

Congrès AFSP Aix 2015

ST 8 : Pour une politique des émotions
FONTAINE Juliette, doctorante à l'université Paris 1, CESSP/CRPS
Juliette.Fontaine@univ-paris1.fr

Les Instituteurs en Résistance **Obéissance collective et désobéissances individuelles au prisme de l'émotion**

En juillet 1940, le gouvernement de Vichy débute sa « Révolution nationale » par une réforme éducative. L'enseignement primaire laïc est dénoncé comme responsable de la démoralisation et de la défaite du pays ; le corps des instituteurs est épuré par la révocation des Juifs, des francs-maçons et de tous les républicains militants ; les Ecoles normales d'instituteurs, considérées comme des séminaires laïcs et républicains, sont supprimées¹. Le régime attend désormais des instituteurs qu'ils glorifient, auprès des enfants, le nouveau chef de l'Etat et qu'ils leur transmettent la fidélité aux nouvelles valeurs, définies par la devise qui remplace celle de la République, « Travail, Famille, Patrie »². Formés dans des Ecoles normales d'instituteurs, encadrés par le Syndicat national des instituteurs (SNI), et partageant des valeurs laïques, républicaines et humanistes communes³, les « hussards noirs » de la Troisième République se sont donc apparemment vus imposer une orientation de leur profession opposée à celle qu'elle était jusque là⁴. Habituellement présenté dans la littérature comme un groupe fortement politisé, nous étions *a priori* enclins à penser que les instituteurs s'étaient fortement mobilisés. Mais cette hypothèse, qui reposait sur une explication purement idéologique, s'est révélée, au cours de nos recherches⁵, très éloignée de la réalité. Nous constatons ainsi que les instituteurs, loin de se mobiliser collectivement de manière organisée pour lutter contre Vichy et sa politique éducative, appliquent globalement les réformes du nouveau gouvernement. Seule une petite minorité d'entre eux entreprennent, en effet, des actes résistants⁶. Cette communication se propose ici de comprendre ce phénomène

¹ DELOYE Yves, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.

² Les programmes scolaires sont également révisés : en décembre 1940, le ministère de l'Instruction publique publie des programmes de morale inspirés de la nouvelle devise tandis que les programmes d'histoire subissent la torsion d'une interprétation centrée sur les grandes figures du passé et les gloires nationales conformes aux conceptions vichystes, et qu'une éducation religieuse – à l'encontre des principes laïcs prônés par la Troisième République – est réintroduite.

³ DUVEAU Georges, *Les instituteurs*, Paris, Seuil, 1957.

⁴ MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris, Seuil, 1983 ; OZOUF Jacques et OZOUF Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, 1992.

⁵ Les idées développées ici s'appuient sur une thèse de doctorat en cours et se réfèrent, pour cette communication, à l'analyse de rapports préfectoraux, de mémoires d'instituteurs, et d'entretiens réalisés avec des proches d'anciens instituteurs sous Vichy.

⁶ Nous entendons ici le terme de résistance au sens large. Nous regroupons ainsi deux catégories distinguées par Ian Kershaw : la « résistance » et l'« opposition ». Il définit la première comme la « participation effective à une action organisée ayant pour objectif déclaré d'affaiblir le régime et d'entraîner, le moment venu, son renversement » (entrer dans un réseau de résistance pare exemple). La seconde regroupe « tous les actes, ceux relevant de la résistance absolue, mais aussi quantité d'autres aux buts partiels et limités » (cacher des enfants juifs, faire le choix d'un manuel scolaire).

d'obéissance collective et de désobéissance individuelle au regard du rôle joué par les émotions ressenties par les instituteurs.

Nous montrerons d'abord le poids des sentiments éprouvés par les instituteurs devant les souffrances de l'enfance en guerre pour expliquer leur absence de mobilisation collective. En proie au désarroi face à l'enfance malheureuse, les instituteurs se font en effet le devoir de prendre en charge matériellement leurs élèves, restreignant par là même leur capacité de mobilisation. Il s'agira ici de montrer de quelle manière les émotions peuvent être le produit de cadres collectifs⁷ (I). Majoritairement obéissants, certains instituteurs entrent cependant en Résistance. Pour expliquer ce passage à l'acte individuel, nous verrons là encore que les émotions jouent un rôle important : les sentiments éprouvés à l'égard d'un événement, d'une personne ou de sa propre trajectoire semblent en effet déterminants pour expliquer l'entrée en résistance de certains instituteurs. Il s'agira ici de montrer, à partir des notions de « carrière »⁸ et de « rétributions du militantisme »⁹ - que des traditions d'analyse classique offrent déjà des pistes de réflexion pour une sociologie des émotions (II).

L'émotion des instituteurs comme construit collectif

Bien qu'idéologiquement opposés au régime de Vichy, les instituteurs obéissent, dans leur grande majorité, aux directives du nouveau gouvernement et ne se mobilisent pas collectivement¹⁰. En ces temps de guerre, d'occupation et de conditions matérielles difficiles, abandonner leur classe est un risque que les instituteurs ne semblent pas vouloir courir. Touchés par la détresse matérielle dans laquelle leurs élèves se trouvent, les instituteurs se font en effet le devoir d'y remédier. Ce sentiment spécifique ne doit cependant pas être rapporté à l'intime. Il témoigne chez les instituteurs d'un fort sentiment paternel à l'égard de leurs élèves. Ainsi, nous proposons d'analyser ce sentiment comme un construit collectif véhiculé par le corps enseignant. Les sentiments éprouvés à la vue de ces enfants malheureux doivent selon nous se comprendre comme un construit professionnel et s'inscrivent dans la définition que les instituteurs se font d'eux-mêmes et donnent à voir aux autres¹¹.

⁷ En effet, nous proposons ici, paradoxalement, de comprendre l'émotion comme un construit collectif. Nous cherchons ainsi à montrer que si les instituteurs tiennent leur rôle, c'est qu'au delà d'une seule contrainte sociale, ils ressentent la nécessité de le faire.

⁸ BECKER Howard. S, *Outsiders*, Métailié, Paris.

⁹ GAXIE Daniel, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Revue suisse de science politique*, n°11, 2005, p. 157-188.

¹⁰ Ainsi, les préfets, qui de 1940 à 1945, sont invités à faire part, dans leur rapport mensuel, du comportement des instituteurs vis-à-vis du régime, sont unanimes à décrire une attitude généralement « correcte » et « loyale » de ces agents de l'Etat. Cette attitude « correcte » et « loyale » des instituteurs ne signifie cependant pas qu'ils adhèrent à l'idéologie officielle du nouveau régime et qu'ils obéissent avec enthousiasme aux directives. S'ils appliquent les ordres du nouveau gouvernement avec docilité, les instituteurs ne sont, en effet, pas pour autant animés par l'« esprit pétainiste » ni convaincus de la légitimité du nouveau régime. Et s'ils dissimulent leur opinion derrière une attitude très neutre, c'est que les instituteurs sont généralement hostiles au régime de Vichy.

¹¹ Nous nous inspirons ainsi et nous positionnons dans un vif débat historiographique qui s'est récemment développé autour des questions d'obéissance et de désobéissance durant les deux Guerres mondiales. A la suite de D. J. Goldhagen, un groupe de chercheurs français (en particulier Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker), soutiennent que, grâce à l'existence d'une culture de guerre, l'immense majorité des hommes des deux guerres mondiales « consentent » au conflit, et réalisent des actes volontaires, effectués en toute connaissance de cause. André Loez [LOEZ André, *14-18. Les refus de la guerre. Une histoire des mutins*, Paris, Gallimard, 2011] et Nicolas Mariot [MARIOT Nicolas « Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre », *Genèses*, n°53, 2003, p. 154-177] s'opposent vivement à

L'investissement social de l'instituteur en réaction à la souffrance enfantine

Distant des considérations politiques, le rôle social dont les instituteurs se sentent investis¹² est, selon nous, le déterminant le plus important d'une absence de mobilisation collective. Au-delà de la peur des sanctions, l'attitude majoritairement disciplinée qu'adoptent les instituteurs s'explique par l'importance de leur rôle social. Induit par l'émotion suscitée par la souffrance enfantine, les instituteurs se donnent pour mission de prendre en charge les besoins primaires de leurs élèves.

Sous l'Occupation, l'école est en effet marquée par une souffrance de l'enfant. Le manque de nourriture, de vêtements ou de chaussures s'ajoute à la rigueur des températures, et parfois à la perte des parents. C'est essentiellement du manque de nourriture dont souffrent les enfants. Un rapport officiel rédigé par une inspectrice primaire des écoles maternelles de Marseille qui dresse, à la fin 1943, un « bilan des conséquences de la guerre sur la mentalité de l'enfant », insiste essentiellement sur les « ravages » causés par la malnutrition infantile¹³. Déjà mal nourris au sein des familles, les enfants ne trouvent pas davantage à s'alimenter dans les cantines scolaires atteintes par la pénurie alimentaire¹⁴. Ces carences alimentaires pèsent lourdement sur la santé des enfants. Philippe Husser, instituteur en Alsace durant toute la guerre, en témoigne : « De nouvelles cartes d'alimentation sont mises en circulation. Les

l'approche culturelle développée par ces trois auteurs : ils critiquent leur modèle explicatif faisant de la volonté et de la conscience individuelle le ressort des actes et des pratiques sociales. Pour comprendre le comportement des soldats, il importe au contraire, pour André Loez, de les replacer dans les cadres collectifs au sein desquels ils évoluent ainsi que dans les réseaux et les liens sociaux et institutionnels dans lesquels ils sont pris. Pour l'auteur, l'entrée en guerre repose, plutôt que sur le sentiment patriotique des populations, sur l'efficacité qu'a atteinte l'Etat nation à encadrer les individus en 1914. Elle repose sur des pratiques et des politiques irréductibles à un sentiment. L'auteur explique que pour des hommes socialisés dans le cadre de l'Etat-nation, répondre à la mobilisation est la seule conduite socialement pensable. Il s'agit d'une évidence collective : aucune autre possibilité réaliste n'est ouverte que le loyalisme, l'obéissance et le conformisme social. Ainsi la mobilisation de 1914 n'est pas le fruit de la peur (de la contrainte) ni de la volonté (du sentiment patriotique) mais a été rendue possible par un travail très intense de nationalisation des sociétés où le service militaire et la scolarité obligatoire tiennent une place centrale. Les institutions militaire et scolaire partagent la valeur essentielle du « devoir » qui est en congruence avec les structures familiales et les modèles prégnants de la culture de masse. Tous ces éléments forment un « habitus national » qui fait, à la mobilisation, la preuve de son efficacité. Fruit d'une socialisation nationale, l'entrée en guerre s'impose, pour André Loez, comme une évidence à tous les individus et ne repose pas sur un choix volontaire. La situation de guerre conduit les individus à afficher publiquement des comportements et des émotions conformes à ce qu'attend d'eux l'Etat-nation en guerre mais il peut exister un décalage entre la réticence intime au conflit et l'obligation d'y entrer. L'entrée en guerre fait, de plus, émerger un discours dominant patriotique qui se met en place essentiellement à travers la presse écrite. Tout contribue ainsi à rendre impossible et même en particulier impensable un discours opposé à la guerre, critique envers les modalités de son déclenchement ou de la mobilisation. L'attachement que peut ressentir l'instituteur pour son rôle social peut dès lors être rapproché du comportement adopté par les soldats lors de l'entrée en guerre décrite par André Loez comme une évidence collective à laquelle les individus ne peuvent pas s'opposer. Mais, nous cherchons à montrer que l'émotion n'en est pas moins feinte et qu'elle peut, elle aussi, résulter d'une construction collective. Les émotions, plus que conformes à ce qu'attend d'eux la société sont réellement ressenties par les instituteurs : elles ne sont pas seulement affichées en réponse à une norme sociale. Les deux approches se révèlent ainsi, plus qu'opposées, complémentaires.

¹² GEAY Bertrand, *Profession instituteur*, Paris, La Découverte, 2005.

¹³ HANDOURTZEL Rémy, *Vichy et l'école : 1940-1944*, Paris, Noësis, 1997, p. 197.

¹⁴ « Les cantines scolaires éprouvent de grandes difficultés de ravitaillement et depuis la circulaire du secrétariat d'Etat au ravitaillement du 6 janvier fixant les nouvelles modalités d'approvisionnement, ainsi que le taux des rations supplémentaires, la vie des cantines est très précaire »¹⁴, écrit le préfet de la Haute-Marne le 2 février 1942.

restrictions empirent encore. On voit de plus en plus de silhouettes amaigries, faméliques¹⁵». Fragilisés par le manque de nourriture, les enfants souffrent de maladies plus ou moins graves (notamment de tuberculose)¹⁶.

Les instituteurs sont particulièrement touchés par cette enfance malheureuse. Dans leur mémoire les instituteurs - hommes et femmes - témoignent de cette souffrance enfantine à laquelle ils adjoignent des qualificatifs appartenant au registre de la « peur » et à celui du « drame ». Philippe Husser se sent ainsi « horrifié » par la situation famélique de ses élèves. Alix Lataillade, enseignante à Vincennes pendant l'Occupation, se dit quant à elle « effrayée ». Si leurs émotions sont vives, c'est que les instituteurs éprouvent des sentiments parentaux pour leurs élèves, sentiments d'autant plus forts que les circonstances ont rendu les enfants orphelins. Alix Lataillade, explique ainsi avoir « véritablement aimé » et « jamais oublié » « un petit enfant : le petit Albin. » « Je le revois, assis au deuxième rang, face à mon bureau. Mince, pâle, il demeurerait très sage. Son joli visage s'assombrissait de regards pensifs. Il portait l'étoile jaune (...) Petit Albin. (...) Son père et sa mère, déportés dans des camps différents, ne sont jamais revenus »¹⁷, ce qui, dit-elle, l'incita d'autant plus à en prendre soin.

Face à cette situation, les instituteurs ont à cœur de nourrir et vêtir leurs élèves comme le feraient leurs parents et comme ils le feraient eux-mêmes pour leurs propres enfants. C'est ainsi qu'ils s'investissent dans toutes les activités susceptibles de pallier cette souffrance de l'enfance - dans leur classe, dans leur école et plus largement dans le village ou la ville dans lesquels ils résident. Très dévoués, les instituteurs distribuent des biscuits à leurs élèves, s'engagent dans les cantines scolaires, les colonies de vacances et les garderies : ils ont à cœur de prendre en charge quotidiennement leurs élèves. En témoigne les extraits de rapports préfectoraux suivants :

« Le personnel de l'enseignement primaire a assuré, pendant toute la durée des vacances, le fonctionnement des garderies, cantines, goûters et colonies scolaires (...) Cette bonne volonté montre l'excellent esprit du personnel et son dévouement à l'enfance. Institutrices et instituteurs ont compris l'importance de leur rôle social (...)»¹⁸. « Toutes les œuvres sociales, cantines et goûters en particulier, connaissent une réelle prospérité. Tous les dévouements se coalisent pour que les enfants souffrent le moins possible de la dureté des temps et de la mauvaise saison. (...) Malgré les difficultés provenant de l'exiguïté de ses ressources, malgré aussi la tâche de plus en plus lourde des secrétariats de mairie, le personnel de l'enseignement primaire montre un loyalisme parfait et un dévouement absolu aux enfants, que ces derniers soient considérés soit comme élèves, soit comme de futurs adultes »¹⁹.

Les instituteurs, dont le rôle social est reconnu, se pensent comme des vecteurs nécessaires et indispensables au maintien d'une vie quotidienne digne pour leurs élèves et, par

¹⁵ HUSSER Philippe, *Un instituteur alsacien. Entre France et Allemagne, journal 1914-1951*, Paris, Hachette, 1989, p. 388.

¹⁶ Mais outre la pénurie de nourriture, c'est du manque de vêtements et surtout de chaussure dont souffrent les enfants.

¹⁷ LATAILLADE Alix, *Institutrice au cœur du siècle*, Paris, Flammarion, 1996.

¹⁸ AN/F/17/13376. Extrait du rapport du préfet de la Seine-Inférieure, daté du 14 octobre 1941.

¹⁹ AN/F/17/13376. Extrait du rapport du préfet de la Seine-Inférieure, daté du 5 novembre 1941.

extension, de la société au sein de laquelle ils évoluent dans son ensemble²⁰. Comme l'écrit le préfet du Calvados, « les préoccupations sociales sont presque plus vives à l'heure actuelle que les préoccupations purement pédagogiques »²¹. Soutenir et aider matériellement leurs élèves représente en effet une nécessité absolue à laquelle les instituteurs ne semblent pouvoir renoncer que très difficilement. Ainsi Alix Lataillade explique-t-elle ne pas vouloir – malgré les risques encourus - quitter sa classe pour aller se réfugier en zone libre, et n'accepte pas davantage de déménager pour suivre son mari. « Abandonner » ses élèves n'est pas envisagé comme une possibilité car l'école représente pour elle une « oasis de sécurité »²² qu'elle se doit de préserver. L'émotion ressentie par les instituteurs face à la souffrance des enfants et la nécessité semblent donc renvoyer à l'image qu'ils se donnent d'eux-mêmes et qu'ils donnent à voir aux autres.

Des sentiments parentaux fruits d'un construit professionnel

Comme la plupart des instituteurs qui évoquent leurs sentiments face à l'enfance malheureuse, Alix Lataillade met en avant des raisons personnelles pour expliquer son attitude. Ses émotions face à la difficulté des enfants et son engagement social s'expliquent selon elle par le fait d'être une mère et d'avoir éprouvé, petite fille, un sentiment de protection à l'école. Pourtant, ces raisons personnelles, induites par le fait que « les dimensions les plus importantes de la construction sociale de l'instituteur échappent à l'observateur tant elles participent de valeurs largement diffusées et en quelques sortes naturalisées par le monde social »²³ doivent être dépassées. L'émotion suscitée par l'enfance malheureuse, peut en effet s'expliquer au regard de l'histoire collective du « groupe instituteurs » et à la construction de son identité professionnelle. Il ne s'agit donc pas de rapporter – comme le font les acteurs eux-mêmes – les émotions à l'ordre de l'intime, mais au contraire de dépasser ces explications conscientes et de saisir l'émotion comme un construit collectif – ici déterminé par la formation professionnelle. S'occuper de leurs élèves sur le plan matériel fait partie intégrante du devoir professionnel des instituteurs – tout autant (si ce n'est plus que dans cette situation troublée) que de prendre en charge leur formation intellectuelle.

Si ce rôle social et parental que les instituteurs tiennent à jouer est une nécessité c'est qu'il fait partie intégrante de la morale professionnelle véhiculée dans les instances de formation et d'encadrement du corps enseignant. Bertrand Geay témoigne notamment de la diffusion de cette « morale » par le biais d'un manuel rédigé et publié annuellement sous le contrôle du SNI : le *Code Soleil* ou *Livre des instituteurs*. Edité par la maison d'édition SUDEL depuis sa création en 1932, ce manuel propose, en effet, une vision cohérente de l'institution primaire, de la place que chaque maître doit y occuper et présente l'ensemble des droits et des devoirs des instituteurs. « Au delà de la nécessité de se cultiver et d'entretenir un 'amour de l'étude désintéressée qui fait l'intérêt de sa vie et la garantie de son indépendance', l'instituteur doit élargir cette culture 'par le contact avec la vie populaire', 'pénétrer' le milieu, 'se mêler aux jeunes, savoir rester jeune pour conquérir les jeunes', 'être l'exemple', 'le guide, l'animateur de la jeunesse dans tous les domaines'. Il se doit aussi d'être 'irréprochable dans sa tenue et dans sa conduite privée', prendre part à la 'vie civique' et 'aimer les enfants' ». Comme l'analyse Bertrand Geay, la référence au modèle familial et à

²⁰ Le sentiment de peur du déplacement d'office ou de la révocation dont peuvent être victimes les instituteurs paraît d'ailleurs trouver, bien au-delà d'un simple désagrément individuel, son fondement dans le risque de voir ce rôle social, auquel ils se sentent attachés, entravé.

²¹ AN/F/17/13376. Extrait du rapport du préfet du Calvados, daté du 5 décembre 1941.

²² LATAILLADE Alix, *Institutrice au cœur du siècle*, op. cit., p. 301

²³ GEAY Bertrand, *Profession : Instituteurs*, op. cit., p. 46

l'autorité du 'chef de famille' parcourt l'ensemble du manuel. Ainsi, le maître est-il, « à certains égards, le suppléant du père de famille »²⁴. Cette figure paternelle qu'endosse l'instituteur explique dès lors l'émotion suscitée par l'enfance malheureuse et l'engagement social, sans lequel disparaît son identité professionnelle²⁵. C'est ainsi que s'explique en partie l'absence de mobilisation collective du « groupe instituteurs », très investi au gré des circonstances, auprès de ses élèves²⁶.

Majoritairement obéissants, le corps enseignant comporte cependant des éléments réfractaires à la politique menée par Vichy de 1940 à 1945. Là encore, en nous intéressant cette fois-ci aux conditions du passage à l'acte individuel, nous allons voir que l'engagement politique des instituteurs peut être corrélé à de fortes « empreintes émotives », en lien avec les traditions sociologiques les plus classiques.

Des déterminants émotifs à l'entrée en Résistance

Il s'agit désormais de comprendre les raisons de l'engagement personnel, de nous intéresser aux instituteurs qui ont dévié de cette « morale professionnelle » - et qui se sont donc mis à prendre davantage de risques - ou qui ne l'ont jamais partagée. Nous allons voir que l'engagement politique des instituteurs peut être déterminé par des conditions émotives en lien avec les traditions d'analyse interactionniste et déterministe.

Le choc d'un événement, l'admiration d'une personne

Nous allons tout d'abord rendre compte de l'importance des situations dans lesquelles se trouvent les enseignants pour expliquer leur passage à l'acte. Les instituteurs résistants semblent en effet suivre une « carrière » au sens du concept développé par Becker : la rencontre avec une personne déjà initiée ainsi qu'un événement « déclencheur » dans la trajectoire biographique des résistants semblent déterminants pour expliquer l'entrée en résistance. Or, ces événements sont corrélés à des marqueurs émotifs majeurs : ils provoquent chez les instituteurs un véritable bouleversement.

Ainsi, l'entrée en résistance d'un instituteur peut être déterminée par la rencontre d'une personne déjà initiée. C'est, par exemple, le cas de Bernard Brou²⁷ qui avant de faire la « fascinante » rencontre de « Gaby » était hostile au nouveau gouvernement mais n'avait jamais traduit cette hostilité en actes. En 1940, Bernard Brou est élève-instituteur dans une

²⁴ Ce rôle paternel de l'enseignant est d'ailleurs l'apanage bien spécifique de l'instituteur primaire : concernant l'attitude des professeurs de lycées, collèges, écoles primaires supérieures et écoles pratiques, il semble que le lien avec leurs élèves soit plus ténu. Le préfet de la Seine-Inférieure écrit ainsi : « Ce personnel, moins directement mêlé à la vie sociale que le personnel enseignant primaire, est plus difficile à atteindre et à réaction plus lente. Cependant, il a été possible d'obtenir qu'il assistât les Instituteurs et les Institutrices dans leur action post-scolaire » : AN/F/17/13376. Extrait du rapport du préfet de la Seine-Inférieure, daté du 14 octobre 1941.

²⁵ Nous ne faisons pas ici la distinction entre la formation des instituteurs et celle des institutrices, comme nous n'avons d'ailleurs pas distingué le type de sentiment éprouvé par les instituteurs et par les institutrices. Or, nous avons tout lieu de postuler une différence genrée : aux sentiments maternels de l'institutrice doivent répondre ceux paternels de l'instituteur.

²⁶ En effet, la perte des repères politiques et syndicaux (institutionnels, matériels, humains) sur lesquels les instituteurs prennent usuellement appui pour fonder et faire exister leurs revendications, combinée à la peur des sanctions explique également leur absence de mobilisation.

²⁷ BROU Bernard, *Itinéraire d'un ancien élève-instituteur d'Indre et Loire*, Manuscrit non publié préservé à la Fondation de la Résistance.

Ecole normale à Loches dans le département d'Indre-et-Loire puis, à sa fermeture – imposée par Vichy – il continue sa scolarité dans un lycée de la même ville. Comme celui-ci l'explique, Vichy représentait pour lui « la raison et la sagesse » jusqu'à la poignée de main entre Pétain et Hitler le 25 octobre 1940, date à partir de laquelle il dit s'opposer fondamentalement au nouveau régime. Il explique cependant qu'au cours du premier trimestre 1940, les professeurs et les élèves évitaient d'évoquer les événements et qu'il n'avait personne de confiance avec qui parler. Il était alors imposé aux jeunes élèves la manière dont il fallait penser et Bernard Brou, obligé de chanter « Maréchal nous voilà », était embrigadé dans ce mouvement²⁸. Hostile au Maréchal, il écrit : « tout le monde obéissait alors comment ne pas y souscrire ? ». Il explique avoir entendu parler d'actes de résistance auxquels il aurait souhaité participer mais sans savoir comment y prendre part. Un jour, il fait la rencontre d'un garçon prénommé Gaby, déjà résistant, et, c'est par son biais, qu'il entre, petit à petit, dans un réseau de résistance. Mais ce Gaby n'est pas la première personne résistante qu'il rencontre. En effet, c'est la personnalité spécifique de Gaby qui l'incite à réaliser ses premiers actes de résistance. Il se dit fasciné par ce garçon de son âge, qu'il dit courageux et qu'il admire pour s'être mobilisé dès les premiers jours du régime vichyste. Il cherche ainsi à imiter ses actes et aspire à suivre la trajectoire résistante de cet ami qu'il prend pour modèle et auquel il voudrait ressembler.

Rencontrer un initié ne suffit cependant pas à « entrer en résistance ». C'est seulement lorsqu'il est confronté à un événement marquant que l'enseignant semble passer à l'acte. Pour que cet événement fasse sens, il est certes nécessaire que l'individu soit passé par des phases préliminaires et qu'il soit prêt à s'engager davantage dans des activités subversives mais seule la présence d'un événement émotionnellement marquant dans la trajectoire biographique d'un individu semble lui faire franchir la frontière qui le sépare d'un « vrai » résistant. Dans le cas d'Alix Lataillade, l'événement déclencheur est l'imminence de l'arrestation de trois enfants juifs présents dans sa classe. Cet événement bouleversant, lors duquel elle réussira à sauver *in extrémis* la vie de ces trois enfants juifs, constitue son point d'entrée dans une résistance active. Son récit relate bien la tension émotionnelle : l'événement est soudain, rapide, et provoque chez cette institutrice, un véritable choc :

« La rentrée des classes 1943 eut lieu le 1^{er} octobre. (...) Dans ma classe, cet octobre-là, trois petits garçons portaient, sur leur vêtement, l'étoile jaune. Je m'attachai particulièrement à réveiller en eux une onde de gaieté. Mais leur regard demeurait vague, comme retenu à l'intérieur d'eux-mêmes. Un matin, une femme de service, affolée, vint me prévenir que la Gestapo était dans le bureau du directeur et recherchait des enfants juifs. M. Lemire essayait de gagner du temps. Un vide. Comme une spirale descendante. La Gestapo était devenue le symbole de la terreur. On commençait à connaître, même si on ignorait les pires raffinements, les moyens utilisés lors des interrogatoires (...) Quant au sort des enfants juifs... Puis le sursaut. Par le gymnase, dont je possédais la clé, j'ai fait passer les trois petits garçons dans la cour de l'école des filles. Mme Lemire attendait les enfants pour les cacher dans l'appartement du premier étage. Par réflexe professionnel, j'avais immédiatement noté sur le registre d'appel l'absence des trois élèves. Leurs cartables avaient été jetés pêle-mêle dans le bas de la bibliothèque. Les deux hommes de la Gestapo entrèrent, précédés de M. Lemire, livide. Leurs silhouettes, à travers la porte, m'avaient déjà glacée. Ils parcoururent du regard les

²⁸ Au cours de ce premier semestre, une légion avait même été fondée par un médecin dans son établissement : la « Légion pour le Redressement de la France ».

cinq rangées d'élèves, figés sur leurs bancs. Aucune étoile jaune. 'Où sont-ils ?'. 'Ils ne sont pas venus ce matin'. 'Montrez-nous votre registre d'appel'. Je vis M. Lemire pâlir plus encore, puis reprendre souffle. Tout était en règle. Je redoutais une réflexion des enfants ou des manifestations de surprise. Mais ils conservèrent un silence absolu comme s'ils présentaient la gravité de l'heure. La porte de la bibliothèque était entrouverte, les trois cartables en désordre à demi visibles. (...) Mais les envoyés de la Gestapo ne s'intéressaient heureusement pas au matériel scolaire entrevu dans un meuble mal clos. Ils avaient du mal à contenir leur irritation. L'un d'eux se mit à frapper du pied en cadence. Il me semble encore entendre ces coups sourds contre le bois de l'estrade. Il avait bouleversé cahiers et livres sur mon bureau, à la recherche de je ne sais quoi. L'autre arpenta la classe. Il fit même une incursion dans la classe voisine. Pas d'étoiles jaunes. 'Nous les trouverons'. Ils ne les ont pas trouvés. Deux jours plus tard, les trois petits garçons furent acheminés vers un village de Dordogne. Par la suite, on organisa une filière. Quelques enfants confiés à des familles d'accueil, passèrent des mois à la campagne, échappant ainsi à la Gestapo »²⁹.

C'est après cet événement - dont le récit témoigne bien de l'impact émotif provoqué sur Alix Lataillade - que l'institutrice s'investit dans des activités résistantes : elle y passe du temps et prend des risques : elle entre ainsi en relation avec des réseaux de résistance, et organise la protection d'enfants et d'instituteurs juifs. De même dans le cas de Bernard Brou, c'est après avoir assisté à l'arrestation arbitraire de cinq hommes dans une salle de cinéma qu'il explique éprouver une « grande peur » et prendre dès lors, la décision de partir pour l'Angleterre rejoindre la résistance gaulliste.

Face à un même risque ou à une même opportunité, les instituteurs ne réagissent cependant pas de manière identique. Revenir sur leurs caractéristiques sociales était donc nécessaire. Si les résistances peuvent en partie s'expliquer par la situation dans laquelle un enseignant se trouve, tous les individus ne réagissent pas de la même façon aux mêmes situations. Il nous a donc fallu prendre en compte les déterminants sociaux d'un individu pour comprendre les conditions d'un éventuel passage à l'acte. Or, là aussi, les déterminismes sociaux liés à l'engagement se sont révélés affiliés à des empreintes émotives importantes : l'entrée en résistance peut en effet s'analyser comme une forme d'affirmation et de valorisation de soi (estime de soi), en compensation d'un sentiment de déclassement, donc d'un malaise social.

La résistance comme stratégie de revalorisation de soi

La position occupée par un instituteur dans le groupe enseignant représente également une des conditions de possibilité de son passage à l'acte. En effet, la marginalisation d'un instituteur au sein du monde enseignant peut l'inciter à entrer en résistance. C'est ce que suggère Gisèle Sapiro dans *La guerre des écrivains*³⁰. Dans cet ouvrage, l'auteure explique en quoi la situation de guerre et l'Occupation agit comme catalyseur des tensions et perturbateur de positions préexistantes au sein d'un groupe professionnel. Elle montre ainsi comment l'engagement dans la résistance est déterminé par la position dans le champ littéraire. De la même manière, nous posons comme hypothèse que les instituteurs résistants ne correspondent pas à la définition idéal-typique de l'instituteur (d'origine modeste, politisé à gauche, adhérent

²⁹ LATAILLADE Alix, *Institutrice au cœur du siècle*, op. cit., p. 269 et 270.

³⁰ SAPIRO Gisèle, *La guerre des écrivains. 1940-1953*, Paris, Fayard, 1999.

du SNI, pacifiste)³¹, et que l'entrée en résistance – c'est à dire le rejet du rôle paternel que la majorité des instituteurs se donne pour mission de tenir - soit le fruit d'une revalorisation de soi en réponse à ce décalage. Car, à l'instar du militantisme, la résistance permet l'obtention de gratifications symboliques. Pour Daniel Gaxie, les militants sont « de facto 'récompensés' par divers bénéfices de puissance et de 'notabilisation' (reconnaissance, prestige, sentiment d'importance, satisfaction d'agir sur le monde pour le transformer, pouvoir sur les choses et sur les personnes (...)) et souvent par l'estime, l'affection, voire l'admiration de leurs compagnons de lutte »³². L'engagement dans la résistance peut donc être perçu comme une stratégie de revalorisation en compensation d'un sentiment négatif porté sur sa position marginalisée - émotion cette fois-ci ressentie par rapport à sa propre trajectoire. C'est, en tout cas, de cette manière qu'il est possible d'analyser le parcours de Jean Doudin.

Poussé par ses parents en situation d'ascension sociale (son père est un ancien mineur) – pour lesquels la profession d'instituteur représente un idéal –, Jean Doudin entre à l'École normale de Mâcon après avoir réalisé sa scolarité à l'école primaire supérieure. Jérôme Courbe³³ et son fils Marcel³⁴, me confient qu'il adhère à l'« idéologie de l'école républicaine » et qu'il est de gauche, sans pour autant être communiste. Au cours de sa carrière il insiste, selon les dires de son fils, auprès de certains parents pour que leurs enfants soient scolarisés – les lois Jules Ferry ne sont pas encore respectées (elles n'ont que 50 ans) – et pousse les élèves les plus doués à intégrer le lycée : le respect des valeurs républicaines et de la démocratisation de l'enseignement semble donc confirmer son adhésion à l'idéologie de l'école républicaine – comme d'ailleurs son adhésion au SNI. Témoigne également de sa socialisation à l'idéologie « Troisième République », le fait qu'aucun de ces trois enfants, ne soient baptisés. « Très influencé par la guerre de 14-18 qu'il n'a pas faite »³⁵, il s'écarte cependant diamétralement du modèle de l'instituteur pacifiste de l'entre-deux-guerres. Jean Doudin fait ainsi sa préparation militaire à l'École normale et s'inscrit dans les élèves officiers de réserve. Alors qu'après la guerre de 14-18, la très grande majorité des instituteurs devient pacifiste et refuse la morale patriotique républicaine, Jean Doudin milite pour son maintien. S'il est de gauche, il refuse l'antipatriotisme de la majorité des instituteurs et se retrouve donc marginalisé sur cette question du patriotisme. Jean Doudin refuse la « mollesse » des instituteurs et critique le déclin de l'institution scolaire : il porte ainsi un regard négatif sur ses collègues et l'institution dans laquelle il exerce. A l'école, il oppose l'Armée, à laquelle il attribue prestige et dignité³⁶. On constate d'autant plus la distance qui sépare Jean Doudin de son métier au regard de sa trajectoire d'après guerre : il abandonne le métier d'instituteur pour intégrer le corps de l'armée. Cette dévalorisation de l'institution scolaire ne lui permet plus que difficilement de trouver des gratifications : il se sent ainsi inutile et insatisfait. Et ce sont ces sentiments qui expliquent selon nous qu'il accepte très vite d'entrer en résistance et de compromettre son métier d'enseignant. Dès juin 1940, il fonde

³¹ OZOUF Jacques et OZOUF Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, 1992.

³² Dans « À la recherche de l'engagement » Olivier Wieviorka [WIEVIORKA Olivier, « À la recherche de l'engagement (1940-1944) », *Vingtième Siècle*, n°60, octobre-décembre 1998, p. 58-70], l'auteur explique que les individus peuvent s'engager dans l'espoir d'obtenir un bien matériel. La rétribution de l'engagement qui est, selon nous, importante à prendre en compte, ne doit cependant pas se limiter au strict point de vue matériel. Certaines rétributions symboliques peuvent également inciter à s'engager comme dans le cas du militantisme comme l'explique Daniel Gaxie dans « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective ».

³³ Jérôme Courbe est un ami de Marcel Doudin, le fils de Jean Doudin. Entretien réalisé avec Jérôme Courbe le 17 mars 2011.

³⁴ Entretien réalisé avec Marcel Doudin le 24 mars 2011.

³⁵ Entretien réalisé avec Jérôme Courbe le 17 mars 2011.

³⁶ Ce à quoi s'opposent presque tous les instituteurs depuis l'affaire Dreyfus.

ainsi un premier réseau de résistance à Montceau-les-Mines, (sa ville natale) et, en 1941, il adhère au Front National - organisation créée par le Parti communiste suite à l'attaque d'Hitler contre Staline - et devient le responsable militaire de la partie occupée du département de Saône et Loire où il prépare des groupes au combat. Dans cette résistance, il y trouve des alliés qui le « comprennent » et avec lesquels il dit se sentir « utile ». A partir de 1942, il se consacre d'ailleurs uniquement à la résistance et n'exerce plus son métier d'enseignant.

Cette communication s'est ainsi proposée de montrer la manière dont les émotions pouvaient être déterminantes pour comprendre le ressort de certains actes. Ainsi, l'obéissance collective des instituteurs peut-elle selon nous être comprise par la construction d'un rapport émotif à l'enfant. Conditions à l'entrée en Résistance de certains instituteurs, les émotions sont, dans ce cadre, décisives lorsqu'elles se rapportent à un événement particulier, une personne spécifique ou à sa propre trajectoire.