *Der Diskurs*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ory, Pascal (1976) : *Les collaborateurs 1940-1944*. Paris : Éditions du Seuil.

Pagnol, Marcel (2014) : *La Gloire de mon père*. Paris : Éditions de Fallois.

Paxton, Robert O. (1973) : *La France de Vichy*. Paris : Éditions du Seuil.

Pongratz, Ludwig A. (1998): *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial-und The-oriegeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Sicard, German (2010) : *Enseignement et Politique en France de la Révolution à nos jours*. Paris : Édition Godefroy de Bouillon.

Tournier, Maurice (2002) *Des mots en politique. Propos d'étymologie sociale 2*. Lyon : ENS Édition, pp. 182

Wodak, Ruth/ Kargl, Maria/ de Cillia, Rudolf/ Reisigl, Martin/ Liebhart, Karin/ Hofstätter, Klaus (1998) : *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Berlin : Suhrkamp Verlag AG.

Zantop, Susanne M. (1999) : *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770- 1870)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

9.1.2) Recueils

Azéma, Jean-Pierre (1993) : Vichy. Dans : Winock, Michel (éd.) : *Histoire de l'extrême droite en France*. Paris : Éditions du Seuil, pp. 191-214.

Diegmann, Daniel (2013): Die Diskursanalyse. Dans: Drinck, Barbara (éd.): *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*. Stuttgart: UTB, pp. 301-328.

Meyer, Ahlrich (2001): Kriegs- und Besatzungsverbrechen in Frankreich 1940-1944. Dans: Wette, Wolfram/ Ueberschär Gerd R. (éd.): *Kriegsverbrechen im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 274- 285.

Rolland, Denis (2006) : Introduction. Dans : Rolland, Denis/ Georgakis, Didier/ Déloye, Yves : *Les républiques en propagande. Pluralisme politique et propagande : entre déni et ins-titutionnalisation XIXe-XXIe siècles*. Strasbourg : Institut d'Études politiques, pp. 7-9.

Umbreit, Hans (1993): Deutsche Herrschaft über Frankreich. Pläne und Methoden zur Un-terdrückung und wirtschaftliche Ausnutzung des Landes 1940-1944. Dans: Jurt, Joseph (éd.): *Von der Besatzungszeit zur deutsch-französischen Kooperation*. Freiburg im Breis-gau: Rombach Verlag.

Van Dijk, Teun A. (2015): Critical Discourse Analysis. Dans: Deborah Tannen, Deborah/ Hamilton, Heidi E./ Schiffrin, Deborah (éd.): *The Handbook of Discourse Analysis, Second Edition*. New York: John Wiley & Sons, Inc., pp. 466- 479.

9.1.3) Journaux scientifiques

Anglès, Anne (2009) : L'école sous Vichy. Dans : *TDC N°986. L'école en France XVIIe- XXIe siècle*, pp. 38-40

Association des Amis du Musée de Trégarvan (1996) : *L'enseignement de la morale à l'École des Républiques. Pérennité ou décadence ?* . Trégarvan : Musée de l'école rurale en Bretagne, pp. 21-23.

Azéma, Jean-Pierre (1996) : La stratégie en matière de propagande déployée par l'État vichyssois. Dans : *Mélanges de l'École française de Rom. Italie et Méditerranée*, tome 108, n°1, pp. 55-63.

Barreau, Jean-Michel (1991) : Vichy, idéologie de l'école. Dans : *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 38 n°4, Octobre-décembre 1991, pp. 590-616.

Choppin, Alain (1987) : Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II. De 1940 à nos jours. Dans : *Histoire de l'éducation*, n° 34, pp. 3-36.

Fairclough, Norman/ Wodak, Ruth (1997): Critical Discourse Analysis. Dans : T. van Dijk (éd.) : *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* ; vol. 2. London: Sage, pp. 258-284.

Lantenois, Annick (1990) : La propagande sous Vichy. Dans : *Siècle, revue d'histoire*, n°28. Dossier : *Vichy, propagande et répression*, pp.115-118.

Lécureur, Bertrand (2012) : Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe. Dans: Lässig, Simone (éd.): *Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung*, vol. 131. Göttingen: V&R unipress, pp. 31-38.

Maingueneau, Dominique (2011) : Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours. Dans : *Langage et société*, vol. 135, n°1, pp. 87-99.

9.1.4) Documents PDF (en ligne)

Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal (2016) : *Brève histoire de l'Holocauste. Un guide de référence*. URL : https://museeholocauste.ca/app/uploads/2018/10/breve_histoire_holocauste_guide_reference.pdf [17.07.2019]

Gayme, Éveline/ Houte-Marguerite, Mathilde (2012) *Les années noires 1940-1945*. URL: http://www.cndp.fr/fileadmin/user_upload/POUR_MEMOIRE/Les_annees_noires_1940_1945/PDF_pour_memoire_annees_noires.pdf [15.07.2019]

Lewi, Olivia (2017) : Circulation et modélisation du discours testimoniale dans le champ scolaire : l'exemple des manuels. Dans : *Argumentation et analyse du discours, 19/2017* [en ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/aad/2438> [31.10.2019]

Ollivier-Yaniv, Caroline (2010) : De l'opposition entre « propagande » et communication « publique » à la définition de la politique du discours : proposition d'une catégorie analytique. Dans : *Quaderni [en ligne] : propagande et démocratie*, printemps 2010, URL : <https://journals.openedition.org/quaderni/492#ftn2> [12.07.2019]

Ollivier-Yaniv, Caroline (2010a) : Discours politiques, propagande, communication, manipulation. Dans : *Mots. Les langages du politique* [en ligne], 49. URL : <https://journals.openedition.org/mots/19857> [12.07.2019]

Verdelhan-Bourgade, Michèle (2002) : Le manuel comme discours de scolarisation. Dans : *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 125. Paris : Klincksieck, pp. 37-52. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm> [31. 10. 2019]

Wrana, Daniel (2005) : Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder : Der reflexive Diskursart auf der Spur. Dans : *L'Analyse du discours en Allemagne et en France: Tendances actuelles en science du langage et en sciences sociales*. Paris : CEDITEC, pp. 1-11.

9.1.5) Sites Internet

Deutsche UNESCO-Kommision (2018) : *263 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit gehen nicht zur Schule*. URL : <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/263-millionen-kinder-und-jugendliche-weltweit-gehen-nicht-zur-schule> [07.07.2019].

9.2) Corpus d'analyse

Foulquié, Paul (1942) : *Cours de Morale pour les élèves de l'enseignement primaire supérieur (première année)*. Paris : Éditions École et Collège.

Foulquié, Paul (1945) : *Morale Pratique*. Troisième Édition. Paris : Les Éditions de l'École.

9.3) Tables des illustrations

Fig. 1. : « La France divisée en zone occupée et zone libre »

Dans : Blanchard, Émilie /Mercier, Arnauld (2016) : *Histoire- Géographie. Enseignement moral et civique*. 3^e. Lyon : Lelivrescolaire, pp. 112. URL : <https://de.caulameo.com/read/0005967297a387a131778> [17.07.2019]

Fig 2. : « Affiche de propagande de R. Vachet, produite par le Centre de propagande de la Révolution nationale d'Avignon 1940-1942».

Dans : Blanchard, Émilie /Mercier, Arnauld (2016) : *Histoire- Géographie. Enseignement moral et civique*. 3^e, Lyon : Lelivrescolaire, pp. 122. URL : <https://de.caulameo.com/read/0005967297a387a131778> [08.10.2019]

Fig. 3 : « Les atouts de la vie, jeu de cartes éducatif de propagande pétainiste»

Dans : I.N.R.P. - Institut national de recherche pédagogique (1989) : *P comme Patrie (en France entre 1850 et 1950). Exposition juillet 1988 – juin 1989*. Rouen: Musée national de l'Éducation.

10.) Appendice

10.1) Deutsche Zusammenfassung

Das Vichy-Regime, das bis heute gerne als die „dunklen Jahre“ der französischen Geschichte beschrieben wird, blieb defacto lange Zeit im Dunklen. In Frankreichs Lehrwerken und Literatur wurde die autoritäre Militärregierung, die unter Petain während der deutschen Besatzung mit dem dritten Reich kollaborierte, gerne als Marionette Hitlers dargestellt. Bis heute wirft die Zeit der vierjährigen Regierung Petains etliche Fragen auf. Insbesondere das Mitwirken Vichys an der Endlösung der Judenfrage spaltet die Geister. Das Studieren des Diskurses jener Zeit gewährt einen Einblick in die wohl umstrittenste Periode der französischen Geschichte.

Die Schule spielte eine maßgebliche Rolle in der Indoktrinierung der „Révolution nationale“, der offiziellen Staatsideologie Petains. Dabei hatte die französische Jugend höchste Priorität für den Marschall, weswegen sie während des vierjährigen Militärstaats einer umfangreichen Propaganda ausgesetzt war. Das Schulbuch diente dabei als wichtigstes Instrument ideologischer Indoktrinierung.

Im Zuge dieser Diplomarbeit werden demnach zwei französische Schulbücher diskursanalytisch untersucht, um festzustellen, in wieweit sich der Diskurs der beiden historischen Momente unterscheidet bzw. ähnelt. Konkret handelt es sich um die Analyse zweier Lehrwerke des Fachs „Moralerziehung“, das im Zeitraum von 1940 bis 1948 noch als eigenes Schulfach an Frankreichs Schulen unterrichtet wurde. Der Fokus liegt dabei auf jenem Schulbuch, das unter dem Vichy-Regime studiert wurde.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit zielt darauf ab herauszufinden, mit Hilfe welcher inhaltlichen, sprachlichen und diskursiven Mittel, Muster und Strategien von 1940 bis 1944 Propaganda zu Gunsten der nationalen Revolution in den Schulen Vichys betrieben wurde.

Als Vergleichsmoment dient ein Schulbuch aus 1945, dem ersten Jahr der vierten Republik. Die Kontrastierung beider Diskurse soll die Hypothese untermauern, dass sich der nationalistisch-xenophobe Diskurs des Vichy-Regimes durch konkrete diskursive Strategien vom Nachkriegsdiskurs unterscheidet.

Um die Forschungsfrage zu beantworten und die Hypothese bewahrheiten zu können, stellt die kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2015⁷) die geeignetste Forschungsmethode dar. Konkret handelt sich um eine diachrone und historische Diskursanalyse. Diese ermöglicht über die „offensichtliche“, d.h. über die explizit zu Sprache gebrachte Propaganda hinaus, subtile und implizierte Zuschreibungen, Stereotype und Bewertungen bzw. Abwertungen zu erkennen und diese im Kontext des nationalistischen Diskurses zu analysieren.

Die Analyse zeigt, dass der Schuldiskurs unter Vichy ein einseitiger, manipulativer und politischer Diskurs ist, der vor allem darauf abzielt, die ideologischen Interessen der nationalen Revolution zu propagieren. Dabei spiegelt er eine nationalistische und anderen sozialen oder nationalen Gruppen gegenüber feindliche und diskriminierende Weltanschauung wider. Zu den dominierenden Diskursstrategien zählen normalisierende und generalisierende Strategien, die den Eindruck einer allgemeinen Wahrheit bzw. Norm erwecken. Dazu kommen Ausgrenzungsstrategien, die einen imperativen Effekt erzeugen. Auffällig hoch ist ebenfalls die Zahl jener Strategien, die ein bestimmtes nationales Identitätsbewusstsein schaffen sollen. Dieses nationale Selbstbild wird vor allem durch den Kontrast zwischen dem „wir“ und den „anderen“ erzeugt. Ebenfalls häufig treten Strategien der Viktimisierung Frankreichs und der Franzosen, als auch den Krieg und das Regime verherrlichende Strategien auf, die in vielen Fällen eine rechtfertigende Wirkung haben.

Entgegen anfänglicher Erwartungen gleichen die im Schulbuch der Nachkriegszeit gefundenen diskursiven Strategien zu einem großen Teil jenen, die im ersten Lehrwerk festgestellt wurden. Weder ideologisch noch strategisch unterscheidet sich der Nachkriegsdiskurs maßgeblich von dem mit Vichy assoziierten Diskurs. Er zeichnet sich zwar durch den Einsatz gewisser Strategien aus, die dem Schulbuch seinen politischen und befehlenden Charakter nehmen, ist in seinem Gesamtbild jedoch nicht weniger rassistisch oder propagandistisch. Selbst wenn die Hypothese demnach als nur teilweise bewahrheitet bezeichnet werden kann, beweist die Analyse, dass die Institution Schule, das Schulbuch im Besonderen, ein wichtiges Instrument zur Verbreitung politischer und ideologischer Ziele darstellt.

10.2) Abstract

Die Institution Schule war während des autoritären Vichy-Regimes unter Petain (1940-1944) Zielscheibe einer umfangreichen Propaganda, die dazu diente, der französischen Jugend die Werte der neuen Staatsideologie, der „Révolution nationale“ einzuflößen. Schulbücher waren bei der Verfolgung dieses Ziels ein wichtiges Instrument ideologischer Indoktrinierung. Die Durchführung einer kritischen Diskursanalyse (KDA) an einem Schulbuch des Faches Moralerziehung aus dem Jahr 1941 ermöglicht einen Einblick in den Propagandadiskurs Vichys und zeigt, welche sprachlichen und diskursiven Mittel, Muster und Strategien angewendet werden, um die SchülerInnen zu Gunsten der mit Hitler kollaborierenden Regierung zu manipulieren. Um jene Diskursstrategien als für den damaligen Diskurs typisch bezeichnen zu können, wird ein Vergleichsmoment hergestellt. Die Analyse eines zweiten Lehrwerks aus 1945, dem ersten Jahr der vierten Republik, soll die Hypothese untermauern, dass sich der propagandistische Diskurs des Vichy-Regimes von jenem der Nachkriegszeit unterscheidet. Es stellt sich heraus, dass sich die Hypothese nur teilweise bewahrheitet, da die im Schulbuch der Nachkriegszeit gefundenen diskursiven Strategien zu einem großen Teil jenen im ersten Lehrwerk gleichen. Weder ideologisch noch strategisch unterscheidet sich der Nachkriegsdiskurs maßgeblich von dem rassistisch-nationalistischen Propagandadiskurs Vichys. Selbst wenn die Hypothese als nur teilweise zutreffend bezeichnet werden kann, beweist die Analyse allenfalls, dass die Institution Schule, das Schulbuch im Besonderen, ein wichtiges Instrument zur Verbreitung politischer und ideologischer Ziele darstellt.

10.3) Fragments analysés

- 1^{er} fragment discursif : « La patrie » (Foulquié 1941 : 178 sqq.)

178

LES FINS DE LA MORALE

c'est par elles que nous sommes des hommes. Aussi les hommes défendent-ils leur héritage spirituel avec plus d'acharnement que leur héritage matériel.

b) Mais les valeurs matérielles peuvent être un important moyen d'atteindre les valeurs spirituelles. Ainsi il est plus facile, quand on a une certaine aisance, de se donner la culture qui rend capable des jouissances supérieures de l'art; il faut un certain bien-être pour goûter la beauté de l'ordre et s'élever aux nobles idées. Aussi la morale approuve-t-elle la recherche de la prospérité familiale ou nationale comme condition d'une vie morale supérieure.

§ 2. — LA PATRIE

La patrie est une extension de la famille. Le mot lui-même le suggère. Patrie, en effet, dérive de l'adjectif latin *patrius*, qui signifie paternel; *patria terra*, c'est la terre de nos pères. L'histoire le confirme : les premières sociétés humaines furent constituées par des familles groupées autour de l'ancêtre ou du patriarche dont elles descendaient; ce système social constituait le patriarcat, régime sous lequel le père avait l'autorité suprême sur tous ses descendants.

Or, l'unité familiale est constituée par des liens matériels : d'abord, et surtout, par la communauté de sang; ensuite, par la communauté de bien et d'intérêts. Mais elle est conditionnée aussi par un lien plus puissant encore, quoique invisible : un esprit commun, une sorte d'âme familiale.

Il n'en est pas autrement de la patrie : si elle suppose des éléments matériels, elle est essentiellement constituée par des éléments d'ordre spirituel, par une âme nationale.

A. **Éléments spirituels.** — La patrie, c'est avant tout une âme commune, c'est-à-dire une certaine communauté dans les pensées, dans les sentiments et dans les volitions.

a) La communauté de pensée est obtenue par la communauté de formation, qui a pour conséquence des aspirations communes.

Les enfants d'une même patrie ont une formation analogue. Ils apprennent la même histoire et s'intéressent aux mêmes héros. Leur pensée naissante s'alimente aux mêmes sources, les grands auteurs nationaux; ce n'est certainement pas sans résultat que tous les petits Français apprennent des fables de La Fontaine et vibrent à la lecture ou à la représentation du *Cid*. Enfin, la langue, barrière qui limite nécessairement nos relations, charrie dans ses mots eux-mêmes toute une façon de penser caractéristique de chaque peuple.

Ayant une formation analogue, les enfants d'un même pays communient facilement au même idéal. Il peut y avoir, dans une même nation, des partis qui se combattent tant que l'héritage commun n'est pas menacé; mais le danger refait l'union. D'ailleurs, si la communauté de patrie ne suffit pas à assurer l'entente parfaite, ce n'est qu'avec ses compatriotes, nourris des mêmes auteurs et ayant suivi le même cycle d'études, qu'on peut espérer la réaliser.

b) La communauté de pensée entraîne la communauté de sentiments et de volonté.

28^e LEÇON. — LES VALEURS SPIRITUELLES, LE PATRIOTISME 179

Les mêmes fréquentations, les mêmes usages, font naître les mêmes goûts. D'une longue familiarité avec les mêmes personnes résulte une entente facile que les résolutions les plus fermes ne parviendraient pas à obtenir : les sentiments ne se commandent pas, dit-on avec raison.

Aussi les habitants d'un même pays ont-ils le désir de vivre ensemble, dans les cadres d'une même société, sous l'autorité d'un même chef. Quand ce chef jouit d'un prestige que personne ne discute, comme nos rois de jadis et de nos jours certains dictateurs, la volonté d'union est encore plus parfaite. Mais elle peut se réaliser sous n'importe quel régime.

B. **Éléments matériels.** — Cette âme commune n'a pu se former que moyennant des conditions matérielles qu'on peut réduire à deux : la race et le territoire.

a) La fusion n'est aisée qu'avec des hommes de même race, c'est-à-dire de même type physiologique : il est difficile à un Français de sympathiser avec un Chinois ou avec un Esquimau, ces étrangers auraient-ils la même culture que lui; parfois même nous éprouvons une sorte de répulsion physique — d'ailleurs réciproque — pour certains types humains.

b) La condition principale de la formation d'un esprit national est l'unité territoriale garantie par des frontières naturelles difficilement franchissables : grandes rivières et surtout hautes montagnes comme les Pyrénées ou les Alpes. Ces barrières s'opposent à la pénétration de l'étranger, à la fusion des civilisations et conservent plus pur l'esprit propre des habitants. Elles assurent la stabilité des races qui, quand les frontières naturelles manquent, se compénètrent et se fondent.

§ 3. — LA VALEUR SPIRITUELLE DU PATRIOTISME

A. **Le patriotisme.** — Le sentiment patriotique se présente sous diverses formes que, pour simplifier, nous réduisons à deux.

a) On rencontre parfois un patriotisme purement négatif, qui se réduit à la haine de l'étranger. Il est, en effet, des hommes à l'esprit étroit, qui prennent plaisir au malheur des autres pays et au cœur étroit, qui prennent plaisir à leur prospérité.

Une telle attitude d'âme est moralement condamnable : les citoyens des autres pays sont, eux aussi, des hommes, et par cela seul ils ont droit à notre intérêt et à notre sympathie. S'il est contraire à la dignité humaine de se complaire dans les souffrances des animaux, à plus forte raison est-il indigne de l'homme de prendre plaisir à voir souffrir ses semblables.

b) Mais le véritable patriotisme est positif. Il consiste essentiellement dans un sentiment de préférence à l'égard de sa patrie et dans la disposition à se sacrifier pour son bien.

Ce patriotisme a une haute valeur morale; il peut devenir pour l'individu un important moyen d'ascension spirituelle et conduire au plus pur héroïsme.

B. Sa valeur spirituelle. — Deux considérations suffiront à fonder la valeur spirituelle du patriotisme : il nous détache de nous-mêmes et il nous attache à des réalités d'ordre supérieur.

a) Tout d'abord, par le seul fait qu'il nous attache à autre chose qu'à nous, le patriotisme nous détache de nous-mêmes. La racine de tous les maux est l'égoïsme et la recherche des jouissances égoïstes. Le patriotisme nous libère de notre attachement à nos aises et nous entraîne aux plus grands sacrifices : simple disposition au sacrifice, en temps de paix; sacrifice réel en temps de guerre.

b) Ensuite, toutes les plus hautes valeurs morales sont étroitement liées à l'idée de patrie. Le soldat qui défend le sol national ne se bat pas pour des champs fertiles et un riche sous-sol : il se bat avant tout pour l'idéal de son pays, pour sa culture, pour sa civilisation. Sans doute, dans certaines guerres, les intérêts matériels jouent un rôle important; mais le vrai patriote veut la richesse comme condition d'une civilisation spirituelle et morale plus haute, non comme un simple moyen de jouissance.

CONCLUSION. — Vive la France !

Plus encore que l'adulte, l'adolescent a des instincts de partisan : guidé par de ces raisons que la raison ne comprend pas, il se déclare pour l'un des leaders de son temps, affiche ses convictions avec une assurance qui fait sourire et accable sous son mépris ceux qui ne pensent pas comme lui. Qui couvre les murs de ces inscriptions par lesquelles les partis politiques se livrent de pacifiques combats, sinon des jeunes gens de quinze ou seize ans ?

On peut sourire de ce jeu quand le pays n'est pas en péril. Quand la France était forte et prospère, lorsque la machine gouvernementale fonctionnait sans aucun heurt, les enfants pouvaient se payer la fantaisie de s'opposer en factions adverses, les uns criant : « Vive le roi ! » et les autres : « Vive la république ! ».

Mais la France a été terrassée. Dans l'espace de quelques semaines, elle est tombée de l'imperturbable confiance que lui donnait son passé aux affres de l'agonie. Elle reprend vie peu à peu. Mais ne perdons pas de vue qu'elle est encore bien bas et, de grâce, dans les circonstances douloureuses que traverse notre patrie, qu'on n'entende sur nos lèvres et qu'on ne lise sur nos murs qu'un seul vivat : « Vive la France ! ».

QUESTIONNAIRE. — *Qu'est-ce qui fait la valeur d'une chose ? — N'y a-t-il qu'une sorte de valeurs ? — Qu'est-ce qui constitue la patrie ? — Le patriotisme est-il essentiellement ou nécessairement la haine de l'étranger ? — Qu'est-ce qui fait qu'il est bon moralement d'être patriote ?*

Tableau (1)

communauté	unité/union	commun/ commune	même	d'autres expressions
communauté de sang	l'unité familiale	esprit commun (2x)	même patrie	formation analogue (2x)
c. de bien et d'intérêts	l'unité territoriale	âme commune (2x)	même histoire	compatriotes
c. dans les pensées	refaire l'union	aspirations com- munes	mêmes héros	vivre ensemble
c. dans les sentiments	volonté d'union	l'héritage commun	mêmes sources	
c. de formation			d'un même pays (2x)	
c. de patrie			même idéal	
c. de volonté			même nation	
			même auteurs	
			même cycle d'études	
			même usage	
			même fréquentation	
			mêmes goûts	
			mêmes personnes	
			même société	

			même chef	
			même race	
			même type physiologique	
			même culture	
7	4	6	19	4

- 2^{ième} fragment discursif : « Le travail » (Foulquié 1941 : 110 sqq.)

humaine elle-même; l'homme ne serait plus un homme s'il pouvait rester inerte ou dépenser ses forces sans but et sans profit.

L'homme, en effet, a des forces aptes à produire des résultats utiles. Par ailleurs, il est intelligent, capable de concevoir un but et de coordonner ses forces à la réalisation de ce but. S'il s'abandonnait à la paresse et laissait inexploitées les forces qu'il possède, il se ravalerait au niveau de la bête, qui se contente de manger, de dormir et de dépenser son énergie en une agitation vaine.

b) On peut même aller plus loin et voir dans la loi du travail la loi essentielle de l'homme. Tous nos devoirs, en effet, se ramènent à celui d'un effort tendant à une transformation : notre transformation personnelle et la transformation des choses. De plus, le travail est le cadre normal de notre vie morale : c'est lui qui nous libère de l'ennui, à la faveur duquel les pensées suspectes se présentent à notre esprit; il nous arrache à la paresse, dont on a dit qu'elle est la mère de tous les vices; il est le devoir de la majorité des heures de notre vie consciente et un point d'application facile pour notre bonne volonté.

On pourrait donc considérer toute la vie morale comme un travail et dire, modifiant une parole du Christ : Celui qui accomplit bien son travail a accompli la loi.

§ 2. — NECESSITE ET GRANDEUR DU TRAVAIL.

A. Nécessité du travail. — a) Travailler est nécessaire pour vivre. Le paresseux meurt de faim ou bien vit du travail des autres. Il est sans doute, mais de moins en moins, des rentiers qui vivent sans travailler ; mais la rente ou les revenus qui leur permettent de vivre sont eux-mêmes des produits du travail ; par ailleurs, ces revenus eux-mêmes ne peuvent assurer leur subsistance que grâce au travail qu'ils leur permettent de rétribuer. Aux jours néfastes des grèves dites générales qui suspendaient le travail des grandes industries et des services publics, la vie devenait difficile. Que serait-il arrivé si les paysans avaient, durant une année entière, refusé de travailler leurs champs ?

b) Travailler est nécessaire pour vivre humainement. — On observe, en effet, dans l'homme un pressant besoin d'action. Ses muscles demandent à se détendre comme ses poumons à respirer; ses facultés aspirent à s'exercer comme ses dents à mordre. Ne pas satisfaire ces tendances, c'est laisser s'atrophier en soi le meilleur de soi-même : la paresse est le suicide de l'humain en l'homme.

B. Grandeur du travail. — a) Le travailleur collabore à la création. Comparons la nature inculte et sauvage aux belles plaines, aux jardins réguliers de nos villes, et demandons-nous s'il n'y a pas lieu d'admirer l'auteur de ces transformations ? A plus forte raison si

nous réfléchissons aux merveilles qu'un bijoutier ou un horloger obtient avec un métal qui, quelques mois auparavant, n'était qu'un vulgaire minéral perdu dans la terre, serons-nous frappés par la puissance du travail humain.

b) Ensuite, par le travail, l'homme collabore à sa propre création. En effet, le travail professionnel ne transforme pas seulement la matière brute sur laquelle le travailleur se penche. Il transforme le travailleur lui-même et achève de préciser les lignes de sa personnalité. Le travail est un exercice qui développe les puissances en germe et par là nous grandit.

On dit qu'il faut savoir faire de nécessité vertu. La maxime vaut encore plus pour le travail : il n'est sans doute pas de cas où la nécessité et les exigences morales de la conscience se trouvent si étroitement associées.

§ 3. — RESPECT DU TRAVAIL SOUS TOUTES SES FORMES

A. Le respect du travail. — 2) Chacun doit respecter son travail. Qu'est-ce à dire ? Que le travailleur doit prendre conscience de remplir une haute fonction. Au prêtre qui monte à l'autel, au juge qui siège au tribunal, à l'officier qui passe une revue, une tenue particulière rappelle le sérieux de leur rôle. L'ouvrier et la plupart des travailleurs ne sont pas aidés par cette sorte de mise en scène; ils n'en ont que plus de mérite s'ils parviennent à considérer leur métier comme une véritable vocation qui leur permet de remplir leur rôle d'homme.

Une façon pratique de respecter son travail sera de le soigner. Quand on le respecte, on ne s'en dédit pas comme d'une corvée : on le soigne comme une œuvre d'art. L'écolier s'applique à écrire lisiblement et si possible avec élégance. Il dispose des titres avec symétrie, trace des marges bien droites, embellit ses pages en soulignant les mots essentiels de crayon multicolore... Dans mes premières relations avec les imprimeurs, j'ai été frappé de constater le respect du travail chez les bons ouvriers typographes qui se montraient bien plus exigeants que l'auteur et refusant de laisser imprimer une page qui n'était pas composée selon les règles : ils avaient le respect de leur travail.

Ces grands principes reviennent souvent dans les allocutions de M. PÉRAIN et il les a parfaitement rappelés aux ouvriers de Commentry et par

« Si le travail est pour l'homme un fardeau, il est aussi un bienfait; il est, en effet, une condition de la bonne santé morale et physique de l'équilibre humain. »

* C'est une erreur de croire que l'on puisse conserver intacts ces dons ou les développer dans l'oisiveté. Nous ne développons nos capacités et n'augmentons les facultés dans l'oisiveté. Nous leur donnons.

« La même expérience vaut pour les nations et les individus. Une grande nation ne se fait pas par un privilège en faveur de la chance : elle se fait par le travail continu de tous ses enfants, de génération en génération. »

b) Chacun doit ensuite respecter le travail des autres. Mais, en général, comme il arrive à certains élèves, est déjà quelque chose. Mais

le respect demande davantage : quand vous ne travaillez pas vous-même, cédez le pas à celui qui travaille, serait-il socialement bien au-dessous de vous. Vous rencontrez dans l'escalier un domestique qui balaie ou un charbonnier chargé d'un sac : gênez-vous un peu pour éviter de les gêner, et surtout pour marquer que vous appréciez le service qu'ils rendent et l'importance de leur tâche modeste.

B. En effet, le travail mérite le respect sous toutes ses formes. — a) Le travailleur est un homme, et il représente une valeur inappréciable en francs ou en livres : le travail humain qui permet à un être raisonnable et libre de vivre et de se développer ne saurait être comparé avec celui d'une machine, décuplerait-elle le rendement de l'ouvrier.

b) Il faut dire plus : respectez le travail sous ses formes réputées inférieures. Le travailleur qui occupe le premier rang de la hiérarchie est assez payé de ses efforts par les avantages de sa situation, l'intérêt de ses occupations, la considération officielle dont il est entouré. Allez porter votre discrète sympathie aux petits et aux humbles : le plus souvent, ils ne sont pas responsables de l'humilité de leur fonction ; et, d'autre part, c'est avec eux que vous serez assurés que vos attentions seront efficaces, et vous aurez la consolation de collaborer au progrès humain et au progrès social.

CONCLUSION. — Cherchons un travail que nous aimions.

Quoi qu'il puisse paraître, l'homme aime travailler et la paresse n'est le plus souvent que l'aversion pour un genre de travail imposé du dehors. Ne voit-on pas dans les écoles certains élèves réputés paresseux en classe se montrer entreprenants et infatigables quand il s'agit d'organiser un jeu ou une excursion ?

Nous avons tous l'amour du travail, mais d'un certain travail, de celui qui répond à nos aptitudes naturelles et dans lequel nous obtenons de beaux succès.

Par conséquent, si nous voulons travailler avec amour, sachons d'abord découvrir le travail que nous aimons et choisissons-le : ce sera sans doute la plus précieuse découverte et le plus beau choix de toute notre vie.

QUESTIONNAIRE. — Qu'est-ce que le travail ? — Y a-t-il opposition entre le travail et le jeu ? — Que gagne l'homme à travailler ? — Qu'est-ce qui fait la noblesse du travail ? — Comment respecter le travail ? — A quels travailleurs vous proposez-vous de marquer dorénavant plus de respect ?

- 3^{ème} fragment discursif : « Le christianisme » (Foulquié 1941 : 191 sq.)

30^e LEÇON. — LA CIVILISATION CHRÉTIENNE 191

L'église admettait au sacerdoce des esclaves affranchis par leurs maîtres, et plusieurs d'entre eux furent élevés au Souverain Pontificat. Par suite, dans les familles chrétiennes, la condition des esclaves était totalement modifiée. Saint Jérôme nous raconte que de grandes dames romaines comme sainte Paule et sainte Mélanie avaient fait de leurs esclaves et de leurs servantes des frères et des sœurs.

b) Ayant adhéré à la foi nouvelle, les empereurs chrétiens modifient le droit romain en faveur de l'esclave, qu'ils défendent contre les abus des maîtres inhumains et dont ils favorisent l'affranchissement. CONSTANTIN interdit de marquer les esclaves au visage et de disloquer la famille servile. Le travail est réduit à cinq jours par semaine, afin que les esclaves puissent être instruits et vaquer à leurs devoirs religieux. JUSTINIEN décide qu'il n'y a pas de prescription contre la liberté : le fait d'être esclave depuis vingt ou cinquante ans ne suffit pas à prouver juridiquement la condition servile d'un individu.

Sous ces influences diverses, l'esclavage disparaît peu à peu du monde occidental chrétien. Dans la suite, l'Eglise suscita plusieurs ordres religieux dont le but unique était le rachat des chrétiens réduits en esclavage par les pirates ou par les Turcs. Quand, plus tard, la colonisation de l'Amérique fit revivre, avec la traite des noirs, les hontes de l'esclavage antique, l'Eglise condamna sévèrement ces pratiques inhumaines; elle prit une part active au mouvement d'opinion qui balaya définitivement l'esclavage des pays civilisés; qu'il suffise de citer le pape LÉON XIII et le cardinal LAVIGERIE, archevêque de Carthage.

§ 2. — LE CHRISTIANISME ET LA SOCIÉTÉ

A. La société familiale. — C'est le christianisme qui a fait la famille, telle que nous la connaissons dans les nations civilisées, cellule essentielle de la société.

a) Tout d'abord, l'unité et l'indissolubilité du mariage, condition de l'entente entre les époux et de la bonne éducation des enfants, sont devenues, avec le christianisme, strictement obligatoires. Le contrat matrimonial est érigé à la dignité de sacrement; c'est Dieu lui-même qui le sanctionne, et ce que Dieu a uni, l'homme ne peut le séparer.

On parle assez couramment d'« annulations de mariage » en cour de Rome. Cette façon de s'exprimer est très défectueuse : l'Eglise, en effet, n'annule pas les mariages soumis à ses tribunaux; elle déclare seulement, après enquête sévère et procès régulier, s'il y a eu effectivement contrat; elle constate, dans certains cas, qu'il n'y a pas eu mariage, en particulier par défaut de consentement de la part de la jeune fille.

b) Ensuite, le christianisme a relevé la condition de la femme et de l'enfant qui, dans l'antiquité payenne, étaient sous la domination absolue du père.

192 LES FINES DE LA MORALE

La dignité et la sécurité de la mère ont été garanties par l'unité et l'indissolubilité du mariage. L'enfant, dans lequel le paganisme ne voyait que le continuateur de la race et que le père pouvait faire disparaître s'il était mal conformé ou vendre s'il avait besoin d'argent, devient le centre de la famille : le but des parents est d'en faire un homme probe et un vrai chrétien.

B. La société civile. — Dans la cité antique, le chef de l'Etat cumulait tous les droits et son pouvoir ne connaissait aucune limite. Les empereurs romains étaient même considérés comme des dieux, et leur bon plaisir était la loi suprême. Avec le christianisme, la séparation s'opère entre le pouvoir terrestre et le pouvoir spirituel; Jésus la proclama dans sa déclaration célèbre : « Rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu. »

a) Le pouvoir de l'Etat est donc restreint. Tout ce qui concerne l'organisation matérielle du monde et de la cité est de son ressort : assurer l'ordre extérieur et la police, organiser les services publics, veiller à la production, etc. Mais il n'a pas à entrer dans le secret des âmes, qui conservent la liberté de leur pensée et de leur foi.

b) Il serait faux cependant de voir dans le christianisme un ennemi de l'Etat, car, sous l'influence des principes chrétiens, son pouvoir s'est renforcé. Nous l'avons, en effet, dit plusieurs fois au cours de ce traité : tout ce qui est conforme à l'ordre est voulu par Dieu. Par suite, Dieu lui-même confirme et sanctionne de son autorité propre les ordres des chefs de la société. Aussi le chrétien obéit aux représentants de l'Etat comme à Dieu lui-même.

CONCLUSION. — Plus Français parce que chrétiens.

Nous n'avons pas à discuter ici la question de savoir si on peut être Français sans être chrétien. Il est possible que des familles non chrétiennes, ayant respiré pendant des générations l'atmosphère de notre pays, soient françaises d'esprit et de cœur.

Mais on n'a pas respiré cette atmosphère sans assimiler quelque chose de la doctrine du Christ et sans être, du moins d'une façon lointaine, son disciple. De plus, il n'est pas possible de posséder dans toute sa pureté l'esprit français si on n'est pas imprégné de l'esprit dont s'est nourri le génie français, l'esprit chrétien.

Nous pouvons donc l'avancer sans hésitation : un Français est d'autant plus français qu'il est plus chrétien. Le meilleur moyen de remettre la civilisation française sur la voie que lui trace son histoire est donc une rénovation par l'esprit chrétien.

QUESTIONNAIRE. — Le christianisme est-il hostile au progrès ? — Qu'a fait le christianisme pour la libération de l'homme ? — Le christianisme et la famille. — Expliquer le mot célèbre du Christ : « Rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu. » — Le christianisme et la France.

■ 4^{ème} fragment discursif : « L'idéal moral » (Foulquié 1941 : 172 sqq.)

C. La formation de l'idéal. — a) C'est à partir du réel que se forme l'idéal, et c'est l'expérience de la vie qui nous en fournit les éléments. Le portrait de l'être qui réalise ce que nous considérons comme le type rêvé de l'homme est fait de traits multiples empruntés à des personnes que nous avons connues : personnes réelles avec qui nous avons été en relations et dans lesquelles nous avons remarqué une qualité supérieure, ou qui nous ont paru plus heureuses ; plus souvent encore, sans doute, personnages historiques dont on nous a célébré les hauts faits, mais aussi personnages imaginaires de romans, de pièces de théâtre, de films de cinéma...

b) Par suite, notre idéal sera ce que nous le ferons par le choix des êtres sur lesquels se fixera notre attention : compagnons et amis, personnages de nos lectures habituelles... Il serait chimérique d'aspirer à un noble idéal, tout en vivant dans une atmosphère de basses jouissances, en repaissant son imagination de romans orduriers, en assistant à des spectacles licencieux.

B. L'idéal moral. — a) On peut donner de l'idéal moral la définition suivante : c'est la représentation que nous nous faisons de l'être qui satisferait pleinement les aspirations les plus nobles de notre raison et de notre cœur et d'après laquelle nous nous dirigeons dans notre marche vers le bien.

Ainsi l'idéal est avant tout affaire de pensée : il dépend essentiellement de l'intelligence et de l'imagination. Mais il n'y a d'idéal moral que celui qui nous porte vers les choses nobles et qui dirige effectivement notre action.

b) Il faut avoir son idéal moral. Nous l'avons dit, en effet, tout le monde a un idéal, c'est-à-dire l'idée d'une vie meilleure que la vie actuelle. Si nous n'avons pas un idéal moral, nous aurons inévitablement un idéal immoral ou amoral.

Mais cet idéal doit être aussi personnel que possible, et il doit être conçu en fonction de ce que nous sommes.

Il doit y entrer tout d'abord les qualités que nous avons cru observer en nous, mais développées et portées à leur plus haut degré : à nous les représenter ainsi, nous serons comme emportés par le désir de nous élever à cette hauteur.

Pour les qualités qui nous manquent, la plupart apparaîtront peu à peu, exigées par le développement de celles que nous possédons. Il est des tempéraments affectueux, mais emportés et violents : s'ils étaient encore plus affectueux, ils réprimeraient ces emportements qui font de la peine à ceux qu'ils aiment ; qu'ils se développent dans leur ligne et ils se rapprocheront rapidement de leur idéal.

Faisons donc de notre idéal moral comme notre vrai moi, un moi transfiguré qui nous appelle et nous invite à actualiser toutes les virtualités qui sommeillent en nous.

c) C'est par de petits efforts quotidiens qu'on précise son idéal et qu'on le réalise.

Un idéal très élevé, s'il reste à l'état de simple représentation imaginative, n'est pas sans dangers. Il peut donner l'illusion qu'on fait de grandes choses alors qu'on est effectivement inerte. Le monde de rêve dont nous avons fait notre séjour d'élection n'oppose aucune résistance à notre effort ; nous n'y éprouvons aucune difficulté. Aussi y réalisons-nous des exploits admirables. Malheureusement, trop fiers de nous, nous fermons les yeux à la vulgarité de notre vie réelle, qui continue à se traîner au gré de nos caprices ou du hasard.

L'effort que nous ferons pour faire passer un peu de l'idéal dans notre pratique ordinaire nous amènera peu à peu à ajuster l'idéal à notre mesure. Nous ne nourrirons pas des prétentions absurdes qui nous ridiculiseront auprès de quiconque nous connaît et qui ne nous ménageraient que des déceptions. Notre idéal sera le moi idéal, mais un idéal que nous sommes capables, dans une certaine mesure, de réaliser effectivement.

§ 2. — L'APPEL DU HEROS ET DU SAINT

D'après un proverbe latin, l'enseignement est long quand on s'en tient aux préceptes de la théorie. Il est bref quand on a recours à des exemples.

L'observation vaut surtout pour l'enseignement moral : la façon la plus rapide d'orienter notre vie vers le bien est de nous mettre à la suite d'un beau modèle, d'un héros ou d'un saint, dont l'exemple nous entraînera.

A. Le héros et le saint. — a) On appelle héros celui qui se distingue par son courage et sa grandeur d'âme dans l'accomplissement du devoir malgré des difficultés presque surhumaines.

L'héroïsme implique une puissante énergie et un fort courage. Il n'y a en effet d'héroïsme que dans la lutte contre des obstacles très difficiles, principalement contre les appréhensions de la sensibilité ou contre le sentiment de la douleur.

Mais le courage ne suffit pas à constituer le héros. L'héroïsme suppose de plus le sacrifice de son plaisir au bien ; il n'y a d'héroïsme que dans l'accomplissement du devoir ou dans la réalisation de l'idéal. Héros, le soldat qui, au mépris de la mort, s'avance sous la mitraille vers le point qu'il doit occuper ; héros aussi le prisonnier qui, sommé, sous la menace du revolver, d'indiquer l'emplacement d'une batterie, garde un silence digne et obstiné.

b) Le saint, si on prend le mot au sens premier, c'est celui qui pratique à la perfection la loi de Dieu et qui accomplit tous ses devoirs comme un acte de religion, par respect pour la divinité ou par obéissance au législateur suprême.

Mais le mot saint est aussi employé dans un sens dérivé, qui fait abstraction de Dieu et désigne celui qui réalise à un haut degré l'idéal humain.

La sainteté suppose une longue constance dans la pratique du devoir, et cette constance n'est pas sans un certain héroïsme; mais il peut y avoir des vies saintes sans ces actions extraordinairement difficiles qui méritent le titre de héros.

Inversement, une action héroïque implique un sens très élevé du devoir et de l'idéal, par suite une action héroïque est une action sainte. Mais l'héroïsme peut être passager et s'accompagner de nombreuses faiblesses. Tous les héros ne sont donc pas à proprement parler des saints.

B. L'appel du héros et du saint. — a) Ce sont tout d'abord les héros et les saints de jadis qui nous appellent à les imiter et à continuer leur œuvre : héros et saints illustres, dont nos annales ont conservé le souvenir, un Roland, une Jeanne d'Arc, un Saint Vincent de Paul, un Guynemer; héros et saints anonymes tombés sur le champ de bataille, ou bien ouvriers consciencieux dont le sens du devoir a fait l'âme de l'ancienne France.

b) Mais il ne faut pas croire que la race des saints et de héros ne soit éteinte. Il est des héros et des saints actuels appelés à refaire l'armature du pays et à entraîner les masses vers le bien. Il faut les chercher, nous attacher à eux et leur faire confiance.

c) Enfin, il est, dans le secret de notre âme et de l'âme de la France, le héros et le saint de demain qui aspire à naître. Il faut en prendre conscience : ausculter pour ainsi dire la France qui vient, deviner le moi profond qui monte en nous et l'aider à surmonter les obstacles qui s'opposent à sa venue. Regardons le passé, non pas pour nous reposer, mais pour donner à notre marche vers l'avenir son orientation et son élan.

CONCLUSION. — Suivons.

Devant l'idéal que lui présentent les moralistes, l'individu se sent bien petit et bien faible. N'est-ce pas une prétention outrecuidante d'aspirer à de telles hauteurs ?

Mais cette impression d'impuissance s'atténue quand on songe à la masse des saints et des héros qui, au cours de l'histoire et de nos jours encore, ont dirigé vers la beauté morale la plénitude de leurs efforts.

Ces âmes au dynamisme puissant, tâchons de les repérer, dans le passé et surtout dans le présent, autour de nous. Par nos lectures et par nos fréquentations, faisons-nous une société de choix. Dans le coude-à-coude avec des compagnons généreux, notre générosité croîtra et nous serons entraînés.

Alors, lorsque le chef de file demandera : est-ce qu'on suit ? nous pourrons répondre : faites passer, on suit.

QUESTIONNAIRE. — *Qu'est-ce qu'une vie idéale ? — Tout homme a-t-il un idéal ? — L'idéal rêvé et l'idéal agi. — Comment se forme l'idéal ? — Comment se réalise-t-il ? — Comparer le héros et le saint. — Quand entendons-nous leurs appels ? — Quand cessons-nous de les entendre ?*

- 1^{er} fragment discursif : « Les éléments de la patrie » (Foulquié 1945 : 210 sqq.)

Mais, par ailleurs, on n'aime la grande patrie que comme la synthèse des petites patries dont elle est faite. La France ne se réduit pas à une masse d'individus faits en série ou de villages stéréotypés. La variété, déjà si grande dans les productions de la nature, devient extrême dans les créations de l'homme. Chaque province, chaque village a ses traits caractéristiques qui contribuent à dessiner la physionomie de la patrie : c'est ainsi que nous l'aimons, une dans la multiplicité de ses aspects.

B. Les éléments de la patrie.

a) Dans l'idée de patrie une fois bien constituée entre un *élément matériel* capital : un territoire déterminé. Quand une partie du sol national est foulée par l'ennemi, la fierté patriotique est offensée; quand, à la suite d'une guerre malheureuse, une province en est détachée pour être annexée à un autre État, les patriotes souffrent de cette perte comme s'ils avaient été amputés d'un membre.

Ce n'est pas dire pour cela que la nature ou la configuration du sol suffise à créer la patrie. Notre attachement au territoire national ne s'explique pas par le fait qu'il est enclos dans des limites naturelles. Nous considérons ses diverses régions comme une partie de la France parce que, depuis des générations, elles ont appartenu à des Français : ce sont nos pères qui ont fait la patrie, et non pas les Pyrénées ou les Alpes. Aussi pourrait-on dire de la patrie ce qu'Auguste Comte dit de l'humanité, qu'elle est « composée de plus de morts que de vivants ».

Néanmoins, il reste vrai que, sans les Pyrénées et sans les Alpes, nos pères auraient eu des relations plus habituelles avec leurs voisins du Sud et de l'Est et qu'ils se seraient moins renfermés sur eux-mêmes : les frontières naturelles sont des barrières qui empêchent la fusion des peuples, et elles tendent à devenir des frontières nationales et politiques. Aussi Napoléon a-t-il pu dire : « La politique de toutes les puissances est dans leur géographie. »

Les limites naturelles de la France apparaissaient déjà nettement au géographe STRABON, qui la visita il y a vingt siècles (1).

La Gaule transalpine a pour limite occidentale la chaîne des Pyrénées, laquelle touche à la fois aux deux mers, à la mer intérieure (2) d'une part et à la mer Extérieure de l'autre, et pour limite orientale le cours du Rhin parallèle au mont Pyréné; enfin pour limite septentrionale et méridionale l'Océan, qui lui sert de ceinture à partir de l'extrémité supérieure du mont Pyréné jusqu'aux bouches du Rhin et la mer de Massilia et de Narbonne prolongée par la chaîne des Alpes depuis la Lygistique, où elle commence, jusqu'aux sources du Rhin.

STRABON, *Géographie*, liv. IV, chap. VIII; trad. A. TARDIEU, t. I, p. 290-291 (Hachette, 1967).

b) En second lieu la patrie résulte de la *solidarité dans l'espace et dans le temps* de millions de familles qui constituent la nation personnifiée sous le nom de patrie.

D'abord, dans l'espace, la France entière s'intéresse aux événements qui se

(1) La carte de STRABON n'est pas bien exacte. Relevez ses erreurs.

(2) Méditerranée veut dire inférieure : au milieu (in medio) des terres (terrarum).

passent à Paris, parce qu'ils auront leur répercussion jusqu'aux extrémités du territoire national. Les Parisiens, de leur côté, s'inquiètent de la sécheresse persistante du Centre et du Midi de la France parce qu'elle leur annonce des restrictions de courant électrique. Ils se préoccupent de l'état des cultures parce que leur ravitaillement en dépend.

Ensuite, dans le temps. Dans la vie nationale, une génération ne constitue qu'un anneau dans une chaîne indéfinie ou plutôt les diverses générations enchevêtrent leurs mailles sans qu'on puisse bien déterminer la limite qui sépare le présent du passé et de l'avenir.

Chaque génération dépend des générations passées. Cette dépendance est plus frappante quand on l'observe dans le cadre étroit de la famille. Celui qui sait que son arrière-grand-père n'était qu'un modeste ouvrier sans capital, arrivé par un travail obstiné et une économie constante à acquérir un petit atelier devenu maintenant une véritable usine, a bien conscience de devoir cette richesse à ceux qui l'ont précédé.

Mais elle est encore plus réelle dans le large cadre de la nation. Des accidents, en effet, peuvent faire qu'une vie très laborieuse et très honnête ne soit pas récompensée. Au contraire, quand on prend un grand nombre de cas comme en comporte une nation, ces accidents s'annulent et le passé transmet à l'avenir exactement ce qu'il a fait.

Les générations futures dépendent de la génération actuelle. L'avenir de nos enfants et de toute notre descendance dépend de l'usage que nous aurons fait de notre vie. Ce que font les Français d'aujourd'hui aura sa répercussion sur ce que seront les Français de demain et dans cent ans.

Ainsi une nation ne résulte pas de la simple juxtaposition de millions de familles. Elle n'est formée que lorsque se révèle le sentiment de la solidarité qui les unit, non seulement entre elles, mais encore avec la masse beaucoup plus importante de toutes celles qui les ont précédées et qui les suivront.

c) La patrie est faite avant tout par une *âme commune*, c'est-à-dire par l'unité des sentiments, des pensées et des volontés. Sans doute, les enfants de la même patrie sont loin de s'entendre sur tous les points; souvent même on a à déplorer entre eux des oppositions très vives et des luttes opiniâtres. Il reste cependant, dans l'intime des âmes, plus important que les antagonismes de surface, un fond commun qui repaît dès que la patrie est en danger, et avant tout la volonté foncière de rester unis en une même nation sous la direction des mêmes chefs.

Parmi les éléments spirituels constitutifs de la patrie, nous citerons d'abord le souvenir d'un même passé. Toutes les gloires de la France comme tous ses revers sont nôtres. Les républicains ne croient pas que la France a commencé en 1789 : ils sont fiers de la sagesse d'un saint Louis et de la splendeur du règne de Louis XIV. Les royalistes, de leur côté, ne pensent pas qu'avec la chute de la royauté la France soit morte : ils sont heureux, pour la France, des conquêtes et des victoires de la république.

En apprenant à connaître ce passé, la jeunesse des écoles s'initie à une culture commune; elle se familiarise avec les mêmes modèles; elle apprend les finesses d'une même langue, véhicule de conceptions particulières de la vie. Cette formation générale établit une communion foncière entre des esprits que pourraient séparer les contingences de leur origine : le fils d'ouvrier et le fils de bourgeois, le blanc et le noir

se comprennent; la communauté de culture a entraîné la prédominance de la nationalité française, qui unit, sur la différence de classe ou de race, qui divise.

Mais la volonté de rester unis dans le malheur comme dans le succès semble bien l'élément essentiel de la patrie. Rien ne remplace cette volonté. La force peut bien imposer la réunion en un Etat unique des populations qui veulent rester indépendantes; les faveurs ou les menaces peuvent bien faire taire pour un temps les sentiments patriotiques; un jour ou l'autre, les aspirations comprimées se manifestent au grand jour. La patrie n'est pas unie tant que les éléments qui la constituent n'ont pas la volonté déterminée d'unir leur sort.

Cependant, cette volonté, à elle seule, ne suffit pas plus qu'il ne suffit de vouloir aimer quelqu'un pour l'aimer effectivement. Elle doit être l'écho d'aspirations profondes dont l'origine se perd dans le mystère de la conscience humaine.

C. La France est une personne.

C'est le grand historien Jules MICHELET (1798-1874) qui, dans la conclusion de son *Tableau de la France* (1), a porté ce jugement : « La France est une personne. » Jugement étrange à première vue et dont il ne sera pas inutile de préciser la signification.

Pour déterminer ce qu'a voulu dire MICHELET, il faut nous reporter au contexte de cette fameuse phrase, qui inspira récemment le titre d'un gros livre sur la France (2).

L'auteur vient de passer en revue les principales provinces françaises et d'indiquer les grands traits de leur physionomie propre, et il termine par l'Ile de France et Paris, qui « ne sont pas un pays », mais « le résumé du pays »; le centre où tout converge, d'où partent toutes les initiatives et le courant vital qui assure l'union de tempéraments aussi divers.

C'est un grand et merveilleux spectacle de promener ses regards du centre aux extrémités et d'embrasser d'un œil ce vaste et puissant organisme où les parties diverses sont si habilement rapprochées, opposées, associées, le faible au fort, le négatif au positif; de voir l'éloquente et vineuse Bourgogne entre l'ironique naïveté de la Champagne et l'âpreté critique, polémique, guerrière de la Franche-Comté et de la Lorraine; de voir le fanatisme languedocien entre la légèreté provençale et l'indifférence gasconne; de voir la convoitise, l'esprit conquérant de la Normandie contenus entre la résistante Bretagne et l'épaisse et massive Flandre.

MICHELET, *Histoire de France*, t. II, p. 186 (édit. Marpon et Flammarion).

La France, si diverse, et qui, par suite, devrait être si divisée, est cependant unie parce que, depuis des siècles, elle n'a qu'une tête : Paris.

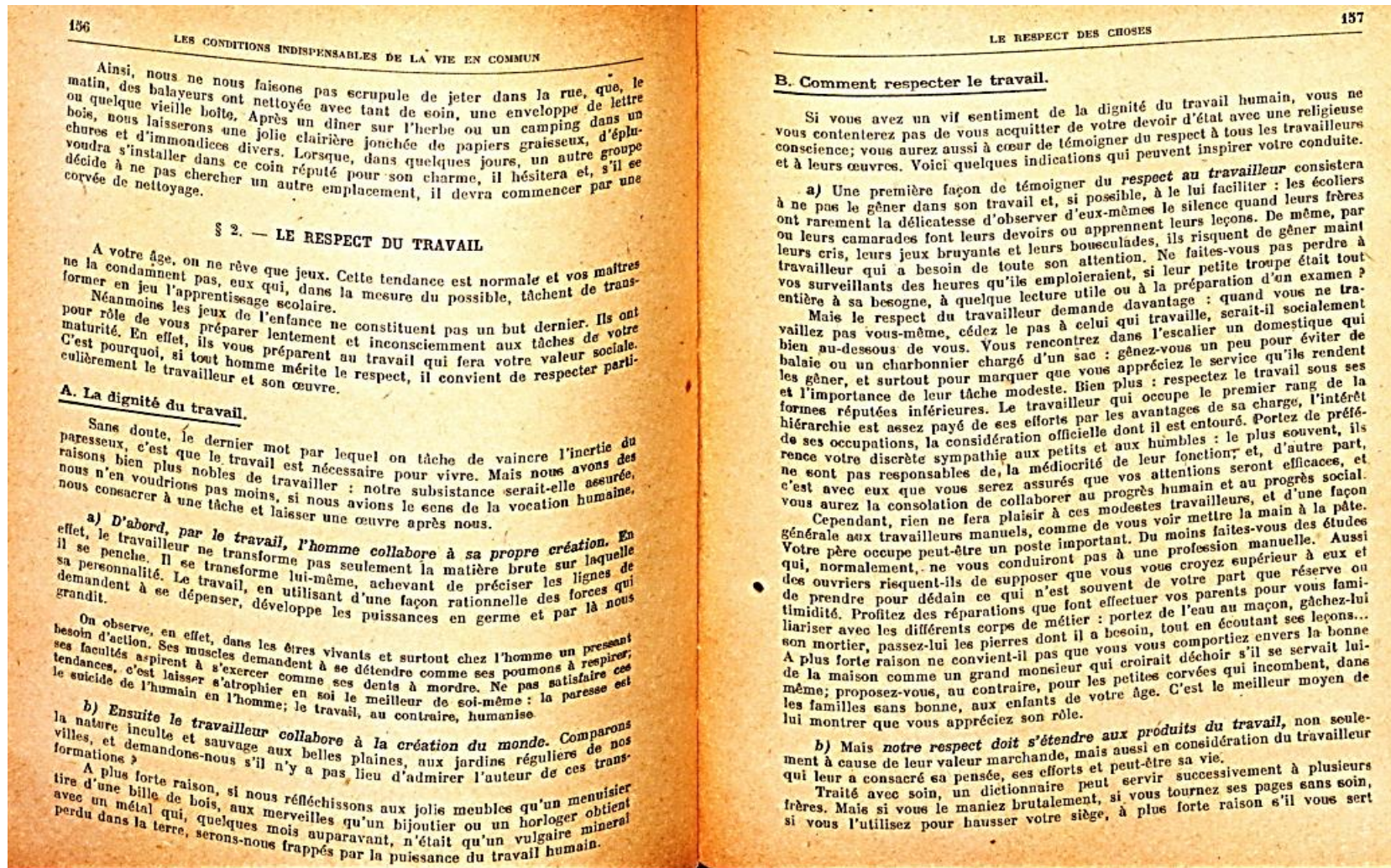
Mais cette prédominance de Paris a des conséquences fâcheuses : la vie des provinces ne présente presque plus rien d'original; elle n'est qu'un reflet de la vie de la capitale. Ne faut-il pas le regretter ?

La centralisation de la culture française, répond MICHELET, a été pour les provinces plus avantageuse que néfaste.

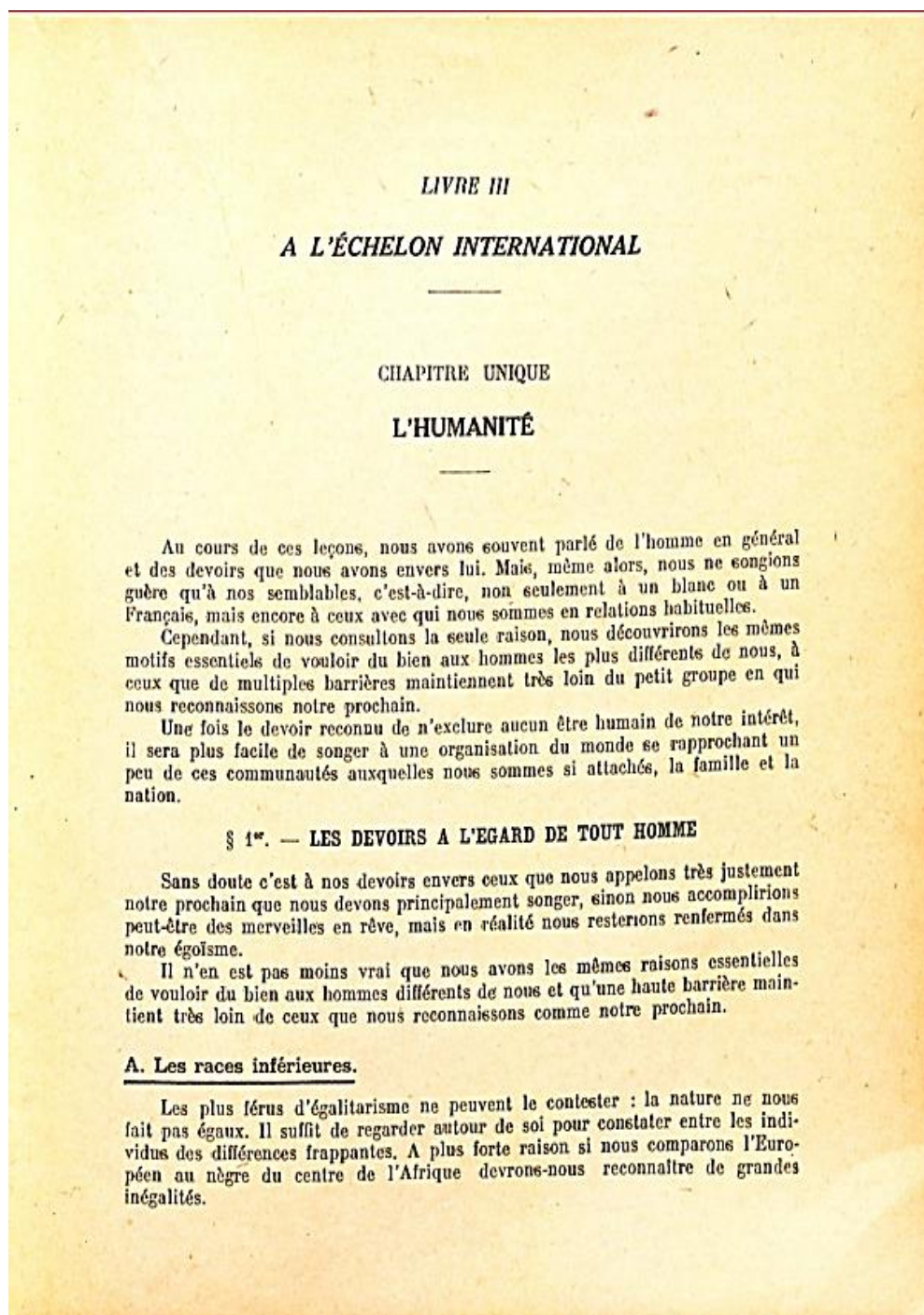
(1) Ce *Tableau de la France* constitue le livre III de l'*Histoire de France* (t. II). On en trouvera quelques passages dans les *Œuvres choisies* de MICHELET, de la collection Des Granges (Hatier, 1934).

(2) Paul DISTELBARTH, *La personne France* (Paris, 1937). L'auteur est un Allemand qui fit entre les deux guerres de longs séjours en France et qui travaillait au rapprochement des deux peuples.

- 2^{ème} fragment représentatif : « Le respect du travail » (Foulquié 1945 : 156 sq.)



- 3^{ème} fragment représentatif : « les races inférieures » (Foulquié 1945 : 269-271)



Les individus de même race diffèrent physiquement par le teint, la taille, la corpulence, la force musculaire; moralement, par l'intelligence, les tendances, l'affectivité. A ces différences congénitales s'ajoutent celles qui résultent de l'influence du milieu social, de l'éducation, des habitudes professionnelles. Quelle distance entre un manoeuvre mal doué, ignorant et sans éducation, et un diplomate de culture raffinée !

Les races se différencient les unes des autres par l'indice céphalique⁽¹⁾ (rapport entre la plus grande largeur et la plus grande longueur du crâne), par la coloration des cheveux et le pigment de la peau. Tout le monde le sait, les Pygmées sont des nains par rapport aux Européens, tandis que les Patagons sont de haute stature. Mais il est des différences organiques plus profondes : les Hindous et les nègres ont beaucoup plus de glandes sudoripares que les blancs⁽²⁾, et les différentes races ne sont pas également sensibles aux mêmes maladies. Le cerveau des gens de couleur est lié à une différence d'ordre mental : en moyenne, le nègre est moins intelligent que le blanc. D'après les recherches de psychologues américains — qu'on pourrait, il est vrai, suspecter de quelque partialité au préjudice des gens de couleur — l'intelligence moyenne des nègres ne représente guère que 73 à 80 p. 100 de celle du blanc.

Environ 83 p. 100 de blancs sont plus capables que le nègre moyen, alors que, approximativement, 15 à 18 p. 100 seulement des nègres atteignent le niveau d'intelligence moyenne des blancs (PETERSON).

Les nègres pur sang, les nègres aux trois quarts purs, les mulâtres⁽³⁾ et les quarterons⁽⁴⁾ ont respectivement 60, 70, 80, 90 p. 100 de la capacité intellectuelle du blanc (G. O. PERCUSSE).

Cités par MILLOR dans *Les hommes sont-ils égaux ?* p. 69 (Desclée de Brouwer, 1940).

a) Néanmoins, tous les hommes sont des hommes; entre les mieux doués et les plus obtus, les plus civilisés et les plus frustes, il y a une différence de degré, non une différence de nature. Le plus borné de nos compatriotes et le plus inculte des primitifs sont des êtres raisonnables : ils cherchent l'explication des faits qu'ils observent; ils tâchent d'aboutir à une meilleure organisation de leur existence; ils conçoivent un genre de vie que leur conscience leur demande d'adopter. Tout comme l'Européen cultivé, ils ont une vie morale, et, s'ils accomplissent ce qu'ils considèrent comme leur devoir, moralement ils sont supérieurs au Français bien élevé mais qui n'obéit pas aux injonctions de sa conscience.

b) Par suite, le moins évolué des hommes a les mêmes droits essentiels que le plus civilisé. Il a, en effet, des devoirs à observer, un idéal moral à poursuivre. Reconnaisant en lui une personne humaine, nous devons lui témoigner le respect que mérite cette dignité.

Tous les hommes ont droit à la vie et à la liberté. Ils ont le droit de s'approprier le sol qu'ils travaillent et le produit de leur travail, de mener une

(1) Suivant que le crâne est long, court ou moyen, on distingue les dolichocéphales, les brachycéphales et les mésocéphales.

(2) J. MILLOR, *Égalité et races*, dans *Les hommes sont-ils égaux ?* Rapport au V^e Congrès international de psychologie religieuse. Numéro spécial des Etudes carmelitaines, 65 (Desclée, de Brouwer, 1940).

(3) Nés d'un nègre et d'une blanche, ou d'une négresse et d'un blanc.

(4) Nés d'un mulâtre et d'une blanche, ou d'un blanc et d'une mulâtresse.

vie familiale conforme aux exigences de la nature humaine, de s'organiser politiquement suivant leurs convenances.

Cela étant, une nation civilisée a-t-elle le droit d'imposer à un peuple arriéré des progrès dont il ne veut pas ? Peut-elle, par exemple, exproprier des indigènes qui refusent d'exploiter le sol ou le sous-sol ? Est-il légitime, serait-ce dans le seul but d'améliorer le sort des indigènes, de substituer par la force un pouvoir nouveau au pouvoir légitimement établi et universellement accepté ? Le colonisateur de culture supérieure a-t-il le droit de propager, malgré l'opposition des indigènes, ce que nous considérons comme les bienfaits de la civilisation moderne : l'instruction, l'assistance des malades, la famille monogamique, le monothéisme ?

Nous répondrons par l'affirmative parce qu'au-dessus du droit des individus et des nations il y a le droit de l'humanité.

La propriété privée reste grevée de la destination générale des biens de la terre : subvenir aux besoins des hommes. Lorsqu'un individu la détourne de sa destination, il agit contrairement au droit, et ce n'est pas violer un droit que de lui rendre sa destination première. Quand les besoins de la nation l'exigent, les États européens n'hésitent pas, par réquisition, nationalisation ou expropriation, à se substituer au propriétaire, et nous leur reconnaissons ce pouvoir. L'humanité doit disposer d'un pouvoir analogue vis-à-vis des diverses familles humaines qui la composent. « L'expropriation pour utilité mondiale », suivant la formule du grand économiste Charles Gide, est au moins aussi justifiée que l'expropriation dite « pour utilité publique ».

Ensuite la vérité, universellement reconnue par les peuples civilisés, ne peut pas être traitée comme l'erreur, le crime comme la vertu. Les peuples civilisés se sont honorés en imposant la suppression de l'esclavage ou de l'anthropophagie. Ils n'ont pas à attendre que le désir d'instruction s'éveille en pays nègre pour y ouvrir des écoles, etc.

B. Les ennemis.

En tout temps, le sentiment national nous porte à la sévérité à l'égard des peuples étrangers, spécialement à l'égard de ceux que nous considérons comme des rivaux. Aux périodes troublées par des conflits internationaux, cette partialité, soutenue par une propagande systématique, s'exagère jusqu'à la passion. Il en résulte des haines absurdes : des individus de culture analogue ou identique, et que ne sépare aucune antipathie de race, se sentent en état d'hostilité personnelle et se veulent du mal. Or, ces sentiments ne sont point exigés par l'amour de la patrie.

a) Dans le combat, fantassins et artilleurs peuvent très bien, tout en prenant les mesures propres à assurer la défaite de l'ennemi, n'éprouver aucune haine à l'égard des soldats d'en face; ils peuvent même les estimer et parfois les admirer.

Il est beau de voir les armées modernes conserver l'usage de rendre les honneurs à un vaincu qui s'est montré loyal et courageux. Les Allemands firent ce beau geste à l'égard des élèves aspirants de l'École de Cavalerie de Saumur qui avaient défendu la ferme d'Aunis.

Quand l'ennemi put entrer dans ce qui restait de la ferme, il n'y trouva que les blessés qu'on avait abrités dans la cave et qui bientôt sortirent de ce refuge en silence, se soutenant les uns les autres. Sur leur passage, les soldats allemands se tenaient au garde à vous, se donnant à eux-mêmes l'incalculable honneur de rendre hommage aux vaincus.

Antoine REBIER, *Les Cadets de Saumur*, p. 189 (Emmanuel Vittel, édit.).

■ 4^{ème} fragment représentatif : « les racisme » (Foulquié 1945 : 273)

