

**UNIVERSITE GALATASARAY
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES
DEPARTEMENT DE SCIENCE POLITIQUE**

**AUX ARMES, JEUNES !
LA MILITARISATION DE LA JEUNESSE EN TURQUIE A
TRAVERS LES MANUELS SCOLAIRES (1926-1945)**

THESE DE MASTER RECHERCHE

Müzeyyen Ezel ÜNAL

Directeur de Recherche: Yrd. Doç. Dr. Özgür ADADAĞ

AOUT 2014

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été effectuée après une longue période de travail. Je souhaiterai remercier mon directeur de mémoire Özgür Adadağ pour m'avoir accompagné tout au long de ce travail avec patience. Je reconnais que ce travail aurait difficilement abouti sans ses révisions minutieuses, ses critiques et les questions qu'il a soulevé durant tout ce temps où il m'a vivement soutenu.

Je souhaiterai remercier mes professeurs de science politique de l'Université de Galatasaray qui m'ont permis de renforcer mes connaissances en sciences politiques et en histoire.

J'exprime toute ma reconnaissance à la famille Cankurt et à mon amie Aylin Türer pour m'avoir accueilli chez eux durant mes recherches bibliographiques à Ankara. Mes remerciements à Florent Passerieu, Ayla Cotro et Eric Cotro qui ont contribué à la relecture de mon travail et qui y ont apporté de nombreuses suggestions et corrections. Ali Bilgin et Işık Kırıbrahim pour avoir fourni un très bon travail de traduction. Tonguç Cankurt pour m'avoir toujours soutenu. Je souhaiterai également remercier mes amis de *Beyazıt*, mes bonnes amies, Ercan Yılmaz, Çetin Keskin, ma soeur Mina İrem Ünal et ma mère Azmiye Keskin non seulement pour m'avoir accompagné durant ce travail de thèse mais aussi pour avoir contribué à rendre la vie plus belle à mes yeux. Et enfin, j'aimerais dédier ce travail à mes grands-parents Azime et Fikri Keskin.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIERES	iii
RESUME.....	v
ABSTRACT.....	viii
ÖZET.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - LE CADRE HISTORIQUE ET THEORIQUE : LA MILITARISATION DE LA JEUNESSE DANS LE CONTEXTE DE CONSCRIPTION ET LA GUERRE TOTALE.....	6
A. Le cadre historique de la conscription et de la guerre totale.....	6
B. Le cadre conceptuel : le militarisme et la militarisation.....	14
C. La militarisation de la jeunesse en Europe aux 19 ^{ème} et 20 ^{ème} siècles.....	18
D. La conscription, la guerre totale et « l’armée-nation » de l’Empire ottoman à la République	28
CHAPITRE II – L’ORGANISATION DE LA JEUNESSE DANS LES PREMIERES ANNEES DE LA REPUBLIQUE	36
A. Les organisations de jeunesse dans l’Empire ottoman.....	36
B. Les entreprises de création d’une organisation de jeunesse dans les premières années de la République.....	40
C. Les débats et les réglementations dans les années 1930.....	45
D. La loi portant l'obligation de l'éducation physique de 1938.....	50
CHAPITRE III - LES COURS DE PREPARATION AU SERVICE MILITAIRE ENTRE 1926-1945	56
A. La genèse des cours de préparation au service militaire : les débats et les réglementations	61
B. Les manuels scolaires des cours de préparation au service militaire	66
C. L’analyse du discours militariste des manuels scolaires	71

1. L'armée, les armées modernes et le service militaire dans les manuels scolaires.....	71
2. La guerre et la notion d'inévitabilité de la guerre.....	75
3. Les valeurs militaires	78
4. Les connaissances professionnelles sur le service militaire : connaissance des armes, le tir, la connaissance sur la bataille et la topographie.....	83
5. Les devoirs du citoyen en cas de mobilisation et en face du renseignement et de la propagande.....	86
6. L'histoire militaire	90
7. Le cours de préparation au service militaire pour les étudiantes	95
CONCLUSION.....	100
BIBLIOGRAPHIE.....	106
ANNEXES.....	119

RESUME

Aux armes, jeunes ! La militarisation de la jeunesse en Turquie à travers les manuels scolaires (1926-1945)

Cette étude a pour objectif d'examiner les politiques orientées sur la militarisation des jeunes à travers des formations militaires au cours de la période républicaine. La nature de ces politiques fournissant des indices sur l'approche orientée sur la jeunesse au cours des années durant lesquelles la république a été fondée et consolidée, les raisons pour lesquelles elles ont été appliquées, leurs objectifs, comment ces politiques intègrent des discours et pratiques militaires, sont des questions auxquelles cette étude tente d'apporter des réponses. A partir de ces questions, l'objectif est de contribuer aux sujets tels que les politiques de jeunesse durant la période républicaine, la perception de la jeunesse par la république. Cette étude se concentrant notamment sur l'étude des cours de préparation au service militaire et des manuels scolaires de l'époque, a également pour objectif d'enrichir les discussions telles que le rôle de l'école dans ce genre de politique et le caractère militariste de l'éducation en Turquie, qui est de plus en plus critiqué.

Les politiques consacrées à militariser les jeunes à travers une éducation militaire physique et morale ont émergées parallèlement aux faits comme l'apparition des armées de citoyens et du service militaire obligatoire et la mobilisation totale du peuple avec en Europe. Dans la première partie de l'étude, nous avons étudié, à travers des exemples de l'Europe, les impacts de la pratique obligatoire du service militaire et de la totalisation des guerres sur la militarisation de la jeunesse. L'une des raisons les plus importantes sous-jacente à l'idée de donner une éducation aux jeunes avant le service militaire pendant la première moitié du 20^{ème} siècle en Europe et en Turquie est la réduction des durées du service militaire dans une période où les guerres totales étaient dominantes. Les durées du service militaire qui étaient beaucoup plus longs auparavant ont été diminuées en raison de la difficulté produite par la mobilisation de tous les citoyens hommes pour une période donnée. D'autre part, comme la majorité des hommes engagés se compose de personnes venant des zones rurales et sans relation avec la profession militaire, la création de certains problèmes concernant la formation militaire ou l'adaptation au service militaire de ces personnes par l'accourcissement de la durée du service militaire, faisaient partie des inquiétudes des autorités militaires et politiques. L'idée de donner une formation militaire physique et morale aux jeunes avant le service militaire est l'une des mesures prises pour régler cette inquiétude et se traduit dans la pratique essentiellement sur deux champs. Le premier de ceux-ci est l'ensemble des organisations de jeunesse paramilitaires créées et conduites sous le contrôle de l'état et l'autre est l'ensemble des cours enseignés dans les écoles dont les contenus ont été militarisés comme les cours notamment sur le service militaire, l'instruction civique et l'éducation physique. Dans la deuxième partie de cette étude, l'idée de créer une organisation de jeunesse très discutée durant la période républicaine est traitée, et la

troisième partie se concentre sur les cours de préparation au service militaire enseignés durant les premières années de la période républicaine, en se basant sur les manuels scolaires.

L'idée de créer une organisation pour la jeunesse traitée dans la deuxième partie a été soulevée par l'Empire Ottomane suite à la première guerre balkanique et de nombreuses organisations de jeunesse ont vu le jour au cours de la Première Guerre mondiale afin de donner une éducation physique et sous une idéologie militariste et nationaliste. Cependant, ces organisations n'ont pas réussi à atteindre les paysans et les jeunes illettrés qui composaient la colonne vertébrale de l'armée. D'autre part, l'expérience Ottomane a laissé un certain héritage pour la période républicaine. Aux premières années de la République, l'idée de fonder une organisation de la jeunesse a été ouverte en discussion. Des obstacles sous structurels et économiques ont fait face à ces projets aux premières années de la République et ces derniers n'ont pas pu être appliqués. Le Parti du Peuple Républicain avait annoncé pour la première fois en 1935 dans le programme du parti qu'ils allaient créer une organisation de jeunesse fidèle au parti. Encore une fois aux années 30, des experts en matière de l'éducation physique, le sport et l'organisation de la jeunesse ont été invités notamment de l'Allemagne nazie à la Turquie. Finalement, grâce à la loi portant l'obligation de l'éducation physique rendue applicable en 1938 et obligeant tous les citoyens à faire l'entraînement de corps et au moyen des organisations sportives, une organisation est devenue asservie l'organisation des jeunes sous une hiérarchie militaire à travers des organisations sportives a vu le jour avec la création de la loi en 1938 qui obligeait tous les citoyens à pratiquer une éducation physique, mais cet effort n'a également pas atteint le niveau de mobilisation souhaité. L'objectif de cette partie est de discuter les raisons de cet échec. Parmi les raisons, il est possible de citer le manque d'intérêt des jeunes pour les pratiques militaires et leurs inquiétudes de subir une perte de revenu suite à leur participation à de telles instructions. Pendant la première période de la République, il y avait des difficultés à atteindre une capacité sous structurelle, économique et sociale et un pouvoir de conviction qui permettaient de mobiliser les jeunes sous le toit d'organisations paramilitaires.

Par ailleurs, les cours de préparation au service militaire traités dans la troisième partie sont la première forme des cours de la sécurité nationale fréquemment discutés surtout ces dernières années et abrogé du programme en 2012 et qui étaient rendu obligatoire en 1926 pour les garçons et en 1937 pour les filles allant à l'école secondaire et au lycée. Dans cette étude, nous avons visé d'analyser les politiques militaristes de la République orientées vers les jeunes en examinant les discussions sur l'apparition du cours de préparation au service militaire, son programme scolaire et seize manuels liés aux cours de préparation militaire dont treize étaient destinés aux garçons et trois aux filles, ainsi que la brochure d'*Askerlik Vazifesi* d' Afet Inan.

Dans le cadre des cours de préparation au service militaire, les jeunes étaient face à un ensemble de pratiques et discours militaristes. Il s'agissait dans ces cours de fournir aux jeunes des informations pratiques et techniques sur l'armée, le service militaire, les armes et les guerres. En outre de ces renseignements pratiques, des valeurs militaristes telles que la discipline, l'obéissance, le courage ont été transmises par des manuels scolaires. De telles valeurs ont la plupart du temps été glorifiées en tant que valeurs de la nation et des turcs et être un bon soldat, être un bon citoyen et être un bon Turc étaient le plus souvent confondus. Le caractère inévitable des

guerres était fréquemment souligné, conformément à l'atmosphère de deux guerres mondiales, c'est pourquoi, il a été attendu des jeunes d'être toujours prêts face à une situation de guerre. Toujours en accord avec l'atmosphère de la période, les attentes vis-à-vis des citoyens à l'arrière du front en cas de mobilisation sont également traités en détail dans les manuels en dehors des durées du service militaire, et les citoyens ont notamment été prévenus contre les activités de renseignements et de propagande au cours de la Seconde Guerre mondiale. En plus de cela, des récits historiques ont également été présentés aux jeunes. L'histoire militaire traitée dans les livres intègre une narration historique par laquelle des informations de communications détaillées sont transmises, les commandants et leaders sont glorifiés, et qui explique l'expansion des turcs vers l'est et l'ouest. Il est également question d'une compréhension qui charge les femmes de rôles auxiliaires dans les livres scolaires des cours de préparation au service militaire rendus obligatoires pour les filles en 1937. Ainsi, il a été souligné de temps en temps que les femmes pourraient également faire la guerre auprès des hommes, l'élévation d'enfants pour la patrie ou la prise de poste dans les activités aux bureaux, papeteries et dans le renseignement derrière le front faisaient partie des activités attendues des femmes.

Par ailleurs, d'une part l'évaluation de toutes ces politiques, d'autre part la question comment ce processus est-il perçu par les jeunes et les difficultés rencontrées lors de la recherche de la réponse à cette question sont discutées dans la partie conclusion de la thèse.

ABSTRACT

Youth to Arms! The Militarization of Youth in Turkey through the Textbooks (1926-1945)

This study aims to analyse policies implemented to militarize the youth through military trainings during the Republican period. The determination of the policies hinting at the newly established Republic's perception of the youth, for what purpose the policies had been implemented, to what extent the policies comprise a militarist discourse and practice(s) are among the questions this particular research seeks the answers for. Setting off from these fundamental questions, our aim is to achieve making solid contributions to discussions on youth politics and youth perception of the Republic of Turkey. This study especially focuses on the Preparation for Military Service courses, the role of the schools on the implementation of these policies and aims to enrich the discussions carried on the militarist characteristics of the education in Turkey.

The policies towards militarization of the youth through physical and moral training have become evident in parallel with the establishment of citizen armies and compulsory military service in order to mobilize the nations for wars in Europe. We have analysed the effects of compulsory military education and total warfares on the militarization of the youth in the first part of the research. One of the most prominent reasons to prepare training for the youth prior to military service is the fact that due to the dominance of total wars during the era, compulsory military service period had been shortened. The necessity to recruit every male citizen led the way to shortening of military service periods. On the other hand, the fact that the majority of the male citizens are from the rural regions, are illiterate and do not have any prior acquaintance to soldiership as a profession have caused concerns on behalf of the military and political authorities as challenges might arise during adaptation. The idea to physically and morally train the youth prior to military service is one of the attempts made to overcome the aforementioned concerns were put into practice in basically two different channels. The first one is the establishment of the paramilitary youth groups controlled by the state as well whereas the other one is the militarised curricula of the courses such as national service, civics and physical education. Much debated proposal to establish a youth organisation during the Republican area is discussed in the second part of this research and Preparation for Military Service courses during the Republican period through the textbooks is covered in the third part.

The idea to establish a youth organisation had been formulated as an agenda subsequent to the Balkan Wars in the Ottoman Empire and during the First World War youth organisations were established in order to train young people in terms of physical education in compliance with nationalist and military ideology. However the youth organisations did not succeed in reaching the peasants and the illiterate young people who indeed form the backbone of the armies. On the other hand, the

Ottoman era experience have bequeathed legacy to the Republican period. Establishment of youth organisations have been discussed during the first years of the new Republic. The intended projects could not be implemented as a consequence of infrastructural and economic restrictions. Republican People's Party have announced that a youth organisation committed to the party itself is going to be established through their party programme in 1935 for the first time. During the years of 1930's, experts on physical education, organization and association of the sports and the youth from Nazi Germany were invited to Turkey. Eventually in 1938, based upon the law on Physics Obligation, all citizens were made bound to take physical education courses beneath a military hierarchy yet the effort could not succeed to the intended level. Discussion and analyse of the reasons for the mentioned failure are aimed to be discussed in this particular chapter. Apathy of the young people toward military practices and their concerns over loss of income in case they participate in the military drills are among the possible reasons we have attained through research. Throughout the first period of the Republic, infrastructural and economic restrictions along with the lack of social capacity and persuasive power have hindered the way to organise the youth under the roof of paramilitary organizations.

The Preparation for Military Service lessons analyzed in the third part of our study are the preliminary version of National Security courses removed from the curriculum in 2012 following long discussions. Preparation for Military Service courses were made obligatory for middle and high school male students in 1926 whereas 1937 was the year female students were obliged to take the lessons. We have aimed to analyse the Republic's youth oriented policies in terms of military basis through reviewing the preparatory discussions of the Preparation for Military Service courses, thirteen textbooks written for male students, three textbooks written for female students and Afet İnan's *Askerlik Vazifesi* brochure in this research.

Young students have come across a complement of militarist practices and discourses. The ambition was to equip the youth with discipline, obedience and audacity all being militarist based values. These particular values have been glorified as values of the nation and being Turkish which led the way to being a decent citizen and being a decent Turk to collide with each other. In conformity with the international atmosphere between the two world wars, the inevitability of war had been frequently accentuated and the youth was required to be ready for war at all times. Yet again citizens were instructed to be ready for war in case of a national mobilization even if they were not recruited at that time through the textbooks prepared in advance and especially during the Second World War young people were worn against any possible intelligence and propaganda operations. In addition to these, military historical narrative had been presented to the youth. The militaristic history discussed formally in the textbooks refers to glorification of generals and leaders, detailed presentation of battle information, expansion of Turks in the Eastern and the Western world. An understanding imposing additional roles to women had been included in the textbooks prepared for female students starting from the year of 1937. Accordingly women were instructed to fight alongside men if needed in the battle zone yet most importantly to raise children for the wellness of the nation, to work behind the front-lines to supply for the office and stationery needs and support intelligence operations.

A thorough evaluation of all the aforementioned policies is made and challenges encountered on the way to find the answer to the question of how the

young people have perceived the process are discussed in the conclusion part of the thesis.

ÖZET

Gençler Silah Başına! Ders Kitapları Aracılığıyla Türkiye’de Gençliğin Militarizasyonu (1926-1945)

Bu çalışma, Cumhuriyet döneminde gençlerin askeri eğitimler yoluyla militarize edilmelerine dönük politikaları incelemeyi amaçlamaktadır. Cumhuriyet’in kurulduğu ve konsolide olduğu yıllarda gençliğe dönük bakışıyla ilgili ipuçları veren bu politikaların neler olduğu, hangi nedenlerle uygulamaya kondukları, hedefleri, bu politikaların nasıl bir militarist söylem ve pratik içerdiği, bu çalışmanın cevap aradığı sorular arasındadır. Bu sorulardan yola çıkarak Cumhuriyet dönemi gençlik politikaları, Cumhuriyet’in gençlik algısı gibi konulara katkı sunmayı hedeflemektedir. Özellikle dönemin Askerliğe Hazırlık derslerine ve ders kitaplarının incelenmesine odaklanan bu çalışma, okulun bu politikadaki rolünün ne olduğu ve gitgide daha fazla tartışılan Türkiye’de eğitimin militarist niteliği gibi tartışmaları da zenginleştirmeyi amaçlamaktadır.

Gençlerin fiziki ve moral bir askeri eğitimden geçirilerek militarize edilmeleri yönündeki politikalar, Avrupa’da vatandaş orduları ve zorunlu askerliğin ortaya çıkışı ile halkın savaş için topyekûn seferber edilmesi olgularına paralel olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde zorunlu askerlik pratiği ve savaşların topyekûnlaşmasının, Avrupa’daki örnekler üzerinden, gençliğin militarizasyonuna etkilerini inceledik. 20. yüzyılın ilk yarısında Avrupa’da ve Türkiye’de, gençlere askerlik öncesi bir eğitim verme düşüncesinin nedenlerinden en önemlisi, topyekûn savaşların hâkim olduğu dönemde kısalan askerlik süreleridir. Önceleri çok uzun olan askerlik süreleri, tüm erkek yurttaşların belli sürelerle silâh altında tutulmasının yarattığı güçlük nedeniyle, kısaltılma yoluna gidilmiştir. Öte yandan, silâh altına alınan erkek yurttaşların büyük çoğunluğunu kırsal kesimden gelenler ya da askerlik mesleğiyle ilgisi bulunmayan kişiler oluşturduğundan, askerlik sürelerindeki kısalmanın bu kişilerin askeri eğitiminde ve askerliğe adaptasyonunda kimi sıkıntılar yaratacağı askeri ve siyasi otoritelerin endişeleri arasındadır. Gençliğe askerlik hizmetinden önce fiziki ve moral bir askeri eğitim verme fikri, bu endişenin giderilmesi yolunda atılan adımlardan biridir ve temel olarak iki mecra üzerinden pratiğe yansımıştır. Bunlardan ilki devlet kontrolünde kurulan ve yönlendirilen paramiliter gençlik örgütleri, diğeri ise okullarda verilen askerlik başta olmak üzere, vatandaşlık bilgisi, beden eğitimi dersleri gibi içerikleri militarize edilmiş derslerdir. Bu incelemenin ikinci bölümünde Cumhuriyet döneminde tartışılan bir gençlik örgütü kurma fikri ele alınmış; üçüncü bölümde ise yazılan ders kitaplarından hareketle Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki Askerliğe Hazırlık dersleri üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde ele alınan bir gençlik örgütü kurma fikri, Osmanlı İmparatorluğu’nda Balkan Savaşları’nın ardından gündeme gelmiş ve Birinci Dünya Savaşı’nda gençleri, askerlik öncesinde bedenlen ve milliyetçi ve militarist ideoloji

doğrultusunda eğitmek üzere çeşitli gençlik örgütleri kurulmuştur. Ancak bu örgütler, ordunun belkemiğini oluşturan köylü ve okur-yazar olmayan gençlere ulaşmakta başarılı olamamışlardır. Öte yandan Osmanlı deneyimi, Cumhuriyet dönemine belli bir miras bırakmıştır. Henüz Cumhuriyet'in ilk yıllarında, bir gençlik örgütü kurulması fikri tartışılmaya başlanmıştır. Bu projeler Cumhuriyet ilk yıllarında, altyapısal ve ekonomik engellerine takılmış ve uygulamaya konamamıştır. Cumhuriyet Halk Partisi, ilk kez 1935 yılında parti programında partiye bağlı bir gençlik örgütü kuracaklarını duyurmuştur. Yine 1930'lu yıllarda, özellikle Nazi Almanyası'nda beden terbiyesi, spor ve gençliğin örgütlenmesi konularında uzmanlar Türkiye'ye davet edilmiştir. Nihayet, 1938 yılında çıkarılan ve tüm yurttaşları beden eğitimi yapmakla mükellef kılan Beden Mükellefiyeti Kanunu ile gençlerin spor örgütleri aracılığıyla askeri bir hiyerarşi altında örgütlenmesi gündeme gelmiş ancak bu çaba da arzu edilen seferberlik düzeyine erişememiştir. Bu bölümde bu başarısızlığının nedenlerin tartışılması hedeflenmiştir. Bu nedenler arasında, gençlerin askeri pratikleri ilgi çekici bulmamaları, bu talimlere katılmaları sebebiyle gelir kaybı yaşayacakları korkusu yaşamaları gibi nedenlerin gösterilmesi mümkündür. İlk periyodu boyunca Cumhuriyet, gençleri paramiliter örgütler çatısı altında örgütleyebilecek altyapısal, ekonomik, sosyal bir kapasiteye ve ikna gücüne ulaşmakta güçlük çekmiştir.

Üçüncü bölümde ele alınan Askerliğe Hazırlık dersleri ise, özellikle son yıllarda sıkça tartışılan ve 2012 yılında müfredattan kaldırılan Milli Güvenlik derslerinin ilk biçimidir ve 1926 yılında erkek ortaokul ve lise öğrencileri için 1937 yılında ise kız ortaokul ve lise öğrencileri için zorunlu kılınmıştır. Bu incelemede, Askerliğe Hazırlık dersinin ortaya çıkış tartışmaları, müfredatı ve Askerliğe Hazırlık derslerine ait, on üçü erkek öğrenciler için, üçü kız öğrenciler için yazılmış on altı kitap ile Afet İnan'ın Askerlik Vazifesi broşürünü inceleyerek Cumhuriyet'in gençliğe dönük militarist politikalarını analiz etmeyi hedefledik.

Askerliğe Hazırlık dersleri kapsamında gençler, militarist bir pratik ve söylemler bütünüyle karşılaşmıştır. Bu derslerde gençler orduya, askerliğe, silahlara, savaşa dair pratik ve teknik bilgilerle donatılmak istenmişlerdir. Bu pratik bilgilerin yanında ders kitaplarında gençlere, disiplin, itaat, cesaret gibi militarist değerler aktarılmıştır. Bu değerler çoğu zaman ulusun ve Türklüğün değerleri olarak yüceltilmiş, iyi bir asker olmak, iyi bir yurttaş ve iyi bir Türk olmak çoğu zaman iç içe geçmiştir. İki dünya savaşı arasındaki atmosferle uyumlu olarak savaşların kaçınılmazlığı sık sık vurgulanmış, bu nedenle gençlerden bir savaş durumu karşısında her an hazır olmaları beklenmiştir. Yine dönemin atmosferi ile uyumlu olarak, askerlik süreleri dışında da, bir seferberlik halinde vatandaşlardan cephe gerisinde beklenenler de ayrıntılı biçimde kitaplarda işlenmiş, özellikle İkinci Dünya Savaşı sırasında vatandaşlar istihbarat ve propaganda faaliyetlerine karşı uyarılmıştır. Bunlara ek olarak, gençlere askeri tarih anlatıları da sunulmuştur. Kitaplarda işlenen askeri tarih, ayrıntılı muhabere bilgilerinin aktarıldığı, komutanların ve liderlerin yüceltildiği, Türklerin Doğu ve Batı'daki yayılışını ele alan bir tarih anlatısı içermektedir. 1937 yılında da kız öğrenciler için zorunlu hale gelen Askerliğe Hazırlık dersleri kitaplarında da, kadınlara yan roller yükleyen bir anlayış söz konusudur. Buna göre, zaman zaman kadınların *da* erkeklerin yanında savaşabileceği vurgulanmış, bunun yanında vatan için evlatlar yetiştirmeleri ya da cephe gerisinde büro, kırtasiye ve istihbarat faaliyetlerinde görev almaları da kadınlardan beklenen faaliyetler arasında gösterilmiştir.

Tezin sonuç bölümünde ise, tüm bu politikaların bir değerlendirmesi yapılırken aynı zamanda gençlerin bu süreci nasıl algıladıklarını sorusu ve soruya cevap ararken karşılaşılan güçlükler tartışılmaktadır.

INTRODUCTION

La construction ou « l'invention » de la jeunesse est un phénomène moderne observé à partir du 18^{ème} siècle, dans les sociétés modernes, scolarisées, centralisées et urbanisées. Dans un travail qui se concentre sur « l'invention de l'enfance », Philippe Ariès souligne qu'il n'existait pas de notion ou de perception distincte de l'enfance au Moyen Age, où l'enfant est rapidement projeté dans la société des adultes. Mais après la naissance de la société moderne et de la famille bourgeoise, l'enfant devient un sujet au sein de la famille ; son éducation, son avenir deviennent un enjeu social, économique et même politique.¹ En s'appuyant sur la thèse d'Ariès, Olivier Galland remarque que la jeunesse, identifiée comme une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, est « le fait de la bourgeoisie aisée qui, à partir du 18^{ème} siècle, modifie progressivement son attitude à l'égard de sa descendance ». La baisse de la fécondité permet en effet aux parents de porter une attention plus grande à leurs enfants et à leur éducation.² L'invention de la jeunesse, en tant que catégorie de pensée, est liée à l'émergence de l'individu et de l'intimité familiale comme valeur et même à l'émergence de l'éducation extra-familiale et à l'institutionnalisation de l'enseignement qui s'imposent progressivement dans les Etats modernes.

Une fois que l'enfance d'abord, la jeunesse ensuite, deviennent des catégories sociales, elles vont par là même devenir des enjeux politiques et des objets d'intervention sociale. A partir du 19^{ème} siècle, on observe un processus où les jeunes apparaissent sur la scène politique, et participent à la construction des Etat-nations qui développent même des politiques de jeunesse, particulièrement à travers l'enseignement et certaines organisations. Lüküslü souligne ce nouveau sens de la

¹ Philippe Ariès, **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**, Editions du Seuil, Paris, 1973. Les thèses d'Ariès ont cependant été mises en cause par des historiens médiévistes selon qui « le sentiment de l'enfance et l'idée d'éducation ne sont pas absents au Moyen Age, mais, pour nombre de conditions, l'établissement professionnel est précoce et interdit à un âge équivalent à l'adolescence de se développer socialement ». Olivier Galland, **Les jeunes**, La Découverte, Paris, 6^{ème} éd., 2002, p. 7. Donc il existait une idée de l'enfance au Moyen Age mais pas sous la forme dont nous le connaissons dans les sociétés contemporaines.

² Galland, **ibid.**, p. 6.

jeunesse : « la jeunesse est devenue une préoccupation essentielle pour les Etats, la jeunesse symbolisant la « nouveauté », le « pouvoir » et le « progrès », elle est devenue ainsi le symbole des idéologies modernistes telles que le fascisme, le nazisme, le communisme etc. ». ³ Dans ce contexte, l'une des expériences les plus frappantes de la jeunesse aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles est son expérience militaire.

Quand on observe l'expérience militaire des jeunes dans les Etats-nations, on voit qu'elle commence déjà avant leur incorporation dans l'armée. La présente recherche se focalise précisément sur cette question : pour quelles raisons et sous quelles conditions les jeunes rencontrent la vie militaire avant leur service militaire ? Il existe deux phénomènes historiques à l'arrière-plan de cette question. Le premier est la conscription qui a été mis à l'ordre du jour précisément après la Révolution française et qui a provoqué un changement radical dans la relation entre le citoyen et l'Etat. Liée directement à l'expansion du système de conscription, la durée du service militaire a été réduite au fil du 19^{ème} siècle. Au début du siècle, la durée du service militaire en Europe était de six à huit ans et il est devenu impossible de recruter l'ensemble des citoyens pour une durée si longue. Afin de compenser cette réduction est née la notion de « préparation au service militaire » qui vise à appliquer des méthodes militaires pour placer les jeunes dans le meilleur état physique et moral avant leur incorporation dans l'armée. Les jeunes sont définis comme les futurs soldats et « la préparation » est présentée comme un des devoirs du citoyen.

Le deuxième phénomène est la totalisation de la guerre ou autrement dit « la guerre totale » pendant les 19^{ème} et 20^{ème} siècles, qui s'appuie sur la mobilisation de toute la population et toutes les ressources économiques, culturelles et politiques disponibles de l'Etat pour la guerre. Dans la guerre totale, les Etats cherchent à mobiliser toutes leurs ressources et à détruire celles de leurs adversaires et ils ont besoin du soutien de tous les secteurs de leur population. Par exemple, pendant la Première Guerre mondiale, la mobilisation et la mort au front de millions d'hommes ont fait découvrir aux femmes des responsabilités nouvelles comme chefs de famille ainsi que des métiers nouveaux (comme conductrices de tramways, agricultrices, ambulancières etc.) près du front ou auxiliaires de l'armée. Les dirigeants de la guerre cherchent également à intégrer les enfants et les jeunes à l'effort de guerre : dans les deux guerres mondiales les enfants et les jeunes ont joué un rôle dans la

³ Demet Lüküslü, « L'invention de la jeunesse turque par l'Etat ottoman et turc », **Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien**, N. 37, 2004, p. 231.

communication entre les fronts, contribué aux économies des familles et ils sont devenus les cibles d'une propagande et d'un endoctrinement intensifs.

La préparation des jeunes au service militaire et à l'effort de guerre sont mises en pratique de deux façons différentes mais interdépendantes. La première façon est l'organisation et l'embrigadement de la jeunesse dans une organisation plutôt paramilitaire. Ce type d'organisation peut être directement fondé par l'Etat comme la Ligue des jeunes allemands (*Jungdeutschlandbund*) créée par le maréchal von der Goltz en Prusse ou par une initiative « civile » mais soutenue tout de même par le pouvoir politique comme celle de Baden-Powell, un général britannique à la retraite, qui a créé l'organisation des scouts en Angleterre. Quel que soit leur type, toutes les organisations paramilitaires de la jeunesse visent à former les jeunes physiquement, mentalement et spirituellement au sein d'une organisation hiérarchique, avec des méthodes militaires et selon une idéologie nationaliste et militariste.

La deuxième manière de mettre en condition la jeunesse est de donner des cours de préparation au service militaire dans les écoles civiles. L'enseignement et l'école ont un rôle spécifique, pour les Etats, sur la question de la jeunesse. Au 19^{ème} siècle, les Etats modernes ont conçu l'école pour atteindre les jeunes et les éduquer, les former comme des citoyens. Si le service militaire est un des devoirs principaux du citoyen, il n'est pas étonnant de voir que l'éducation a pour objectif de former les futurs soldats comme le dit un pédagogue du 19^{ème} siècle : « Elle [la préparation au service militaire] est une des branches de l'éducation générale nécessaire au citoyen. [...] Pendant la période de l'adolescence qui, faisant suite à la période scolaire, précède l'incorporation, l'éducation générale est sollicitée dans ses tendances par un objectif d'adaptation à la fonction militaire ». ⁴ Par conséquent, les cours de préparation au service militaire ont été mis dans les programmes de l'enseignement au 19^{ème} siècle et étendus au début du 20^{ème} siècle en Europe. Ces cours abordaient des disciplines comme le tir, la gymnastique militaire, les valeurs militaires etc. et s'appuyaient sur une formation tant physique que morale.

Dans cette recherche nous essayerons de retracer l'aventure de la militarisation de la jeunesse dans les deux premières décennies de la République. Cette période est marquée à la fois par la construction d'un Etat-nation « nouveau » et par « l'esprit du

⁴ Adolphe Cheron, « Militaire (préparation) », dans **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, (ed.) Ferdinand Buisson, 1911. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3184> . (Consulté le 17.12.2013)

temps » de l'entre-deux-guerres. Cela rend notre sujet d'autant plus intéressant. Le premier objectif de cette recherche est donc de discuter le regard porté par la République sur les jeunes et les politiques qu'elle développe pour eux pendant sa construction et sa consolidation. Bien sûr, cette expérience a été influencée par les guerres qui ont mis fin à l'Empire et établi la République et par la perception de la jeunesse propre aux élites républicaines. Cette étude essaye ainsi de chercher les indices de la perception républicaine de la jeunesse à travers la préparation des jeunes au service militaire. L'autre objectif est de montrer que cette politique militariste en direction de la jeunesse n'est pas un exemple particulier mais partage de nombreux points communs avec des politiques mises en œuvre en Europe. Il en existait en effet plusieurs exemples et les élites politiques et militaires de la République étaient au courant de ces expériences de l'entre-deux-guerres.

Pour attendre ces objectifs, les sources principaux que nous allons utiliser sont les débats sur la formation militaire de l'époque et les manuels scolaires de cours de préparation au service militaire (*Askerliğe Hazırlık dersleri*) qui étaient entrés au programme scolaire en 1926 pour les étudiants des écoles secondaires et des lycées. De même, ce cours est également devenu obligatoire pour les filles en 1937. Dans ce contexte, nous allons analyser dix-sept manuels scolaires écrits entre 1927 et 1942. Parmi eux, douze manuels sont consacrés aux garçons et trois manuels aux filles et tous ces manuels sont écrits par les capitaines et les majors comme il est prévu dans la première réglementation en 1926. Bien que les cours de sécurité nationale (*Milli Güvenlik dersleri*) soient devenus des objets de débat depuis quelques décennies,⁵ la première forme des cours de sécurité nationale, les cours de préparation au service militaire et ses manuels ne sont guère faits un objet de l'étude.⁶ Toutefois, ces cours et ces manuels reflètent directement le regard des élites de la République vers la jeunesse et constituent une base importante du système militariste en Turquie.

Le premier chapitre de cette recherche est consacré au cadre historique et théorique de la militarisation de la jeunesse aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Nous parlerons d'abord du cadre historique de la conscription et de la guerre totale qui sont des

⁵ Voir Ayşegül Altınay, **The Myth of The Military-Nation**, Palgrave Macmillan, New York, 2004.

⁶ Dans son ouvrage, Altınay consacre quelques pages au cours de préparation au service militaire. **Ibid.**, pp.124-125. Seulement Hande Özdamar, dans sa thèse de maîtrise qui se focalise sur la pensée militaire en Turquie entre 1930-1945, utilise les manuels de cours de préparation au service militaire parmi ses sources, mais ne se concentre pas directement sur ces cours et les manuels. **1930-1945 Arası Dönemde Türkiye'de Militer Anlayış ve Yansıması**, mémoire de maîtrise non-publié, Université d'Istanbul Bilgi, İstanbul, 2007.

déterminants principaux de la militarisation de la jeunesse, puis nous expliquerons ce que nous entendons par la notion de militarisme et de militarisation. Ensuite, nous allons brièvement parler de la militarisation de la jeunesse en Europe aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Enfin, nous examinerons plus spécifiquement l'histoire de la conscription et de la guerre totale de l'Empire ottoman à la République de Turquie dans leur continuité.

Dans le deuxième chapitre, nous examinerons les entreprises de la République pour organiser les jeunes. Dès l'Empire ottoman, l'organisation paramilitaire des jeunes a été un enjeu important que les élites militaires et politiques ont essayé de mettre en pratique. Dans ce chapitre, nous allons suivre l'histoire de ces débats et pratiques qui ont lieu entre les dernières années de l'Empire ottoman et la deuxième guerre mondiale.

Dans le troisième chapitre, nous allons examiner les cours de la préparation au service militaire, qui se situe à l'intersection du système éducatif et de la conscription, et qui constitue l'un des piliers principaux de la militarisation de la jeunesse dans la République. D'abord nous allons étudier la genèse de ces cours en analysant les discours des élites de la République et les réglementations sur le sujet, puis nous analyserons les manuels de ces cours. Premièrement, nous allons analyser les caractéristiques générales des manuels et en seconde lieu, nous allons examiner le discours des manuels et l'idéologie qui s'y exprime. En examinant les manuels scolaires, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : quels sujets et concepts sont mis en avant dans les cours militaires, quelles idées militaristes et nationalistes qu'ils veulent imposer et quel modèle de jeunesse et de société qu'ils présentent ? Enfin, avec cette recherche, nous visons à contribuer aux débats sur le système militariste et les politiques de l'Etat vers la jeunesse en Turquie.

CHAPITRE I

LE CADRE HISTORIQUE ET THEORIQUE : LA MILITARISATION DE LA JEUNESSE DANS LE CONTEXTE DE CONSCRIPTION et DE GUERRE TOTALE

A. Le cadre historique de la conscription et de la guerre totale

L'armée et les pratiques sécuritaires jouent un rôle primordial dans le processus de la formation de l'Etat moderne. Les facteurs influant sur la construction des pratiques sécuritaires sont multiples : la structure du pouvoir de l'Etat et son architecture institutionnelle, la volonté des élites et des classes dirigeantes de protéger leurs propres intérêts, les relations entre les acteurs internationaux.⁷ Cette construction est un processus dans lequel les Etats-modernes développent leurs propres appareils de sécurité afin d'assurer la sécurité interne et externe et afin de faire la guerre.⁸

Qu'entendons-nous par État moderne? Bien sûr, il en existe de nombreuses définitions. Mais les caractéristiques principales de l'Etat-moderne peuvent être citées comme étant les suivantes : l'institutionnalisation, la bureaucratisation, la centralisation, l'exercice de la souveraineté à l'intérieur d'un territoire défini, le pouvoir de légiférer et le monopole de la violence physique légitime sur ce territoire défini. Comme Richard Bean le souligne, la création des Etats-modernes est un processus complexe aux origines multiples et sans aucun doute, la religion, le nationalisme, les innovations dans les transports, l'essor des villes, la croissance démographique et d'autres facteurs ont participé à ce processus.⁹ Mais deux

⁷ İsmet Akça et Evren Balta Paker, « Ordu, Devlet, Güvenlik Siyaseti Üzerine Bir Değerlendirme », dans **Türkiye'de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti**, (ed.) Evren Balta Paker et İsmet Akça, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010, p. 1.

⁸ *Art. cit.*

⁹ Richard Bean, « War and the Birth of the Nation State », **Journal of Economic History**, N. 33, 1973, p. 203.

phénomènes en corrélation y jouent un rôle spécifique : –les changements d’une part dans l’art de la guerre et d’autre part dans le pouvoir de taxation.¹⁰

Un autre chercheur, Charles Tilly s’intéresse à la relation entre la guerre, les armées et l’Etat moderne. Selon lui, pendant une partie importante de l’histoire européenne, les hommes ordinaires et les centres locaux détenaient les armes et les appareils répressifs mais à partir du 17^{ème} siècle, on remarque un grand changement en faveur des Etats qui renforcent leur pouvoir central; l’Etat moderne monopolise les mécanismes de coercition.¹¹ Cela signifie également qu’il doit institutionnaliser le mécanisme de l’armée. L’institutionnalisation de l’armée nécessite d’autres « organisations complémentaires - trésoreries, services d’approvisionnement, mécanismes de la conscription, bureau des impôts etc. »¹² Nous observons un processus interdépendant : l’Etat moderne centralisé a besoin d’une armée centralisée et régulière et par ailleurs, pour former un system militaire centralisé, il faut avoir des systèmes bureaucratiques fonctionnels et efficace.¹³ Ces systèmes bureaucratiques sont aussi des systèmes grâce auxquels l’Etat peut s’étendre sa sphère d’influence et intervenir dans le domaine social. Brièvement, nous pouvons dire qu’il y a une relation organique et directe entre la guerre, le système militaire et les organes bureaucratiques de l’Etat.

Constituant la base des armées modernes, mise en œuvre à la fin du 18^{ème} siècle et s’étendant au monde entier aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles, la conscription modifie de manière importante la relation entre l’Etat et les citoyens. Bien qu’il existe des pratiques précoces de la conscription,¹⁴ c’est après la Révolution française

¹⁰ *Art. cit.*, p. 203-204.

¹¹ Charles Tilly, **Coercion, Capital and European States, AD 990-1990**, Basil Blackwell, Oxford, 1990, p. 69.

¹² **Ibid**, p. 70.

¹³ Comme un exemple, on peut donner la pratique du système de Canton en Prusse. Frédéric divisa la Prusse en cantons en 1733 et dans chaque canton, chaque jeune homme devait servir comme soldat. Cela était moins difficile de contrôler les hommes et de collecter des données dans une région plus petite. Pour plus d’information, voir Ulrich Bröckling, **Disiplin, Askeri İtaat Üretimini Sosyolojisi ve Tarihi**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001, pp. 89-90.

¹⁴ Avant la conscription obligatoire, aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles, les armées des régimes absolutistes se basaient sur le recrutement de mercenaires et volontaires ou de forces féodales. Ces siècles étaient marqués par les guerres longues et en cas de nécessité, les hommes ordinaires étaient contraints à s’incorporer dans l’armée.¹⁴ Par conséquent, les régimes absolutistes de l’époque étaient dans l’obligation de pratiquer des différentes techniques de recrutement et d’organiser des entraînements militaires pour les hommes ordinaires en temps de paix. Au début du 18^{ème} siècle, la France essaye à plusieurs reprises de rendre obligatoire le service militaire, appelé la milice. Voir Harold D. Blanton, « Conscription in France during the Era of Napoleon », dans **Conscription in Napoleonic Era, A revolution in military affaires?**, (ed.) Donald Stoker, Frederick C. Schneid et Harold D. Blanton, Routledge, New York, 2009, p. 6-7. A la même époque, la Prusse, adopte une méthode de recrutement

que, tous les militaires et les civils qui sont aptes et qui gardent des armes sont définitivement rassemblés dans un but commun. En 1793, pour faire face aux invasions étrangères et protéger la Révolution, les jacobins proclament « la patrie en danger » et fait appel aux volontaires. Le peuple a répondu à cet appel et trois cent mille hommes ont participé cette « levée en masse ». Avec la loi Jourdan de 1798, tout Français est défini comme soldat et doit participer à la défense de la patrie. C'était un tournant dans la conception selon laquelle le citoyen doit servir et combattre pour la défense d'une « patrie ».¹⁵ Un autre aspect nouveau à partir de la Révolution est de faire reposer la participation des gens ordinaires au service militaire sur le volontariat et non plus sur la coercition : tout Français doit défendre la patrie mais volontairement. Contrairement à des soldats formés au combat et disciplinés par une formation militaire technique, ce soldat du nouveau type n'agit pas seulement techniquement mais il agit avec ses émotions, son enthousiasme et ses sentiments patriotiques.¹⁶ Par conséquent, ce nouveau type de soldat, pour se mobiliser, a besoin d'une formation tant technique de plus en plus détaillée, que morale ; en ce qui concerne la formation morale, la politique, la littérature, la poésie et l'éducation de la jeunesse font appel aux émotions patriotiques propres à favoriser le volontariat en cultivant un contenu lyrique qui honore et exalte le service militaire.

Cependant la conscription a tout d'un coup commencé à fonctionner sans problèmes. Les conditions et l'état d'esprit qui ont conduit les gens à garder leurs armes volontairement au lendemain de la Révolution française, n'ont pas perduré. La conscription, dont nous connaissons le fonctionnement aujourd'hui, s'est formée dans un processus graduel. Dans ce processus, tout d'abord, il faut former et constituer les moyens qui produisent le consentement volontaire pour le service militaire et puis les diverses stratégies de recrutement pour répondre aux réactions. Il

obligatoire pour augmenter le nombre des soldats de son armée mais a été confronté aux mutineries et aux désertions. Bröckling, *ibid*, p. 84-89. Pour plus d'information sur le système militaire en Prusse voir Ute Frevert, **A Nation in Barracks, Conscription, Military Service and Civil Society in Modern Germany**, Berg, Oxford, New York, 2004.

¹⁵ Blanton cite un extrait de Danton: « A partir de ce moment et jusqu'à ce que tous les ennemis sont chassés du territoire de la République toute personne sont en réquisition permanente pour le service des armées », Harold D. Blanton, « Conscription in France during the Era of Napoleon », p. 9. Pour cette première levée en masse voir Murat Belge, **Militarist Modernleşme, Almanya, Japonya ve Türkiye**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, p. 132-133 ; Chagniot, « De l'armée de métier à la nation armée (1760-1793) » dans **Aux Armes, Citoyens! Conscription et armée de métier des Grecs à nos jours**, (ed.) Maurice Vaïsse, Armand Colin, Paris, 1998, p. 97-108 ; Alan Forrest, « La Patrie en danger: The French Revolution and the First Levée en masse », dans **The People in Arms**, (ed.) Daniel Moran et Arthur Waldron, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, pp. 8-32.

¹⁶ Bröckling, *ibid*, p. 121-122.

existe en effet des réactions variées contre la conscription. Intellectuellement il est plaidé que « le service obligatoire des armes est attentatoire au principe de liberté ».¹⁷ Au niveau pratique, la classe bourgeoise ne veut pas aller au service militaire en quittant leur emploi pour une certaine période. Par exemple, en Prusse où le service militaire est devenu obligatoire en 1814 une catégorie de la population citadine et éduquée cherchait des occasions d'être exemptés du service militaire ou de le retarder.¹⁸ En réponse, les Etats du 19^{ème} siècle mettent graduellement en place le système de remplacement.¹⁹ Dans ce système, le recrutement est effectué par le tirage au sort : les mauvais numéros sont engagés dans l'active, les bons numéros y échappent. Un homme qui tire le mauvais numéro au tirage au sort trouve un autre homme pour faire le service militaire à sa place et lui donne l'argent en contrepartie du remplacement. Il existe également la pratique de l'exonération, qui permettait aux personnes qui ne voulaient pas être incorporées à l'armée de verser à l'État une somme.²⁰ Comme conséquence de ces pratiques les classes inférieures ont été amenées à s'engager davantage que les classes riches.

En effet, l'un des domaines importants de l'Etat moderne pour pénétrer dans les classes inférieures, est le système militaire. Ainsi, l'intégration des classes inférieures est rendue possible, celles qui sont en dehors de la zone de contrôle peuvent être contrôlées. Et vice versa ; les ruraux ou les classes inférieures sont plus avides de voir et de connaître la vie de la ville et ils ne sortent de leur cadre de vie rural que grâce au service militaire. Pourtant il existe toujours le risque de confronter aux désertions. Décider de désertir dépend de la balance entre les avantages et les désavantages du service militaire ; malgré certains avantages sociaux du service militaire, les pertes de revenus, la malnutrition, les maladies, la violence et la durée d'une guerre jouent un rôle décisif dans cette décision.²¹ Donc l'engagement des masses inférieures dans les armées est directement lié à la capacité infrastructurelle et même aux moyens pour produire le consentement au service militaire.

¹⁷ Jean Delmas, « L'armée française au XIX^e siècle: entre conscription et tirage au sort », dans **Aux armes, citoyens! Conscription et armée de métier des Grecs à nos jours**, (ed.) Maurice Vaisse, Armand Colin, Paris, 1998, p. 118-119.

¹⁸ Bröckling, **ibid**, p. 178.

¹⁹ Jan Lucassen et Erik Jan Zürcher, « Zorunlu Askerlik ve Direniş: Tarihi Çerçeve », dans **Devletin Silahlanması, Ortadoğu ve Orta Asya'da Zorunlu Askerlik**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, p. 13-14.

²⁰ Pour l'exonération en France voir Delmas, *art. cit.*, p. 124-125.

²¹ Lucassen et Zürcher, *art. cit.*, p. 17-18.

La durée du service militaire constitue l'un des points controversés dans le processus de passage au service militaire obligatoire. Dans un pays comme la France, où le service militaire dure de six à huit ans, il est difficile et coûteux d'engager des gens pour une durée aussi longue.²² Par conséquent, une réduction des périodes de conscription va en parallèle avec son expansion dans le monde entier. La Prusse a résolu le problème de durée du service militaire après son passage au système de réserve selon lequel, tout d'abord, il est demandé que la population masculine sert trois ans dans l'armée régulière, après il vient le service de réserve (*Landwehr*) et finalement, en cas d'une invasion étrangère, il est attendu de servir dans la milice de *Landstrum* activée en temps de la guerre. En temps de la guerre, ce modèle ayant un large impact sur la conscription porte les avantages de rassembler une armée régulière relativement dépeuplée et une large population des réserves.²³ Selon ce système, en temps de guerre, la durée active de service militaire est réduite à trois ans et après son succès en Prusse, ce système est suivi par d'autres pays.²⁴ Les longues périodes de service militaire, en particulier au début du 20^{ème} siècle, sont réduites à deux ou trois ans mais les pouvoirs politiques restent toujours à la recherche de moyens pour compenser cette réduction.

La massification extrême des armées engagées dans la Première Guerre mondiale est l'une des phénomènes clés dans l'évolution du système du service militaire obligatoire. L'idéal et l'organisation de la « nation armée » qui se basait sur la conscription sont mis à l'épreuve durant quatre ans et pour subvenir aux exigences de la grande guerre, plusieurs modifications sont adoptées. Par exemple, les pays anglo-saxons dont le service militaire est basé sur le volontariat ont été contraints de réviser leurs systèmes de service militaire et de passer au système de conscription lors de la Première Guerre mondiale.²⁵ Donc il est devenu possible d'envoyer des troupes au front pendant quatre années.

Dans les recherches sur le militarisme et la militarisation, si l'un des faits sous-jacents à l'arrière-plan historique est la conscription, l'autre est la « totalisation

²² Lucassen et Zürcher, *art. cit.*, p. 14.

²³ *Art. cit.*

²⁴ Par exemple, en France, la durée active du service militaire est réduite, d'abord, à cinq ans ; puis à trois ans et la durée du service des réserves est remonté de cinq à sept ans. Delmas, « L'armée française au XIX^e siècle: entre conscription et tirage au sort », p. 127.

²⁵ Pour l'expérience de la Première Guerre mondiale des cinq pays anglo-saxons (Etats-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Nouvelle-Zélande et Australie) avec leurs similitudes et différences voir Margaret Levi, « The Institution of Conscription », *Social Science History*, Vol. 20, N. 1, 1996, pp. 133-167.

» des guerres tout au long des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, c'est-à-dire que la guerre est devenue un phénomène qui influence non seulement les militaires guerriers mais concerne aussi directement toute la société. La « guerre totale » est un cadre conceptuel permettant de définir la massification des armées, la mobilisation du secteur économique et la domination de la sphère sociale et culturelle par la guerre, les phénomènes auxquels on peut ajouter la disparition de la distinction entre le front et le front intérieur. Le concept de « guerre totale », présente un type idéal pour que la relation entre la guerre et la société puisse être bien comprise.²⁶ Certes, il faut noter qu'aucune guerre ne peut obtenir une participation et une militarisation absolues dans la société. Mais le concept de « guerre totale », nous permet tout de même de comprendre le degré et les dimensions de l'impact de la guerre et ses conséquences sociales.

Dans l'analyse de la guerre totale, tout d'abord, il faut noter que la totalisation des guerres est un processus historique.²⁷ L'augmentation du niveau de totalisation dépend de la capacité d'influence, d'efficacité et de mobilisation de l'Etat moderne dans les domaines économique, technique, social, culturel, et plus particulièrement dans les systèmes de service militaire, d'éducation et de la technologie de guerre. À cet égard, si nous faisons une classification, la deuxième guerre mondiale peut être considérée comme une guerre plus proche du type idéal. Rétrospectivement, la levée en masse en 1792, juste après la Révolution française peut être considérée comme un exemple précoce de la guerre totale par le fait que le peuple non-militaire s'est armé pour défendre la patrie.²⁸ D'ailleurs, David Bell décrit les guerres napoléoniennes (1803-1815) comme « la première guerre totale ».²⁹ De même, la guerre de Sécession (la guerre civile américaine) est présentée comme une guerre totale en raison de son durée longue et la mobilisation large des civiles militairement, socialement et moralement.³⁰

²⁶ Mehmet Beşikçi, « Son Dönem Osmanlı Harp Tarihi ve Topyekün Savaş Kavramı », **Toplumsal Tarih**, N. 198, 2010, p. 62.

²⁷ John Horne, « Introduction: mobilizing for 'total' war », dans **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**?, (ed.) John Horne, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, p. 3.

²⁸ *Art. cit.*

²⁹ Cité par Beşikçi, *art. cit.*, p. 63.

³⁰ *Art. cit.* p. 64. La guerre russo-japonaise de 1905 que Beşikçi le montre comme un exemple non-occidental de guerre totale nous semble importante en raison de son écho en Empire ottoman. Pertev [Demirhan] Pacha est envoyé au Japon par le maréchal von der Goltz pour y observer la guerre russo-japonaise. Pertev Pacha touché par les obédiences et les loyautés à leurs morales des japonais a écrit ses mémoires. Pertev [Demirhan], **Rus-Japon Harbinden Alınan Maddi ve Manevi Dersler ve**

La Première Guerre mondiale cause des changements importants dans la perception de la guerre aussi bien par ceux qui la font que par l'ensemble de la population en raison de la nécessité d'un grand nombre de troupes à envoyer au front, de la hauteur de la mobilisation sociale et du développement si effroyable de la technologie militaire (des chars, des mitrailleuses lourdes, des avions de guerre).³¹ Pour envoyer les soldats au front pendant quatre ans, les dirigeants ont intensifié les méthodes de recrutement et, pour empêcher les désertions croissantes, ils ont mis en place des méthodes de punition sévères. L'expérience du front pendant le conflit est très dur, les soldats ne pouvaient pas quitter les tranchées pendant des mois.³² Cette expérience de front est complétée par des activités de propagande incessante à l'arrière. La propagande de guerre et les activités de mobilisation ont montré leur effet dans presque tous les domaines ; il s'agit d'une guerre pour laquelle toutes les ressources économiques, sociales, culturelles et physiologique sont mobilisées.³³

En particulier, il faut souligner les mécanismes de consentement et de persuasion qui permettent de mobiliser les gens pour une guerre totale. Comme Horne le souligne : « les forces persuasives et légitimées qui ont rempli la politique de masse ont servi pour l'effort de guerre ».³⁴ Les organisations et les associations d'avant-guerre et l'éducation de masse³⁵, qui sont paramilitarisées durant la guerre, les mythes et les symboles nationaux, la religion et les normes morales sont réorganisés pour l'effort de guerre. En outre, certains mécanismes de coercition comme le contrôle des informations, la censure, le déplacement forcé, les

Japonların Esbab-ı Muzafferiyeti, Kanaat Kitaphane ve Matbaası, İstanbul, 1329. Pour plus d'information voir A. Merthan Dünder, « Pertev Demirhan ve Rus-Japon Harbinden Alınan Maddi ve Manevi Dersler Adlı Eseri Üzerine », dans **Türkiye'de Japonya Çalışmaları Konferansı 1 Bildiri Kitabı**, (ed.) Selçuk Esenbel et Erdal Küçükyağın, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012, pp. 299-317. Pertev Pacha sera l'un des enseignants des élites militaires de l'Empire et de la république.

³¹ Pour l'expérience militaire et technique de la première guerre mondiale voir Spencer Tucker, « 1914-18 Birinci Dünya Savaşı », dans **Dretnot, Tank ve Uçak, Modern Çağda Savaş Sanatı 1815-2000**, (ed.) Jeremy Black, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003, pp. 88-114.

³² Bröckling, *ibid.*, pp. 246-249.

³³ Il existe une littérature dans un large éventail sur la mobilisation et les activités de la propagande pendant la première guerre mondiale. Pour certains voir John Horne (ed.), **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**, Cambridge University Press, Cambridge, 1997; David Welch, **Germany, Propaganda and Total War 1914-1918**, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey, 2000; Jeremy Black, **The Age of Total War 1860-1945**, Praeger Security International, London, 2006, pp. 65-100.

³⁴ Horne, *art. cit.*, p. 2.

³⁵ Pour la militarisation de l'éducation primaire en France pendant la guerre mondiale voir Stéphane Audoin-Rouzeau, « Children and the primary schools of France, 1914-1918 », dans **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**, (ed.) John Horne, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 39-52.

dispositions juridiques extraordinaires sont réalisés pour garantir la mobilisation nationale.

Après la Première Guerre mondiale souffle un vent d'optimisme dans les années 1920, il y a une conviction forte selon laquelle une paix durable est possible. Mais, à partir de début des années 1930, cet air commence à se désagréger. La crise économique de 1929, le renforcement de l'Union soviétique, la peur du communisme entourant l'Europe, l'émergence des idéologies totalitaires et nationalistes, l'arrivée au pouvoir du fascisme en Italie en 1922 et l'arrivée au pouvoir des Nazis en 1933 sont les facteurs qui augmentent la tension politique dans la période de l'entre-deux-guerres. Les pays comme l'Italie et l'Allemagne s'engagent dans une politique intérieure délibérément raciste et antisémite, et se réarment massivement. En politique extérieure ils suivent une politique agressive et essaient d'établir une hégémonie internationale. La mobilisation militaire et la guerre est de nouveau à l'ordre du jour européen.

Le concept de « guerre totale » commence à gagner sa popularité dans la seconde moitié des années 1930, après la parution du livre éponyme du général Erich Ludendorff en 1935.³⁶ Il existait des nombreux concepts faisant référence au terme de « total » dans l'Allemagne d'après-guerre où il y avait une conviction forte que la guerre avait été perdue à cause de la « faiblesse et de la division nationale ». L'article de « mobilisation totale » du romancier Ernst Jünger paru en 1930 et le pamphlet de « l'Etat total » de l'érudit Ernst Forsthoff publié en 1933, alors qu'Hitler est élu chancelier étaient les publications se référant à la totalité de l'Etat et de la nation.³⁷ Donc dans ces conditions, ce n'est pas surprenant de voir que la guerre et le terme « total » se sont attachés l'un à l'autre.³⁸

Les doctrines de la guerre totale de l'entre-deux-guerres s'appuient sur les leçons tirées de l'expérience de la Première Guerre mondiale en mettant l'accent sur des insuffisances et des lacunes de cette expérience. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les doctrines qui avaient particulièrement émergées en Allemagne

³⁶ Selon Jan Willem Honig, le concept de la guerre totale a premièrement utilisé en France pour définir la première guerre mondiale mais cette utilisation ne devient pas populaire. Jan Willem Honig, « The Idea of Total War: From Clausewitz to Ludendorff », p. 36, note : 15. <http://www.nids.go.jp/english/event/forum/pdf/2011/08.pdf>. Consulté le 06.03.2013. Le livre de Ludendorff est traduit en turc après un an de sa parution ; Erich Ludendorff, **Topyekun Harb**, Ulus Basımevi, Ankara, 1936.

³⁷ *Art. cit.*, p. 35.

³⁸ *Art. cit.*, p. 36.

prétendaient que « le manque d'unité mentale et spirituelle du peuple » était la cause de la défaite. La figure du soldat démoralisé au front est blâmée et la figure d'un soldat avec son casque d'acier et avec une image indomptable et héroïque est idéalisée à l'époque des Nazis.³⁹ L'économie publique se transforme en une économie de guerre et la production est militarisée dans cette période. C'est l'un des faits que Jünger conceptualise par l'expression « la mobilisation totale ». Selon lui, aucune activité ne peut exister sans être associée à la guerre ; une femme avec sa machine à coudre doit servir à la guerre.⁴⁰ Avec cette accumulation idéologique et militaire, la Seconde Guerre mondiale a été plus destructrice que la première.⁴¹ Soixante millions de combattants ont été mobilisés au front et bien plus de personnes ont été mobilisées à l'arrière des fronts, dans l'industrie militaire et dans des conditions de travail pénibles. Il y a aussi une guerre psychologique pour démoraliser le camp adverse et une propagande incessante pour maintenir le moral des soldats et des civils, la publicité, le cinéma sont massivement utilisés par les deux camps, l'Axe et les Alliés. Les doctrines de guerre totale prônant l'annihilation totale de l'adversaire deviennent une motivation idéologique dans les politiques de destruction durant la Seconde Guerre mondiale.

Comme brièvement décrit ci-dessus, la conscription et la guerre totale sont les deux faits historiques et les concepts qui conduisent à la militarisation des gens qui ne sont pas des combattants professionnels, dans les périodes de guerre et de paix. A l'arrière-plan de la militarisation de la jeunesse à partir du 19^{ème} siècle se trouvent des références historiques comme celles-ci. Avant d'examiner l'histoire de la militarisation de la jeunesse, nous allons examiner ce qu'il faut entendre par les concepts de militarisme et militarisation.

B. Le cadre conceptuel : le militarisme et la militarisation

Les pouvoirs politiques et militaires appliquent politiques militaristes et essayent de militariser la société pour assurer la participation des citoyens au service

³⁹ Bröckling, *ibid.*, s. 305.

⁴⁰ Cité dans *ibid.*, p. 301.

⁴¹ Pour l'expérience militaire et technique de la deuxième guerre mondiale voir S. P. Mackenzie, « 1939-1945 İkinci Dünya Savaşı », dans **Dretnot, Tank ve Uçak, Modern Çağda Savaş Sanatı 1815-2000**, (ed.) Jeremy Black, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003, pp. 138-159.

militaire et à l'effort de guerre. Dans cette partie, nous allons discuter les différentes interprétations de militarisme et de militarisation, les caractéristiques, les dynamiques et examiner ce qu'on entend par militarisme et militarisation dans le contexte de construction de l'État-nation, de conscription et de guerre totale.

Le militarisme est dérivé du mot « militaire » dont la racine étymologique est le mot « milit » en latin. Selon Berghahn, la première utilisation du concept de militarisme remonte aux mémoires de Madame de Chastenay dans lesquelles ce terme est employé en référence à la glorification du personnage de Napoléon Bonaparte et à l'ensemble des valeurs militaires qui sont véhiculées dans l'armée et dans la société françaises entre 1816 et 1818.⁴² Le concept du « militarisme » utilisé dans divers ouvrages tout au long et après 19^{ème} siècle reflète généralement une « approche critique » contre l'institution militaire, ses activités et l'influence excessive de l'armée sur la société, et donc avait un sens péjoratif. Avant d'analyser certaines vues de militarisme, il faut noter qu'il existe également plusieurs définitions et analyses du militarisme, qui est un phénomène aux multiples facettes – militaire, social, économique etc.- mais Skjelsbaek souligne que donner une définition du militarisme ou de ce qui est militaire qui soit nette et valable en tout temps et en tous lieux est presque impossible : « une définition universelle du militarisme est susceptible d'être dénuée de sens. Aucune petite phrase ne pourrait couvrir l'ensemble des conséquences différentes de la pensée et de l'action militaire qui pourrait être appelé le militarisme ».⁴³

Le livre *Militarism* de Karl Liebknecht, révisé d'une conférence donnée aux jeunes allemands en 1906, est l'un des premiers ouvrages sur le militarisme.⁴⁴ Présentant un exemple de l'interprétation marxiste du militarisme, Liebknecht examine dans son ouvrage, la forme que le militarisme a prise dans le système capitaliste, son objectif de détruire l'ennemi tant extérieur qu'intérieur et les mécanismes d'oppression et de consentement qu'il permet de mettre en œuvre en tant qu'un moyen disciplinaire. Le disciplinement des corps des ouvrières sous les uniformes de soldat, l'emploi des soldats en tant que briseurs de grève, l'usage de la force militaire contre les grèves, la militarisation de la structure de l'Etat contre la

⁴² V. R. Berghahn, **Militarism: The History of an International Debate 1861–1979**, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, p. 7.

⁴³ Kjell Skjelsbaek, « Militarism, its Dimensions and Corollaries: An Attempt at Conceptual Clarification », **Journal of Peace Research**, No. 3, Vol. 16, 1979, p. 213.

⁴⁴ Karl Liebknecht, **Militarism**, B. W. Huebsch, New York, 1917.

lutte des classes sont les mécanismes et exemples principaux du système militariste.⁴⁵

De l'autre côté, le paradigme libéral qui est plus hégémonique que le paradigme marxiste, en se focalisant sur l'opposition civilo-militaire au lieu du conflit de classe définit généralement le militarisme comme la prédominance de ce qui est militaire et des valeurs militariste sur la société civile. Donc dans le paradigme libéral, il s'agit d'un excès de l'influence militaire. Un chercheur du paradigme libéral, qui a fait une étude extensive sur le militarisme, Vagts, dans son ouvrage intitulé *A History of Militarism* établit une distinction entre la manière militaire et le militarisme en les définissant comme suit :

Chaque guerre est menée, chaque armée est maintenue d'une manière militaire et d'une manière militariste. La distinction est fondamentale et décisive. La voie militaire est marquée par une concentration principale des hommes et du matériel pour atteindre des objectifs spécifiques de puissance avec un maximum d'efficacité, c'est à dire, avec la moindre dépense possible de sang et d'argent. Elle est limitée dans sa portée, limitée à une fonction, et scientifique dans ses qualités essentielles. Le militarisme, d'autre part, présente un vaste éventail de coutumes, d'intérêts, de prestige, d'actions et de la pensées associées aux armées et aux guerres, et qui pourtant tous transcendent les buts militaires. En effet, le militarisme est constitué de telle sorte qu'il risque d'entraver et de vaincre les fins de la voie militaire. Son influence est illimitée dans sa couverture. Il peut imprégner toute la société et devenir dominante sur l'ensemble de l'industrie et des arts. Rejetant le caractère scientifique de la voie militaire, le militarisme valorise les qualités de caste et de culte, de l'autorité et de conviction.⁴⁶

Un autre constat par lequel Vagts contribue à la compréhension du militarisme est que le militarisme s'étend plus dans les périodes de paix que dans celles de guerre.⁴⁷ En effet, les armées de citoyens peuvent constituer une preuve pour soutenir ce constat non seulement en temps de guerre, mais aussi en temps de paix. Comme le souligne Altınay, penser que le militarisme n'existe qu'en lien direct avec la guerre peut nous tromper⁴⁸ et décrire la période de paix en tant que période

⁴⁵ İsmet Akça, **Militarism, Capitalism and the State: Putting the Military in its Place in Turkey**, thèse de doctorat non-publié, Université du Bosphore, İstanbul, p. 87. Un autre penseur marxiste, Lénine, ne se réfère au concept de militarisme que dans le contexte de la théorie de l'impérialisme. V. I. Lenin, **Imperialism: The Highest State of Capitalism**, International Publishers, 1939. Rosa Luxemburg, une autre marxiste allemande, ne touche à ce concept que dans le contexte de l'industrie de guerre, du complexe militaro-industriel et des dépenses de défense et militaire en postulant que le militarisme représente le moyen d'exploiter économiquement et politiquement la classe ouvrière. Rosa Luxemburg, « Militarism as a Province of Accumulation », dans **The Accumulation of Capital**, Routledge, and Kegan Paul Ltd, London, 1951, pp. 454-467.

⁴⁶ Alfred Vagts, **A History of Militarism : Civilian and Military**, The Free Press, New York, 1959 (Edition révisée), p. 13.

⁴⁷ **Ibid.**, p. 15.

⁴⁸ Ayşegül Altınay, « Tabulaşan Ordu, Yok Sayılan Militarizm: Türkiye'de Metodolojik Militarizm Üzerine Notlar », (ed) Ömer Laçiner, dans **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce – Dönemler ve Zihniyetler**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009, p. 1247.

purement civile est également erroné, le militarisme, plutôt, trouve sa place dans les dynamiques civiles.

Dans les travaux sur le militarisme après la Seconde Guerre mondiale, le concept de militarisme est discuté avec des exemples de l'Allemagne et du Japon. Ces débats ont prospéré dans un environnement international où les régimes militaristes avaient été battus, à la fois sur le champ de bataille et idéologiquement.⁴⁹ Dans ces débats, par exemple, la prédominance de l'armée dans le Troisième Reich n'est pas considérée comme un produit historique de la structure sociale et économique de l'Allemagne, mais plutôt comme une anomalie.⁵⁰ Selon ces approches, le militarisme est compris comme une attitude éthique et comme un fait anhistorique. Mais ces approches ont été critiquées par certains chercheurs et il est souligné que, bien que les expériences allemande et japonaise dans cette période puissent être considérées comme des exemples purement militaristes, il serait erroné de ne pas voir l'influence militariste dans le processus du développement des armées de citoyens et de la notion de la guerre totale pendant les 19^{ème} et 20^{ème} siècles et que les tendances militaristes ne sont pas des anomalies mais elles sont également formées par les conditions sociales, économiques et politiques dans une société.⁵¹

Dans les travaux plus récents, le concept de militarisation qui fait référence souligne que le militarisme n'est pas un processus unidirectionnel et unidimensionnel et se focalise sur son expansion et son institutionnalisation au sein de la société. Une chercheuse qui critique le militarisme d'un point de vue féministe, Cynthia Enloe apporte une contribution significative au concept de militarisation. Décrivant le militarisme comme une idéologie, elle définit les « croyances fondamentales » de cette idéologie comme :

(a) la force armée est la résolution ultime des tensions, (b) la nature humaine est sujette à conflit, (c) avoir des ennemis est un état naturel; (d) les relations hiérarchiques produisent une action efficace; (e) un Etat sans armée est naïf, n'est guère moderne, et il est à peine légitime; (f) dans les moments de crise ce qui est féminin ont besoin d'une protection armée, et (g) en temps de crise quelqu'un qui refuse de s'engager dans une action armée violente met en péril son propre statut d'homme viril.⁵²

⁴⁹ Glenn D. Hook, **Militarization and Demilitarization in Contemporary Japan**, Routledge, London, New York, 1996, p. 15.

⁵⁰ **Ibid.**, p. 16.

⁵¹ **Ibid.**

⁵² Cynthia Enloe, **The Curious Feminist: Searching for Women in a New Age of Empire**, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 2004, p. 219.

Le militarisme, selon Enloe, est une idéologie mais la militarisation est un processus sociopolitique : « la militarisation est le processus complexe par lequel les racines du militarisme sont profondément ancrées dans le sol au sein d'une société ». ⁵³ C'est un processus graduel qui opère des transformations institutionnelle, idéologique et culturelle. ⁵⁴ Donc on peut brièvement dire que la militarisation n'est pas un sujet qui touche uniquement l'armée; mais plutôt un processus qui est efficace dans la politique, les structures institutionnelles telles que le système éducatif et les organisations sociales comme nous le verrons dans notre sujet sur la jeunesse et de nombreux autres processus culturel, sociopolitique.

Ainsi que les travaux sur la militarisation cités ci-dessus, on considère la militarisation de la jeunesse comme un processus sociopolitique à multiples facettes. Dans ce processus sociopolitique, on cherchera les pratiques telles que a) considérer et traiter les citoyens civils comme des soldats, b) mobiliser les citoyens civils autour de l'effort de guerre, c) défendre l'idée que les guerres sont inévitables, d) glorifier les normes et les valeurs militaires, e) pratiquer la discipline militaire au sein de la société. Dans les sections suivantes, nous allons premièrement examiner la militarisation de la jeunesse en Europe et après nous allons voir le cas républicain en discutant ce phénomène moderne dans le contexte des armées de citoyens et dans le contexte des guerres modernes, qui sont devenues un événement véritablement social.

C. La militarisation de la jeunesse en Europe aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles

Avant le 18^{ème} siècle, l'âge d'un soldat n'était guère important, ce qui était déterminant était plutôt sa condition physique. Mais après la Révolution en France et plus tard avec la formation de l'armée de citoyens, l'une des tentatives prioritaires des dirigeants jacobins a été d'ouvrir « l'Ecole de Mars » en 1794. La question principale qui sous-tendait cette tentative était la suivante : « tandis que les jeunes de 18 à 25 luttèrent courageusement sur les frontières du pays pour la défense des libertés républicaines, pourquoi ne pas choisir plusieurs milliers de jeunes âgés de 16

⁵³ **Ibid.**, p. 219-220.

⁵⁴ Cynthia Enloe, **Manevralar: Kadın Yaşamının Militarize Edilmesine Yönelik Uluslararası Politikalar**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, p. 30.

et 17 ans, de chaque département, les rassembler à Paris pendant quelques semaines, et leur inculquer les secrets de l'art martial, la haine de la tyrannie, la méfiance des préjugés, le patriotisme sincère et l'instinct fraternel? »⁵⁵

C'était l'une des premières tentatives pour redresser les jeunes à la cause militaire avec des idées patriotiques. À partir du début du 19^{ème} siècle, la préparation de toute la jeunesse au service militaire devient très populaire à travers le continent européen et cette évolution touche les écoles civiles. En France, de 1805 à 1807, les étudiants de lycée et d'université, divisés en compagnies, portent l'uniforme et consacrent quatre heures par semaine à la préparation militaire ; en 1811, les régiments des orphelins ont été créés.⁵⁶ En 1880, le premier « bataillon scolaire » est fondé à Paris, au sein duquel les enfants prennent part aux manifestations, défilés, exercices militaires.⁵⁷ Comme le souligne Loriga, à l'époque, les adolescents seraient formés pour la force physique et la discipline soldatesque, mais en dehors de la caserne et l'école serait la meilleure institution pouvant procéder à une telle formation.⁵⁸ La préparation militaire des jeunes visait à former tant l'esprit que le corps des jeunes : le redressement mental par l'éducation militaire et le redressement physique par l'éducation physique, passe dans les écoles et aussi dans des organisations paramilitaires. Dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, Adolphe Cheron, un spécialiste de la préparation militaire de la jeunesse, a écrit, au début du 20^{ème} siècle, l'histoire de la préparation au service militaire en France.⁵⁹ Il décrit la préparation militaire comme :

« La préparation au service militaire (par abréviation : préparation militaire) est l'application des méthodes destinées à placer les jeunes gens dans le meilleur état moral et physique au moment de leur incorporation dans l'armée. Elle est une des branches de l'éducation générale nécessaire au citoyen. Plus la durée du service dans l'armée active est réduite, plus intense doit être la préparation. L'enfant reçoit à l'école une culture appropriée au rôle qu'il devra remplir plus tard dans la cité. Son éducation physique, morale et intellectuelle est orientée vers les devoirs de l'homme et du citoyen. Dans un pays d'institutions démocratiques, le soldat est fonction du

⁵⁵ Sergio Luzzatto, « Young Rebels and Revolutionaries 1789-1917 », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, p. 180.

⁵⁶ Sabina Loriga, « The Military Experience », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, p. 20.

⁵⁷ Maurice Crubellier, **L'enfance et la Jeunesse dans la société française 1800-1950**, Armand Colin, Paris, 1979, p. 197. Selon Crubellier, cette tentative restait marginale parce que ces enfants étaient trop jeunes pour profiter d'une préparation militaire véritable : ils jouent aux soldats. Voire, les enfants « déserteurs » s'est multipliés, particulièrement, dans les quartiers ouvriers. Les bataillons scolaires sont supprimés à Paris, en 1892. Crubellier, **ibid.**, p. 197-198.

⁵⁸ Loriga, *art. cit.*, p. 20-21.

⁵⁹ Cheron, *art. cit.*

citoyen. Le système de la nation armée, imposé aux grands Etats, veut que tous les Français soient appelés à vingt ans à entrer dans l'armée nationale. Pendant la période de l'adolescence qui, faisant suite à la période scolaire, précède l'incorporation, l'éducation générale est sollicitée dans ses tendances par un objectif d'adaptation à la fonction militaire. Dès la dix-huitième année, à la faveur du développement atteint par le corps, l'objectif devient immédiat. La préparation militaire est la forme utilitaire donnée à l'éducation physique. En France, l'instruction militaire préparatoire est assurée par des sociétés dues à l'initiative privée et dont les pouvoirs publics favorisent les travaux par des encouragements. L'opinion publique s'est intéressée à cette question dans les années qui suivirent la guerre de 1870. »

Comme Cheron nous le montre dans son article, après la défaite de 1870-71 en France, la préparation militaire, la gymnastique et des exercices militaires deviennent une obligation dans le programme de l'enseignement primaire par les lois de 1880 et de 1882. Ensuite, les organisations militaires sont fondées à partir des années 1880. Dans le programme de ces organisations, il existe des cours d'exercices militaires, de gymnastique, de boxe, de bâton, de course, d'escrime, de théorie, de topographie, de télégraphie optique etc. Dans le programme des organisations, la journée du dimanche était consacrée aux tirs, à l'école de compagnie, à la marche et au service en campagne. Ces différentes organisations sont unies sous une fédération nationale en 1890, sous le nom d'« Union des sociétés d'instruction militaire de France ». Tandis que la durée du service militaire est réduite au début des années 1900 à deux ans, la propagande sur la nécessité d'une préparation militaire de la jeunesse s'intensifie et, en 1908, une loi sur le sujet oblige tous les jeunes français valides à se préparer au service militaire avant leur incorporation et cette préparation étant assurée par tous les établissements publics d'enseignement et par les associations ou sociétés agréées par le Ministère de la guerre.

Quant à la Prusse, la première tentative de redresser les jeunes militairement était un mouvement de gymnastique, connu sous le nom du *Turner* qui était fondé, après la défaite de la Prusse contre la France dans les guerres napoléoniennes, par Friedrich Ludwig Jahn, un nationaliste allemand et promoteur de la gymnastique en Prusse. Ce mouvement de gymnastique sera un modèle pour la politique des Nazis et pour les *Sokols* en Tchéquie. Jahn « a uni le lycée (Gymnasium) et les étudiants universitaires pour former et lever une armée de guérilla contre Napoléon et ses alliés au nom du nationalisme allemand ».⁶⁰ Les activités principales de *Turner* étaient l'escalade, l'escrime, la natation, l'équitation et courir en zigzag entre les arbres qui sont en conformité avec la guerre de guérilla. Même s'il prétendait d'être un

⁶⁰ Arnd Krüger, « Germany », dans **European Cultures of Sport, Examining the Nations and Regions**, (ed.) James Riordan et Arnd Krüger, Intellect, Bristol, 2003, p. 67.

mouvement « apolitique », le mouvement était efficace dans les agitations pendant la Révolution de 1848. D'ailleurs, dans les écoles civiles de tous niveaux, la gymnastique ayant une fonction préparatoire au service militaire et dominée par la gymnastique de *Turner*, devient obligatoire dans les années 1840.⁶¹

A la fin du siècle, le mouvement *Turner* a perdu son influence et une organisation conservatrice, nationaliste et militariste, l'Union de la jeune Allemagne (*Jungdeutschlandbund*) est fondée en 1911, après l'autorisation du Kaiser, par Colmar von der Goltz qui est aussi l'auteur de *Das Volk in Waffen* (La nation armée) que nous aborderons ses idées politiques dans la section suivante. L'Union de la jeune Allemagne est formée en suivant l'idée de la guerre totale pour mobiliser les jeunes pour l'effort de guerre. L'objectif de l'organisation est de renforcer les corps des jeunes, de leur inculquer l'obéissance, la discipline et le patriotisme, de développer une multitude de compétences militaires pour préparer les jeunes à être soldats.⁶² Le redressement de cette organisation s'appuie sur des principes moraux, physiques et militaires ; les activités étaient les exercices militaires, les promenades, les jeux de combat, les cours au contenu moral et idéologique. L'organisation a, également, la permission d'entrer dans les casernes et de s'y entraîner. Toutefois, comme Ateş le cite, même s'il a été déclaré 750 000 membres, en réalité, le nombre des membres qui participaient aux activités régulièrement était d'environ 69 000 jeunes.⁶³ Les activités de l'organisation sont critiquées, à l'époque, par les catholiques et par les socialistes en raison de son caractère militariste. En effet, la participation à l'organisation et son efficacité pendant la Première Guerre mondiale est un sujet controversé ; malgré les encouragements de l'Etat, l'organisation n'a pas pu s'enraciner dans la société.

Une autre organisation qui peut être qualifiée de paramilitaire était le *Sokol* ; un mouvement de gymnastique tchèque fondé en 1862 par Miroslav Tyr et J. Füngr. Le mouvement est influencé par le mouvement de *Turner* et a un caractère nationaliste qui vise à renforcer la nation tant biologiquement que culturellement et à servir à la lutte nationale des tchèques contre les empires Habsbourg et Ottomane.⁶⁴ Ce mouvement s'est étendu rapidement à d'autres pays de l'Europe de l'Est comme

⁶¹ Sanem Yamak Ateş, **Asker Evlatlar Yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askeri Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, p. 63.

⁶² **Ibid.**, p. 90-91.

⁶³ **Ibid.**, p. 92.

⁶⁴ **Ibid.**, p. 53.

la Pologne, la Bulgarie, la Slovénie et l'Empire russe qui a tenté d'utiliser les organisations *Sokol* à ses objectifs panslaves contre d'autres empires rivaux.⁶⁵

Comme dans les autres pays de l'Europe, en Angleterre aussi, la gymnastique et l'exercice militaire étaient les principaux éléments de l'éducation physique.⁶⁶ Après la guerre franco-prussienne de 1870 dans laquelle les *Turners* patriotiques jouent un rôle important, certains dirigeants et enseignants anglais sont impressionnés par la méthode allemande, en 1871, l'exercice militaire a entré dans les programmes des écoles par un règlement législatif dont l'objectif est de redresser et discipliner militairement les étudiants des écoles publiques.⁶⁷

Dans les débats sur la militarisation de la jeunesse en Angleterre, le scoutisme devient une question centrale. Le scoutisme a été inventé par Baden-Powell, un général britannique à la retraite, dans un climat favorable pour une telle organisation qui sert aux objectifs officiels du Royaume.⁶⁸ Baden-Powell, dans son ouvrage de référence, *Scouting for Boys*, parlait de la « bonne citoyenneté » et du « patriotisme énergique », comme des facteurs sans lesquels un Empire ou un Etat peut s'effondrer. Pour renforcer le sentiment patriotique, faire les jeunes des bons citoyens et préparer les soldats du futur, il propose une organisation de scouts dont les principes fondamentaux sont notamment militaristes comme l'uniformité, le respect de la hiérarchie, la solidarité, l'obéissance, la discipline, et l'amour de patrie. Après une phase préparatoire, l'organisation est officiellement fondée en 1908. La devise était « sois prêt ! » et les jeunes devaient faire une promesse avant de s'engager : « Sur mon honneur, je promets de faire tous mes efforts pour: 1- remplir mes devoirs envers Dieu et envers le Roi ; 2 - aider mon prochain en toutes circonstances; 3- observer la Loi Scoute». Dans les conditions de la mobilisation de la Première Guerre mondiale, les scouts ont participé à de nombreuses activités sur le front comme les gardes contre le sabotage, les fonctions de messagerie, l'organisation de mesures d'allégement, l'établissement des premiers soins, postes de soins infirmiers

⁶⁵ Pour plus d'informations sur les *Sokols* voir Claire E. Nolte, **The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation**, Palgrave Macmillan, New York, 2002.

⁶⁶ J. A. Mangan et Hamad S. Ndee, « Military Drill – More Than 'Brief And Basic': English Elementary Schools and English Militarism », dans **Militarism, Sport, Europe: War Without Weapons**, (ed.) J. A. Mangan, Frank Cass, London, 2003, p. 73.

⁶⁷ *Art. cit.*, 76-77.

⁶⁸ Paul Wilkinson, « English Youth Movements », **Journal of Contemporary History**, Vol.4, N. 2, 1969, p. 7.

ou pansement, les refuges et les cuisines de soupe, ainsi qu'à l'arrière de front, l'avertissement de raid aérien en sonnant l'alarme sur leurs clairons etc.⁶⁹

L'idéologie originale du scoutisme, selon Voeltz, était une combinaison du nationalisme, du militarisme, du darwinisme social, de la vision du social-impérialisme de Baden-Powell, de culte de la nature, du culte de l'efficacité nationale Edwardian, et d'un rejet de la civilisation urbaine moderne.⁷⁰ Le scoutisme a agi comme une organisation paramilitaire, elle est devenue une organisation de masse dans une courte période. Comme Wilkinson le remarque, entre 1901-1914, en Angleterre, 40% de la population était en contact avec une organisation comme les Scouts.⁷¹ Elle s'étendait rapidement au monde entier, dans les années 1910, l'Empire Ottoman, la Belgique, la Suède, la Suisse, le Danemark, la France, la Russie, la Finlande, l'Allemagne, la Norvège, la Grèce et les États-Unis avaient déjà des organisations de Scout.

Un survol rapide nous montre qu'à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle, jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, l'éducation physique et la formation militaire deviennent obligatoires dans nombreux pays européens. La formation militaire est obligatoire en Hongrie ; dans les écoles primaires la gymnastique militaire est obligatoire et puis le tir au fusil devient volontaire en Suisse et en Norvège ; alors qu'il est obligatoire en Suède; la formation militaire est obligatoire en Italie ; dans les écoles tant primaires que secondaires, la gymnastique militaire est obligatoire en Russie.⁷²

Bien qu'il ait existé des approches critiquant la militarisation des jeunes, par exemple en France et en Angleterre,⁷³ peu après la Première Guerre mondiale, la militarisation au sein de la jeunesse, s'est progressivement étendue en Europe continentale durant l'entre-deux-guerres. L'une des organisations de jeunesse les

⁶⁹ *Art. cit.*, p. 15.

⁷⁰ Richard A. Voeltz, « Reflections on Baden-Powell, the British Boy Scouts and Girl Guides, Racism, Militarism, and Feminism », *Weber Studies*, N. 14.2, 1997, <http://weberstudies.weber.edu/archive/archive%20b%20vol.%2011-16.1/vol.%2014.2/14.2voeltz.htm>, consulté le 19.04.2013.

⁷¹ Wilkinson, *art. cit.*, p.3.

⁷² Yamak Ateş, *ibid.*, p. 69.

⁷³ Ces approches venaient des pédagogues libéraux de l'époque. Pour les efforts qui considéraient l'éducation physique comme un domaine autonome et qui ont essayé à la libérer des pouvoirs militaires en France voir Crubellier, *ibid.*, p. 199-205. Pour une approche pédagogique similaire et comparative sur l'expérience anglaise et allemande voir John Langdon-Davies, **Militarism in Education, A Contribution to Educational Reconstruction**, The Swarthmore Press, London, Oxford, 1919.

plus remarquables de cette période était celle des fascistes en Italie. Après que les Fascistes arrivent au pouvoir en 1922, le régime entreprend de mouler sa propre jeunesse selon son idéologie fasciste. Ils créent des associations variées par lesquelles le régime peut intervenir dans la socialisation d'un jeune à partir de sa naissance. L'association la plus importante est *l'Opera Nazionale Balilla (ONB)* (l'Œuvre Nationale Balilla) créée en 1926 et qui se consacre à l'élaboration des nouvelles générations, en inscrivant les jeunes de six à dix-huit ans, qu'ils soient à l'école ou non. En 1937, il est remplacé par *Gioventù Italiana del Littorio (GIL)* (Jeunesse fasciste).⁷⁴ Après l'âge de dix-huit ans, le contrôle sur la jeunesse continuait par *Gruppi Universitari fasciste (GUF)* (Groupes universitaires fascistes), tandis que d'autres jeunes hommes qui attendaient leur service militaire rejoignent le *Fasci Combat giovanili di Combattimenti (FGC)* (Groupes de combat de fascistes jeunes) ou le *Milizia volontaria Nazionale per la Sicurezza (MVSN)* (Milice volontaire de la sécurité nationale).⁷⁵ Le redressement dans l'organisation est vu comme servant de l'amélioration de la race, comme il a été remarqué dans une revue de l'époque : « le fascisme c'est la jeunesse, mais la loi inexorable du temps c'est le vieillissement, alors que va devenir le fascisme dans son vieillissement? ... Les hommes vieillissent, mais la Race, à moins d'être condamnée à l'extinction par une dégénérescence, se renouvelle perpétuellement. »⁷⁶ Comme Malvano le souligne, la jeunesse en Italie fasciste prend un sens véritablement mythique.⁷⁷ Le beau jeune homme qui définit l'Italie fasciste est exalté, à la fois, dans la propagande et dans l'art. Ce beau jeune homme tant athlétique et sportif que guerrier, prend l'uniforme de la chemise noire et est chargé des valeurs viriles.

Cette notion de la jeunesse mythique est mise en pratique par les organisations que nous avons mentionnées ci-dessus. L'éducation physique et mentale des jeunes dispensée par ces organisations est effectivement eugéniste, nationaliste et militariste.⁷⁸ La sphère de responsabilité de l'ONB, qui déjà constitue un monopole dans l'organisation de la jeunesse, couvre l'entraînement physique prémilitaire, l'éducation spirituelle, religieuse et culturelle, la formation

⁷⁴ Roberta Vescovi, « Children into Soldiers: Sport and Fascist Italy », dans **Militarism, Sport, Europe: War Without Weapons**, (ed.) J. A. Mangan, Frank Cass, London, 2003, p. 169.

⁷⁵ *Art. cit.*

⁷⁶ Cité dans l'article de Laura Malvano, « The Myth of Youth in Images : Italian Fascism », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, p. 232.

⁷⁷ *Art. cit.*, pp. 234.

⁷⁸ Vescovi, *art. cit.*, p. 170.

professionnelle et technique; l'endoctrinement de la politique et de l'hygiène.⁷⁹ La discipline militariste, l'obéissance, le respect de la hiérarchie, le porte de l'uniforme, la virilité guerrière et mourir sont exaltés au sein de l'ONB. Outre les clubs et les associations sportives, l'école est la source principale de recrutement pour l'ONB et pour cette raison l'ONB a constamment tenté d'entrer dans les écoles où l'idéologie fasciste est légitimée.⁸⁰ En 1927, l'éducation physique dans les écoles publiques est reprise par l'ONB. L'idée originale de l'éducation de l'ONB – l'éducation de masse à travers l'activité physique – est initialement suffisante pour les objectifs fascistes dans les années 1920, mais à partir des années 1930 où l'Empire colonial italien est proclamé, il devient insuffisant. Le sport vise désormais à produire des jeunes qui puissent être utilisés comme propagande à l'étranger en tant que symboles d'une nation forte et en bonne santé.⁸¹ En 1937, le GIL succède à l'ONB avec des objectifs comme : « la préparation politique et militaire, la formation du caractère, l'amélioration physique et morale de la race, la formation de style militaire et de préparation pour les forces armées, l'organisation de l'éducation physique dans les écoles; le soutien au sport; l'assistance et l'éducation pour les orphelins de guerre; l'apprentissage de la conduite et de la mécanique automobiles, la création de cours, d'écoles, d'internats, de collèges et d'académies ». ⁸²

Inspirés par le modèle italien, les Nazis créent leur propre modèle. Après leur arrivée au pouvoir en 1933, pour former « l'homme nouveau » du régime national socialiste, le système éducatif et les organisations de jeunesse sont transformés selon les principes de l'idéologie nationale socialiste. Lors d'une conférence pédagogique en 1933, ce nouvel homme du régime est défini comme « un soldat politique » créé par un système éducatif transformé: « par soldat politique, nous entendons un type: le type historique du soldat d'aujourd'hui, l'homme qui sent qu'il est le soldat d'une idée concrète, le missionnaire d'un fait historique. » et il a été ajouté : « ce système doit englober tous les Allemands, quels qu'ils soient et quoi qu'ils fassent ». ⁸³ C'était un reflet direct de la notion de la guerre totale, très populaire en Allemagne dans ces années. Pour organiser les jeunes autour de la notion de guerre totale et des idées

⁷⁹ *Art. cit.*, p. 172.

⁸⁰ *Art. cit.*, p. 174.

⁸¹ *Art. cit.*, p. 178.

⁸² *Art. cit.*, p. 179.

⁸³ Eric Michaud, « Soldiers of an Idea: Young People Under the Third Reich », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, p. 259.

nationales socialistes comme l'idéologie raciste qui prône la domination de la race aryenne et l'humiliation des races étrangères, l'endoctrinement antisémite et la préparation militaire deviennent les éléments principaux dans l'éducation. Un jeune allemand, sous le régime national socialiste, profère le salut hitlérien, en levant son bras droit et disant « Heil Hitler », 50 à 150 fois par jour, lorsqu'il quitte la maison pour l'école, qu'il rencontre ses camarades de classe dans la rue, que les cours commencent et se terminent, qu'il retourne à la maison et rencontre ses parents etc.⁸⁴

L'organisation de jeunesse du parti nazi est créée avant qu'Hitler accède au pouvoir, dès 1926, lors du deuxième congrès du parti, sous le nom La *Hitlerjugend* (Jeunesses hitlériennes) qui regroupe les jeunes de 14 à 18 ans. Comme d'autres organisations paramilitaires (SA et SS), cette organisation a fonctionné, comme une armée sous les conditions du Traité de Versailles interdisant à l'Allemagne de posséder un corps armé. L'organisation est considérée comme « l'école de la nation » et apparaît comme l'un des piliers du projet national-socialiste d'Hitler pour former les soldats du futur et « le nouveau surhomme aryen du régime ». Dans le cadre de « l'éducation permanente » qu'encourage Hitler lors du congrès de 1935 à Nuremberg, la *Hitlerjugend* constitue un outil d'intervention et d'endoctrinement plus important que d'autres institutions éducatives comme l'école ou la famille.⁸⁵ Par conséquent, la population de *Hitlerjugend* a massivement augmenté ; en 1932, la *Hitlerjugend* avaient 108 milles de membres ; en 1933 plus de 2 millions de membres ; en 1934 3.5 million de membres et puis en 1936 5.4 millions de membres. Les raisons principales de cette foule massive sont la dissolution ou l'absorption d'autres mouvements indépendants de la jeunesse comme les *Wandervögel*⁸⁶, communistes, socialistes, protestantes et la monopolisation de *Hitlerjugend*, et puis, la pression sociale et politique du pouvoir politique.⁸⁷ La loi de 1936 oblige tous les jeunes allemands à appartenir à cette organisation et elle est officiellement devenue une organisation bureaucratique.

⁸⁴ *Art. cit.*, p. 261-262.

⁸⁵ *Art. cit.*, p. 263.

⁸⁶ Cette organisation a été fondée en 1901 par les adolescents protestants qui réagissaient contre le matérialisme, la complaisance bourgeoise et l'industrialisation rapide de l'empire allemande. Pour plus d'information voir Michael H. Kater, **Hitler Youth**, Harvard University Press, Cambridge, 2004, p. 7-10.

⁸⁷ Michaud, *art. cit.*, p. 263-264. Bienqu'il soit une exception, pour plus d'information sur la dissidence et la rébellion en Allemagne nazie voir Kater, **ibid.**, pp. 113-166.

Le chef de la *Hitlerjugend* de 1931 à 1940, Baldur von Schirach précise que « celui qui marche dans les rangs de la *Hitlerjugend* n'est pas un numéro parmi des millions d'autres, mais le soldat d'une idée ». ⁸⁸ Von Schirach a joué un rôle décisif dans l'organisation. Le modèle hiérarchique de l'organisation a été conçu par lui-même et à la fin de l'encadrement dans la *Hitlerjugend*, les jeunes allemands servaient comme base de recrutement pour des groupes paramilitaires (SS) ou certains d'entre eux pouvaient devenir des officiers de la *Wehrmacht*. ⁸⁹ Quand la Seconde Guerre mondiale éclate en 1939, les anciens membres de la *Hitlerjugend* se trouvent membres de la *Wehrmacht* et sont sur les fronts de Pologne, de France ou d'URSS. ⁹⁰

Une autre expérience de militarisation de la jeunesse existe en France entre les années 1940 et 1944, sous le régime de Vichy. Après l'armistice de 1940 qui supprime le service militaire obligatoire, *les Chantiers de la Jeunesse*, s'y substituent à partir du 30 juillet 1940. Cette organisation, dirigée par le général de la Porte du Theil, est devenue une institution d'Etat. ⁹¹ Selon Pécout, « Si les *Chantiers* s'inspirent logiquement du service national, ils s'inspirent également d'organisations éducatives » comme les Scouts de France. ⁹² Pécout trouve même des similitudes avec la *Hitlerjugend* de 1936 où l'inscription est devenue obligatoire. ⁹³ Comme le scoutisme ou la *Hitlerjugend*, *les Chantiers de la Jeunesse* aussi est une organisation hiérarchique, reposant en l'occurrence sur cinq provinces. Le recrutement dans *les Chantiers* est considéré comme un service civil obligatoire dont le but est d'assurer la cohésion morale des jeunes, de redresser, purifier et viriliser leurs corps, de les développer physiquement et mentalement par la formation et les exercices militaires et d'endoctriner les jeunes en les imprégnant de l'idéologie pétainiste. ⁹⁴ L'orientation idéologique de l'organisation est caractérisée par deux mots : « fidélité » et « servir ». La fidélité au maréchal Pétain et servir à la Révolution nationale. ⁹⁵ L'éducation physique, y compris les sports, le ski, la marche etc. pour l'amélioration de la race

⁸⁸ Michaud, *art. cit.*, p. 257.

⁸⁹ Kater, *ibid.*, p. 29.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 172.

⁹¹ Christophe Pécout, « Les Chantiers de la Jeunesse, une expérience de service civil obligatoire », dans *Agora débats/jeunesse*, N. 47, 2008, p. 26.

⁹² *Art. cit.*

⁹³ *Art. cit.*, p. 27.

⁹⁴ *Art. cit.*, p. 29.

⁹⁵ Christophe Pécout, « L'éducation physique dans les chantiers de la jeunesse (1940-1944) : exemple de trois initiatives originales », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, N. 218, 2005, p. 16.

était l'un des éléments les plus importants de la formation dans *les Chantiers*.⁹⁶ Au total, entre juillet 1940 et juin 1944, près de 400.000 jeunes ont vécu l'expérience des *Chantiers*.⁹⁷ Quant à leur efficacité au sein de la jeunesse, il s'agit d'une faillite. Dans les conditions dures de la guerre et de l'invasion et face aux pressions allemandes, la mission patriotique des *Chantiers* s'est transformée en un gigantesque réservoir de main-d'œuvre au service de l'occupant. Les conditions dures au sein de l'organisation aussi, comme l'hostilité des cadres envers les jeunes recrues, la sous-alimentation, l'insalubrité, la promiscuité/la manque d'espace personnel et d'intimité, le travail harassant ont empêchés les jeunes d'adhérer aux *Chantiers*.⁹⁸ Ces conditions ont provoqué une vague de désertion.⁹⁹

Comme nous avons vu dans plusieurs pays européens, les jeunes étaient redressés par une formation militaire émergée au 19^{ème} siècle et développée durant le 20^{ème} siècle. Avant d'examiner les expériences similaires des jeunes dans l'Empire ottoman et dans la République de Turquie dans les chapitres suivants, nous allons brièvement étudier la conscription et les notions de la guerre totale et de « l'armée-nation » dans ces pays.

D. La conscription, la guerre totale et « l'armée-nation » de l'Empire ottoman à la République

Le développement du service militaire et de la notion de guerre totale dans l'Empire ottoman avance parallèlement au processus européen que nous avons vu dans les sections précédentes. Dès la fin du 18^{ème} siècle, les dirigeants de l'Empire ottoman commencent à tenter une série de réformes pour moderniser l'Etat et empêcher la décadence et le déclin de l'Empire. Selon certains travaux, ces tentatives de modernisation ont commencé par les institutions militaires.¹⁰⁰ Comme un premier pas, le sultan Selim III a proclamé un nouveau type d'armée s'appelant « ordre

⁹⁶ *Art. cit.*, p. 17.

⁹⁷ Christophe Pécout, « Les Chantiers de la Jeunesse, une expérience de service civil obligatoire », p. 28.

⁹⁸ *Art. cit.*, p. 31-32.

⁹⁹ Voir Christophe Pécout, « Les jeunes et la politique de Vichy. Le cas des Chantiers de la Jeunesse », *Histoire@Politique*, N. 4. 2008, p. 9.

¹⁰⁰ Voir Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, (ed.) Ahmet Kuyaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

nouveau » (*nizam-ı cedit*) en 1773. Bien que cette armée soit dispersée et Selim III renversé par les Janissaires, « c'était le premier pas pour créer une armée éduquée, équipée et habillée selon le modèle européen moderne ».¹⁰¹ Les mouvements de réforme militaire sont continués par Mahmud II ; le corps des Janissaires est supprimé en 1826 et la même année, « l'état-major général (*Seraskerlik*) et le ministre de la guerre (*Harbiye Nezareti*) » sont établis. En 1840, une nouvelle armée s'appelant « les soldats victorieux de Mohammed » (*asakir-i mansure-i Muhammediye*) est créée. Pendant cette période, la durée du service militaire était très longue comme on l'a vu en Europe ; l'âge de recrutement était de quinze à trente ans et le service durait au minimum douze ans.¹⁰² Dans ces années, pour la modernisation militaire, on s'est inspiré des modèles français et prussien. En 1834, ont été créées les troupes de réserve (*redif birlikleri*) basées sur le système prussien de *Landwehr*. Ces réserves mobilisaient deux fois par an et rejoignaient les troupes régulières (*Nizamiye*) en temps de guerre.¹⁰³ Après l'établissement de ce système, la durée du service dans l'armée régulière devient plus courte ; après avoir accompli leur service en cinq ans dans l'armée régulière, les inscrits passent le service de réserve durant sept ans.¹⁰⁴ En 1848, l'Empire adopte le modèle de tirage au sort comme système de recrutement. Après cette première loi de recrutement, les règlements significatifs de 1868 et 1870, qui pourraient être considéré comme de véritables tournants dans le passage au système de conscription, ont ordonné les règles de recrutement, les conditions d'exemption, les mesures législatives contre la désertion.¹⁰⁵ Tandis que le système militaire s'institutionnalisait progressivement, certains facteurs affaiblissaient le service militaire en pratique : premièrement il n'y avait pas de recensement régulier dans l'Empire, et donc pas de recrutement efficace. Deuxièmement, il régnait une confusion mentale à propos du service militaire des non-musulmans qui constituaient une partie importante de l'Empire ; quand certains le favorisaient, d'autres s'y opposaient radicalement. Et puis certaines régions périphériques comme l'Albanie ne voulaient pas envoyer de troupes au centre et, finalement, la durée du service militaire était encore très longue.

¹⁰¹ Eric Jan Zürcher, « Teoride ve Pratikte Osmanlı Zorunlu Askerlik Sistemi (1844-1918) », dans **Savaş, Devrim, Uluslaşma, Türkiye'de Geçiş Dönemi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, p. 155.

¹⁰² *Art. cit.*, p. 157.

¹⁰³ *Art. cit.*, p. 157-158.

¹⁰⁴ Après une modification apportée en 1843, la durée de service militaire dans l'armée régulière (*Nizamiye*) était réduite à cinq ans (plus tard à quatre, à trois et enfin à deux ans) et la durée du service de réserve est fixée à sept ans. *Art. cit.*, p. 159.

¹⁰⁵ *Art. cit.*, p. 160-161.

Deux dynamiques émergentes dans ce processus de modernisation militaire continuent à avoir un impact sur la vie militaire de l'ère hamidienne à la république. Le premier est l'émergence d'une nouvelle classe d'officiers qui était éduquée dans les écoles modernes comme le « Collège de guerre » (*mekteb-i harbiye*), formé en 1834, et comme les « écoles militaires secondaires » (*askeri idadi ve rüştiyeler*).¹⁰⁶ Ces officiers étaient plus éduqués, politisés, radicaux et donc différents des officiers du régiment (*alaylılar*) et ils étaient en rupture avec le régime politique et aussi avec la structure militaire de l'époque et attirés par l'action révolutionnaire et constitutionnelle. Enfin, la révolution de 1908 est considérée comme un succès de ces nouvelles classes tant militaire que civile éduquées dans les écoles modernes. Les cadres militaires de la république turque, particulièrement Mustafa Kemal Atatürk, sont également issus de ces nouvelles classes et ils symbolisent une continuité avec elles.¹⁰⁷

La deuxième dynamique est l'effet prussien qui s'est accru dès les années 1880. La relation entre l'Empire Ottoman et l'Allemagne s'est particulièrement développée sous l'ère hamidienne (1876-1909). Dans ces années, l'Allemagne est devenue un état plus fort en Europe et les relations entre l'Empire Ottoman et la Grande Bretagne, la France et la Russie étaient très tendues après la guerre russo-turque de 1877-1878. Ces sont les deux facteurs principaux qui expliquent cette alliance.¹⁰⁸ Pour la modernisation militaire, le premier groupe des officiers allemands est arrivé à İstanbul en 1882. Après la mort de Kaehler, le chef de ce groupe, le major von der Goltz est nommé comme chef de cette mission militaire. Avant cette nomination, il était responsable de la modernisation des écoles militaires, en particulier le Collège de guerre. Son influence sur l'armée ottomane s'est exercée à plusieurs niveaux. L'un de ces effets est observé dans la modernisation de l'éducation militaire. Selon Wallach, Goltz « a remarqué que les cours scientifiques des écoles militaires turques ne servent pas à former des officiers de terrain mais

¹⁰⁶ Gül Tokay, « Osmanlı'da Modern Devlet, Güvenlik Siyaseti ve Ordunun Dönüşümüne Dair Bir Değerlendirme », dans **Türkiye'de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti**, (ed.) Evren Balta Paker et İsmet Akça, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010, p. 38.

¹⁰⁷ Pour une étude détaillée sur cette nouvelle classe d'officiers et sur ses impacts voir Handan Nezir Akmeşe, **The Birth of Modern Turkey: the Ottoman Military and the March to World War One**, I.B. Tauris, Londra, 2005.

¹⁰⁸ Pour plus d'informations sur la relation entre ces deux pays dans l'ère hamidienne voir İlber Ortaylı, **II. Abdülhamid Döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

plutôt servent à encombrer la tête des étudiants avec des informations mortes ». ¹⁰⁹ Au cours de son première mandat jusqu'en 1895, afin de moderniser l'éducation militaire, il a préparé plus de 4000 manuels et changé les programmes. ¹¹⁰ En outre, il a également réalisé certaines améliorations : « une nouvelle loi sur le recrutement et l'adoption des armes modernes allemandes ». ¹¹¹ Ses travaux lui ont valu un immense respect parmi les jeunes officiers. ¹¹²

Cependant, l'influence principale de Goltz vient de ses idées et de sa vision politique. Considéré comme « l'un des cerveaux militaires et théoriciens militaires de son époque » ¹¹³, Goltz a publié de nombreux ouvrages tout au long de sa vie. Le plus important de ces ouvrages est *Das Volk in Waffen* qui est traduit à l'ottomane avec le titre *Millet-i Müsellaha* (La nation armée) peu après sa parution en version originale. ¹¹⁴ Comme Akmeşe le remarque, les doctrines militaires de Goltz « font partie d'une plus large vision du monde, qui, comme celle de ses contemporains en Allemagne, est marquée par le darwinisme social, le nationalisme et le militarisme. Le darwinisme social de Goltz se reflète dans sa conviction que l'histoire du monde est une lutte sans fin entre les nations pour continuer et assurer leur existence, dans laquelle le test crucial de remise en forme était la guerre. Pour lui, la guerre était inévitable, en particulier, lorsque les peuples jeunes et forts défient l'hégémonie des nations établies, dont la force de vie est épuisée par de longues années de paix et de douceur de vivre. La guerre est un devoir, car elle a aussi une valeur morale: « elle [la guerre] est une expression de l'énergie et du respect de soi qu'une nation possède ... la paix perpétuelle, c'est la mort perpétuelle ». ¹¹⁵ Parlant des guerres inévitables et exaltant la guerre, Goltz a la conviction que les guerres du futur seraient les guerres des nations toutes entières et « dans 'l'ère de la guerre du peuple' des nations entières seraient prêtes à se battre jusqu'à la mort et à mobiliser toutes leurs ressources pour

¹⁰⁹ Jehuda L. Wallach, **Bir Askeri Yardımın Anatomisi**, Gnkur. Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Bşk. Yayınları, Ankara, 2. ed. 1985, p. 53.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 54.

¹¹¹ F.A.K. Yasamee, « Colmar Freiherr von der Goltz and the rebirth of the ottoman empire », **Diplomact & Statecraft**, N. 9:2, 1998, p. 92-93.

¹¹² Parmi les élèves et les assistants de Goltz il y a trois futurs ministres de guerre, Ali Rıza, Mahmud Şevket and Ahmed İzzet; un futur ministre de la marine, Mahmud Muhtar; un futur commandant de l'armée d'Orient dans la première guerre balkanique, Abdullah ; et un future biographe préféré, Pertev [Demirhan]. *Art. cit.*, p. 94-95.

¹¹³ Akmeşe, *ibid.*, p. 21.

¹¹⁴ Pour la version en ottoman voir Colmar Freiherr von der Goltz, **Millet-i Müsellaha, Asrımızın Usul ve Ahval-i Askeriyesi**, (trad.) Mehmet Tahir, Matbaa-i Ebuşşiya, Konstantiniyye, 1302 [1885].

¹¹⁵ Akmeşe, *ibid.*, p. 22.

cette lutte ».¹¹⁶ Donc, pour lui, la meilleure manière de préparer les nations aux guerres est la conscription et la militarisation de la société. Il considère l'armée comme une école pour la nation et également les officiers comme des enseignants.¹¹⁷ Outre ces idées, Goltz était aussi un homme d'action politique. Par exemple, «son statut de personnage public est confirmée par son rôle de chef au sein d'associations diverses, y compris la Ligue de la jeunesse allemande patriotique et antisocialiste qu'il a fondée en 1911 ».¹¹⁸ Après la défaite de l'Empire ottoman dans la guerre balkanique, Goltz propose une organisation ottomane similaire à cette organisation de jeunesse en Allemagne, et il est parvenu à organiser la jeunesse physiquement et mentalement pour le service militaire sous le nom des « Associations ottomanes de jeune » en 1916. Tous les jeunes turcs à partir de 12 ans avaient l'obligation d'être membre de cette organisation.¹¹⁹

La totalisation des guerres a lieu, aussi, dans l'Empire ottoman comme un processus graduel. Mais comme Beşikçi le remarque « dans le contexte ottoman, la guerre totale la plus proche du type idéal est la Première Guerre mondiale ».¹²⁰ Pendant la mobilisation, 3 millions soldats étaient recrutés alors que toute la population était environ 20 millions.¹²¹ Même dans ces conditions, pour ceux qui dirigent la guerre, la militarisation de la société pour la guerre est autant un désir qu'une nécessité. Une mobilisation si vaste a exigé l'Empire d'avoir plus de capacité de contrôle et de pénétration sur la société. Les exigences de l'effort de la mobilisation ont poussé l'Etat à devenir plus centraliste, nationaliste et autoritaire. Dans ce processus, le pouvoir central de l'Empire a travaillé en collaboration avec les autorités civiles et locales, établi les bureaux locaux de recrutement pour former un système de la conscription au niveau local, mobilisé les organisations de la

¹¹⁶ **Ibid.**

¹¹⁷ Hasan Ünder, « Goltz, Millet-i Müsellaha ve Kemalizmdeki Spartan Öğeler », *Tarih ve Toplum*, N. 206, 2001, p. 51. Dans cet article Ünder souligne les similitudes dans les idées de Goltz et Mustafa Kemal. Comme Goltz, Mustafa Kemal a également parlé des combats entre les nations et de l'importance d'être préparé pour les guerres. Pour les idées de Mustafa Kemal sur le système militaire et l'importance des officiers voir Mustafa Kemal Atatürk, **Zabit ve Kumandan ile Hasbihal**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1956.

¹¹⁸ Yasamee, *art. cit.*, p. 92.

¹¹⁹ Wallach, **ibid.**, p. 167.

¹²⁰ Beşikçi, « Son Dönem Osmanlı Harp Tarihi... », p. 64.

¹²¹ *Art. cit.*

jeunesse comme nous allons voir dans le deuxième chapitre, utilisé les outils diverses de propagande orales ou écrits etc.¹²²

Au niveau pratique, sur l'expérience de la Première Guerre mondiale de l'empire ottoman qui cause une mobilisation vaste dans les domaines militaires, économiques et sociaux, Zürcher fait deux commentaires. Le premier est que les ottomans sont parvenus à institutionnaliser un système de recrutement moderne de type prussien/allemand en soixante années, mais à cause d'une infrastructure économique, industrielle et technique inadéquate, ils ne sont capables de mettre en pratique une mobilisation efficace ni militairement ni socialement.¹²³ En effet, malgré la mobilisation massive de l'armée ottomane, elle est dans un état d'insuffisance d'infrastructures essentielles, comme par exemple le transport par chemin de fer, ou son incapacité à enrayer les désertions massives dont les raisons principales étaient les épidémies, le manque de vêtements et de soins, le non-paiement des salaires, la pénurie croissante de nourriture.¹²⁴ Le deuxième commentaire de Zürcher est que la conscription ottomane ne parvient pas à devenir un moyen de construire la nation. Les exemptions s'appliquant aux non-musulmans ont notamment créé un système militaire dans lequel seuls les musulmans sont recrutés. Bien qu'après « l'incident du 31 mars » en 1909, le service militaire soit devenu obligatoire pour tous les sujets ottomans, peu de non-musulmans recrutés pendant la Première Guerre mondiale sont en réalité armés, à cause d'un sentiment de méfiance contre eux, ou bien ils sont obligés de faire leur service en services logistiques. Bref, il est évident que l'armée ottomane est demeurée une armée musulmane et turque qui venait d'Anatolie et cette armée a formé la base de l'armée républicaine.

A bien des égards, l'armée républicaine est l'héritière de l'armée ottomane. Avant la première réglementation du service militaire, la loi n ° 1111 de 1927, les affaires sont administrées par la dernière loi ottomane de 1914 et par plusieurs règlements exceptionnels édictés en temps de guerre. Bien plus, la loi de 1927

¹²² Pour plus d'information voir Mehmet Beşikçi, **The Ottoman Mobilisation of Manpower in the First World War : Between Voluntarism and Resistance**, Brill, Leiden, 2012.

¹²³ Zürcher, « Teoride ve Pratikte Osmanlı Zorunlu Askerlik Sistemi (1844-1918) », p. 172.

¹²⁴ Voir Zürcher, « Ölümle Firar Arasında: Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Askerinin Deneyimleri », dans **Savaş, Devrim, Uluslaşma, Türkiye'de Geçiş Dönemi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, pp. 173-199.

comporte aussi de nombreuses similitudes avec la loi ottomane de 1914.¹²⁵ Toutefois, certaines dispositions prises sous la contrainte des conditions de mobilisation militaire et de la guerre ont été réorganisées après la guerre ; comme la réduction de la durée du service militaire à 18 mois à la fin de la guerre en 1924, ont été entérinées par la loi de 1927.

Une autre similitude et continuité avec le période ottomane est la relation militaire avec l'Allemagne jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale.¹²⁶ L'influence de Goltz sur les affaires et les idées militaires dure dans l'ère républicaine. Sans doute, l'exemple le plus important de cet effet est que certains passages du chapitre intitulé *Askerlik* de l'un des livres cultes de la république, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, écrit par Afet İnan avec le soutien et les interventions directes d'Atatürk, sont « directement » tirés de *Millet-i Müsellaha* (La nation armée) de Goltz.¹²⁷ Même si *Millet-i Müsellaha* n'est pas complètement traduit en turc, il faut noter qu'un passage court sur le commandement est traduit par « le Commandement de l'académie de guerre » en 1970.¹²⁸ C'est-à-dire que quatre-vingt-cinq ans après sa première parution en ottoman en 1885, *Millet-i Müsellaha* est encore influent et important au sein de l'académie militaire turque. Une autre influence de Goltz pendant la République est la question de la préparation de la société pour la guerre. Dans cette étude, nous chercherons les indices de cette influence dans le contexte de militarisation et d'organisation de la jeunesse.

La thèse de Tilly qu'on a discutée précédemment, la relation directe entre l'Etat-nation et la guerre, est également valide dans la situation de la république. La république est proclamée après une guerre -la guerre d'Indépendence- et le cadre fondateur était même les acteurs de cette guerre eux-mêmes ; donc une importance particulière est attribuée à la notion de guerre, à l'armée et à la classe militaire. Deuxièmement, la république dont la population est majoritairement turque et musulmane s'appuie sur une armée turque et musulmane. A cet égard, l'armée

¹²⁵ Voir Mehmet Vurmaz, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Askere Alma Sistemi (1826-1970)*, Mémoire de maîtrise non publié, Université de Kırıkkale, 2007.

¹²⁶ Pour l'effet prussien dans la république voir Gencer Özcan, « Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Ordusunda Prusya Etkisi », dans *Türkiye'de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, (ed.) Evren Balta Paker et İsmet Akça, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010, pp. 175-221.

¹²⁷ Hasan Ünder, « Goltz, Millet-i Müsellaha ve Kemalizmdeki Spartan Öğeler ». Özcan cite également que le général de brigade à la retraite, Nurettin Türsan a indiqué, dans ses mémoires, que les pages entre 167-186 de *Vatandaş için Medeni Bilgiler* était directement traduites des pages 17 et 80-111 du livre *Millet-i Müsellaha*. Özcan, *art. cit.*, p. 208, note. 136. En fait, nous allons examiner ces pages « traduits » de *Millet-i Müsellaha* dans le troisième chapitre.

¹²⁸ Colmar von der Goltz, *Millet-i Müsellaha*, Harp Akademisi Komutanlığı, İstanbul, 1970.

républicaine est devenue un instrument important de la construction de la nation. En soulignant l'unité organique entre l'armée et la pouvoir politique à l'ère républicaine, Ünsaldı définit cet armée comme une « assurance du régime, un secteur privilégié de l'appareil étatique et aussi l'école de la nation puisqu'elle est chargée de l'éduquer, de la former, notamment de lui inculquer le patriotisme et les valeurs républicaines ». ¹²⁹ En effet, en plus d'être le porteur de l'idéologie officielle et du nationalisme et de symboliser en même temps « progression et modernité », l'un des objectifs de l'institution militaire est de produire de « bons citoyens ». Les régiments sont considérés comme des « centres d'apprentissages » et des « écoles des bonnes mœurs » ; le patriotisme dans sa forme guerrière, militaire tient une place importante et les slogans comme « *Her Türk asker doğar* » (Chaque turc naît soldat) ou « *Bir Türk dünyaya bedel* » (Un Turc vaut tout l'univers) deviennent les devises dans cet enseignement. ¹³⁰ En s'appuyant sur ce que nous avons retracé jusqu'ici, dans les chapitres suivants, nous allons essayer de suivre des effets de cette histoire et de ces notions de « guerre totale » et de « nation armée » sur la jeunesse en examinant tant les tentatives paramilitaires pour organiser les jeunes que les cours de préparation au service militaire et de voir la puissance de l'armée et ainsi les tendances militaristes des élites politiques civiles sur la politique de jeunesse.

¹²⁹ Levent Ünsaldı, “Le système de valeurs de l'armée turque”, <http://www.sciencespo.fr/cei/sites/sciencespo.fr/cei/files/artlu.pdf>, p. 12. (Consulté le 02.04.2013).

¹³⁰ *Art. cit.*

CHAPITRE II

L'ORGANISATION DE LA JEUNESSE DANS LES PREMIERES ANNEES DE LA REPUBLIQUE

Dans ce chapitre nous examinerons l'organisation militaire de la jeunesse entre 1923-1945. Avant d'analyser la période républicaine, on traitera l'expérience ottomane des jeunes façonnés dans une période de guerres permanentes. L'expérience ottomane de la jeunesse formée selon l'idée de guerre totale laisse un héritage intellectuel et pratique à la République. Dans les premières années de la République, l'organisation de la jeunesse devient un enjeu politique et les élites politiques et intellectuelles de la république, en mettant en avant les besoins et les attentes militaires, commencent à discuter la nécessité de créer une organisation de jeunesse. Malgré un vif intérêt pour le sujet dans les années 1930, ce projet ne peut se mettre en pratique qu'en 1938 avec la loi rendant l'éducation physique obligatoire pour tous les jeunes. Cette loi était un des produits des conditions de mobilisation à la veille de la Seconde Guerre mondiale, elle reflète aussi un certain désir des élites politiques qui travaillent sur cette question d'organiser la jeunesse depuis de nombreuses années.

A. Les organisations de jeunesse dans l'Empire ottoman

Dans l'Empire ottoman, les guerres balkaniques constituent un tournant dans la militarisation de l'éducation physique, du sport, de la jeunesse et de l'éducation dans son ensemble. La défaite humiliante sur le champ de bataille contre les armées balkaniques nouvellement modernisées conduit les élites de Comité Union et Progrès à réfléchir à la dimension militariste de l'éducation physique et à envisager la militarisation des différents domaines sociaux. La jeunesse est premièrement concernée ; on entreprend de réaliser la militarisation de la jeunesse au sein des classes d'éducation physique et de formation militaristes dans les écoles et les

organisations paramilitaires de l'époque. Ainsi les jeunes en tant que générations *saines* seront physiquement formés à des fins militaires, et seront aussi porteurs des idées nationalistes. Les cours de formation militaire entrent dans les programmes de l'enseignement peu après la défaite balkanique.¹³¹ Bien que le contenu des cours d'éducation physique et d'instruction civique soit déjà militarisé dès la seconde période constitutionnelle en 1908,¹³² les cours de formation militaire ont pour principal objectif de préparer les jeunes physiquement, mentalement et moralement au service militaire et à la guerre. Les cours contiennent les règlements militaires et il est prévu que les jeunes soient formés au tir dans des champs de tir en fin d'année scolaire.¹³³ Cependant le niveau de développement de l'infrastructure du système scolaire ottoman est loin d'être en mesure d'atteindre tous les jeunes de l'empire.¹³⁴ Le rôle de l'éducation dans l'expérience de mobilisation ottomane pendant la Première Guerre mondiale est alors quasiment négligeable par rapport aux cas, par exemple, de l'Allemagne et de la France ; car l'armée ottomane se basait majoritairement sur la population rurale et le niveau d'éducation de cette population était alors très faible.¹³⁵

Ce point était une motivation majeure pour les autorités ottomanes dans leur tentative d'établir une nouvelle association paramilitaire à plus large échelle pour mobiliser les jeunes, leur inculquer les idées nationalistes et renforcer leur corps. Commencant à prendre de l'ampleur après la révolution de 1908 et accélérant particulièrement après la défaite balkanique, les premières organisations de jeunesse entrent dans la vie politique et sociale ottomane. Les premières organisations scouts sont fondées entre les années 1910 et 1912 et organisées autour des lycées comme le lycée de Galatasaray et celui d'Istanbul.¹³⁶ Suite à ces initiatives qui peuvent être considérées comme « civiles », le gouvernement donne plus d'importance à ce sujet au fil du temps et Enver Pacha, Ministre de la Guerre, fonde l'« *İzciler Ocağı* »

¹³¹ Yamak Ateş, *ibid.*, p. 137.

¹³² Füsün Üstel, « **Makbul Vatandaş** »ın Peşinde, II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004, p. 83-88.

¹³³ Cité par Yamak Ateş, *ibid.*, p. 137.

¹³⁴ Mehmet Beşikçi, « Militarizm, topyekûn savaş ve Gençliğin Seferber Edilmesi: Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı İmparatorluğu'nda Paramiliter Dernekler », **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, N. 8, 2009, p. 62.

¹³⁵ *Art. cit.* Dans son autobiographie, Şevket Süreyya Aydemir qui a participé à la Première Guerre mondiale et combattu dans le front du Caucase, raconte qu'il n'y avait personne, dans son compagnie, d'autre qu'un adjudant qui savait lire et écrire. Şevket Süreyya Aydemir, **Suyu Arayan Adam**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997, p. 102.

¹³⁶ Zafer Toprak, « Meşrutiyet ve Mütareke Yıllarında Türkiye'de İzcilik », **Toplumsal Tarih**, N. 52, Avril 1998, p. 15.

(Organisation des boy-scouts) en avril 1914 et il en confie la responsabilité à M. Parfitt, spécialiste britannique du scoutisme.¹³⁷ Cependant le projet fait long feu sans atteindre véritablement son but, puisque à la veille de la Première Guerre mondiale M. Parfitt est congédié et que les activités de l'organisation restent limitées.¹³⁸

Une autre organisation fondée au mois de mars 1913, peu après la défaite balkanique, dont le but est de transformer « les individus malsains et fragiles en une génération des soldats », est la « *Türk Gücü Derneği* » (Association de la force turque).¹³⁹ Cette association est une branche des *Türk Ocakları* (Foyers turcs), une organisation nationaliste et Unioniste fondée en 1912. Toutefois, plutôt que d'être une association publique essayant d'atteindre un niveau de développement à l'échelle de l'Empire en faisant appel à autant de personnes que possible, l'Association de la force turque est conçue comme un club privé ouvert à un nombre limité de personnes unionistes et nationalistes, et elle est seulement établie dans quelques écoles secondaires.¹⁴⁰ Par conséquent, l'Association est restée pratiquement inefficace et inconnue, jusqu'à ce qu'Enver Pacha décide de la transformer en une organisation plus vaste et attachée directement au Ministère de la Guerre en 1914.

Les « *Osmanlı Güç Dernekleri* » (Associations ottomanes de la force) fondée en 1914 est une organisation plus organisée et centralisée que les anciennes.¹⁴¹ Son objectif principal était de préparer la jeunesse, à la fois physiquement et spirituellement, à la défense de la patrie, et à former des individus qui gardent un caractère patriotique fort jusqu'à la mort.¹⁴² Toutes les écoles publiques, y compris les *medreses*, étaient dans l'obligation d'adhérer à l'association et d'implanter des succursales de l'Association de la force ottomane au sein de leurs structures scolaires. L'Association, basée sur l'éducation militaire dans les écoles, vise à préparer la jeunesse au service militaire dont la durée est réduite par la loi de 1914. A la fin des formations, l'Association délivre une licence et aussi accorde certains privilèges pour ses jeunes participants qui ont assisté aux activités de formation

¹³⁷ Yamak Ateş, *ibid.*, p. 262 ; Tolga Y. Cora, « Constructing and Mobilizing the 'Nation' through Sports : State, Physical Education and Nationalism under the Young Turk Rule, 1908-1914 », Mémoire de maîtrise non-publié, Université européenne centrale (Central European University), p. 49.

¹³⁸ Pour les activités de l'organisation de scouts voir Yamak Ateş, *ibid.*, pp. 261-295; Cora, *ibid.*, pp. 49-58; Toprak, *art. cit.*, pp. 16-19.

¹³⁹ Yamak Ateş, *ibid.*, p. 215.

¹⁴⁰ Beşikçi, *art. cit.*, p. 56. Pour plus d'information sur l'Association turque de la force voir Yamak Ateş, *ibid.*, pp. 215-261.

¹⁴¹ Pour l'information détaillée sur les Associations ottomanes de la force voir Yamak Ateş, *ibid.*, pp. 295-342.

¹⁴² Beşikçi, *art. cit.*, p. 57.

régulièrement et ont prouvé aux examens de fin d'année qu'ils étaient prêts pour le service militaire et capables d'effectuer divers exercices militaires.¹⁴³ Malgré tous les encouragements de l'Etat, cette association est également restée inefficace, particulièrement parmi les jeunes non-scolarisés. Elle est abolie en 1916 après la fondation d'une autre organisation sous le nom d'*Osmanlı Genç Dernekleri* (les Associations ottomanes de jeunes).

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'épine dorsale de la force militaire ottomane se composait majoritairement de jeunes paysans analphabètes et non-scolarisés, plutôt que de jeunes urbains scolarisés. Par conséquent, une tentative de mobilisation permanente des jeunes dans l'Empire ottoman qui ne visait pas à organiser les paysans non-scolarisés était vouée à l'échec.¹⁴⁴ Donc les Associations ottomanes de jeunes est fondée sur le conseil de Von der Goltz, conformément à l'idée de « nation armée », dans le but d'atteindre tous les jeunes qu'ils soient paysans ou urbains de l'Empire, de les préparer pour l'effort de guerre, de les redresser physiquement et mentalement et de les contrôler lors de la Première Guerre mondiale.¹⁴⁵ Le général de brigade Von Hoff est nommé inspecteur général et Enver Pacha intervient directement au sein de l'Association. Cette dernière absorbe d'autres organisations comme l'Organisation des Scouts et l'Association ottomane de la force, et monopolise la prise en charge de la jeunesse. Elle vise à organiser les jeunes de 12 à 20 ans dans deux catégories différentes; les enfants de 12 à 17 ans sont organisés sous le nom de « *Gürbüz Derneği* » (l'Association des robustes) et ceux de 17 à 20 ans sous le nom de « *Dinç Derneği* » (l'Association des vigoureux). Si la catégorie « *Gürbüz* » vise à former les garçons scolarisés et non scolarisés dans un programme à plus long terme à l'âge de l'enseignement primaire et secondaire, la section de « *Dinç* », en revanche, est planifiée en fonction des besoins les plus immédiats et des conditions de la guerre, et vise à former ses membres pour le service militaire qui les attend très bientôt.¹⁴⁶ Donc l'objectif de l'Association se résume à pratiquer des exercices militaires, à doter ses participants de capacités militaires; et aussi à les convaincre de faire la guerre, et à vaincre chez eux les réticences et la résistance à la conscription dans les conditions de la mobilisation militaire de l'époque. Mais en pratique, les objectifs des élites politique et militariste

¹⁴³ *Art. cit.*, p. 58.

¹⁴⁴ *Art. cit.*, p. 63.

¹⁴⁵ Pour une information détaillée sur cette association voir Yamak Ateş, *ibid*, pp. 343-526.

¹⁴⁶ Beşikçi, *art. cit.*, p. 70.

ne se réalisent guère ; la participation à l'Association reste limitée en raison de l'inefficacité infrastructurelle et économique, du besoin important de main-d'œuvre particulièrement dans l'agriculture et dans d'autres secteurs et aussi de la résistance à la conscription.¹⁴⁷ Malgré la persistance du pouvoir politique dans ce projet militariste, l'Association perd complètement son influence et disparaît en 1920.

Toutes ces initiatives restent donc inachevées dans le sens qu'elles n'arrivent pas à mobiliser les jeunes, d'une manière effective, pour la cause militaire. Par contre, ces organisations de jeunesse reflètent un idéal militariste des élites politiques ottomanes. Bien que l'efficacité des associations et les populations qu'elles parviennent à toucher réellement soit un sujet controversé, elles contribuent, à certains égards, à la notion de la militarisation de la jeunesse de la période républicaine que nous examinerons dans les sections suivantes.

B. Les entreprises de création d'une organisation de jeunesse dans les premières années de la République

Les débats sur la création d'une organisation de jeunesse ont eu lieu dès la première période de la République. En héritant les débats et l'expérience des organisations de jeunesse ottomane, les dirigeants de la période républicaine à discuté le sujet pendant plusieurs années mais les projets n'ont pas pu efficacement mettre en pratique. Dans cette partie, nous examinerons ces projets et ces débats menés par les élites politiques et militaires.

Comme nous avons vu dans le chapitre premier, au début du 20^{ème} siècle, les durées du service militaire ont été réduites dans toute Europe et cela provoquait la formation militaire préparatoire des jeunes dans les organisations ou dans les écoles civiles. Dans la Turquie, l'abaissement de la durée du service militaire à 18 mois, modifié par la loi de 1924 a également accéléré le processus d'organisation. Dès le 2 Janvier 1924, au nom du chef de l'Etat-major général, le vice-président général de brigade Asım annonce que, suite à la directive d'Ismet Pacha visant à « entamer des études et des inspections au sujet de la mise en place des organisations de scouts et d'éclaireurs qui permettraient d'orienter la lutte physique et morale de la future

¹⁴⁷ *Art. cit.*, p. 77-87.

jeunesse vers la défense de la patrie », une commission composée de différents membres venant des Ministères de l'Education, de la Défense Nationale, de l'Etat-major général et de l'Intérieur est constituée. Cette commission prépare dès lors un projet de loi sur le sujet et l'envoie au Premier ministre le 3 janvier 1924. Dans le rapport intitulé « Projet de loi sur l'organisation des associations de jeunes », les motivations principales de sa préparation sont révélées dans six articles. Selon ce texte, en raison de la situation géopolitique du pays, il faudrait recruter beaucoup de soldat dans l'armée permanente mais ce n'est pas possible en raison des conditions économiques et des effets destructeurs des guerres récentes ; donc la réduction de la durée du service militaire doit être mise à l'ordre du jour.¹⁴⁸ Pour ces raisons, il faut former une organisation de jeunesse en vue d'entraîner et de redresser les jeunes avant leur incorporation dans l'armée. Il est également rappelé qu'il y a des organisations similaires en Russie et dans les pays balkaniques.¹⁴⁹

Le contenu des six articles du projet de loi, expose les motivations indiquées ci-dessus. Il y est également déclaré qu'une inspection générale des Associations de jeunes (*Genç Dernekleri Müfettişliği*) est formée pour renforcer et redresser physiquement et moralement leurs membres.¹⁵⁰ Dans le projet d'ordonnance de l'Association de jeunes attaché au projet de loi, la structure de l'Association, son fonctionnement et sa hiérarchie sont décrites dans vingt-neuf articles. Selon l'ordonnance, l'inspecteur général de l'association sera élu par l'Etat-major général et le Ministère de l'Education, et sera nommé par le conseil des ministres (article 2). Les enfants turcs de 12 à 14 ans seront dénommés comme « *izci* » (scout), les plus âgés seront dénommés comme « *keşşaf* » (un autre mot synonyme de scout) jusqu'à leur service militaire (article 3). L'association sera déployée chez les jeunes tant scolarisés que non-scolarisés ; les directeurs de l'éducation seront responsables des associations organisées dans les écoles et la plus haute autorité administrative sera responsable des associations organisées en dehors des écoles (article 5). Les principes de l'éducation seront établis par le Ministère de l'Education, par les autres ministères concernés et par l'Inspection générale, et l'inspecteur rendra un rapport chaque trimestre à l'Etat-major général et au Ministère de la Défense (articles 10 et article 14). Les principales tâches de l'inspecteur sont de rechercher les ordonnances

¹⁴⁸ Mustafa Balcıoğlu, « Osmanlı Genç Derneklerinden Inkılap Genç Derneklerine », **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, N. 43, 1999, note 7.

¹⁴⁹ *Art. cit.*

¹⁵⁰ Pour le projet de loi en six articles voir *art. cit.*, note 6.

des organisations de jeunesse et d'éducation physique dans les pays étrangers et de faire des propositions pour celle de Turquie ; d'inspecter les programmes et les activités ; de proposer des uniformes pour les « *izci* » et « *keşşaf* » et de fournir le matériel militaire nécessaire pour la formation et les exercices (article 11). Chaque année, au cours des vacances scolaires, les « *izci* » feront des exercices de tir pendant dix jours et les « *keşşaf* » en feront pendant vingt jours ; pour gérer ces exercices militaires, un expert ou un officier sera envoyé par le commandant du corps (article 19). Le « *keşşaf* » en service pendant quatre ans, sera exempté du service militaire pour un mois, de plus il aura la chance de faire son service militaire où il veut et le droit d'être caporal un mois plus tôt (article 21).¹⁵¹ Chaque année, la semaine du douzième jour du mois de *Rebiülevvel*¹⁵² sera la semaine des enfants et ce douzième jour sera la fête du livre pour les enfants ; ainsi un jour sera choisi pour célébrer la fête d' « *Idman* » (gymnastique) et les scouts organiseront les cérémonies de cette fête (article 24).¹⁵³ Enfin, sont définies la structure et la hiérarchie de l'inspection générale des associations des jeunes ; cette dernière, mixte elle aussi, est formée par les représentants de l'Etat-major général, des Ministères de l'Education, de l'Intérieur et de la Défense nationale.

Ce projet de loi a été envoyé au premier ministre au mois de Janvier 1924. En Avril, Le chef d'état-major Fevzi Pacha, dans un courrier adressé au premier ministre, demande des explications sur la situation actuelle dans le processus du projet de loi, parce que le sujet lui semble très urgent.¹⁵⁴ Le Premier ministre répond que le projet est envoyé au Ministère de l'Education pour que ce dernier puisse l'examiner. Le Ministre de l'Education, M. Vasıf, fait des objections sur le projet de loi. L'objection essentielle touche à l'article 17 de l'ordonnance qui concerne le règlement des litiges probables entre les associations implantées dans les écoles et d'autres associations hors des écoles. D'après cet article les conflits devraient être arrangés par une commission de l'association des jeunes. M. Vasıf précise qu'il n'envisage pas l'existence de conflits entre les associations concernées mais en cas de conflit, le ministère n'acceptera pas une commission d'arbitrage externe. Cette objection semble être importante, car elle peut être perçue comme le Ministère de

¹⁵¹ Il existait un arrangement similaire dans les Associations ottomanes de la force et dans les Associations ottomanes de jeunes comme nous avons vu ci-dessus. Pour plus d'informations voir Yamak Ateş, *ibid*, p. 303, 356.

¹⁵² Le troisième mois du calendrier hégirien.

¹⁵³ Pour le texte intégral du projet de l'ordonnance voir Balcıoğlu, *art. cit.*, note 8.

¹⁵⁴ *Art. cit.*

l'Education ne veut pas l'ingérence des autres associations dans ses affaires. Une autre objection est sur le jour et la semaine des enfants. Selon lui, une telle journée n'a pas sa place parmi « les traditions existantes ».¹⁵⁵

Tandis que le Premier ministre veut étudier et détailler le projet et que chaque institution donne son avis sur le sujet, l'état-major général insiste sur la mise en pratique immédiate du projet. Selon Fevzi Pacha, il fallait le plus tôt possible préparer les jeunes à l'armée en les organisant dans le cadre d'une association parce que le nouveau service militaire à durée réduite allait bientôt commencer.¹⁵⁶ Le 20 septembre 1925, il écrit de nouveau une lettre au Premier ministre et propose la formation d'une organisation de la jeunesse ainsi que l'organisation de cours de préparation au service militaire dans les écoles en examinant les expériences européennes particulièrement anglaise, française et polonaise.¹⁵⁷ Pour éviter les inconvénients causés par la réduction de la durée du service militaire, il souligne de nouveau qu'il faut être prêt à une telle situation. Selon lui, les pays européens qui sont plus développés que la Turquie dans les domaines technologiques, scientifiques et artistiques ont adopté et appliqué certains principes pour la préparation des jeunes au service militaire et ces principes doivent être considérées comme des principes importants, voire vitaux : il faut immédiatement commencer à les concrétiser en Turquie. Sa première proposition est de former et d'organiser immédiatement une association des jeunes abordée précédemment. En l'organisant, selon lui, il serait possible de devenir « une nation armée ».¹⁵⁸

L'insistance et les recherches de Fevzi Pacha sur la mise en place d'une organisation de jeunesse et sur des cours préparatoires militaires données dans les écoles sont dignes d'attention. Cette insistance qu'il faut voir comme un reflet de l'idée de la nation armée, se heurte de nouveau à certaines critiques venant du Ministère de l'Education. Après l'envoi de la demande de Fevzi Pacha au Ministère de l'Education, ce dernier demande à M. Selim Sırrı [Tarcan], l'inspecteur générale

¹⁵⁵ *Art. cit.* L'accent de M. Vasif sur « il n'existe pas un tel fête parmi nos traditions existantes » est sous-entendu que cette fête a eu lieu dans la période ottomane mais pas dans la période républicaine. Alkan précise que la « journée d'enfant » a été premièrement célébrée au 2 mai 1916 et plus tard dans la période républicaine, elle a été premièrement célébrée en 1925. Voir Mehmet Ö. Alkan, « 23 Nisan'ın Gayri Resmi Tarihi », **Toplumsal Tarih**, N. 208, Avril 2011, pp. 52-62.

¹⁵⁶ Balcıoğlu, *Art. cit.*

¹⁵⁷ Mustafa Balcıoğlu, « Cumhuriyetin İlk Yıllarında Gençliğin Savaşa Hazırlanması İle İlgili İki Belge İki Görüş », **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, N. 20, 1997, pp. 467-470.

¹⁵⁸ *Art. cit.*, p. 467.

de l'éducation physique, de donner son avis sur le sujet. Dans son rapport daté le 28 octobre 1925, Selim Sırrı, critique les deux propositions de l'état-major à la fois.¹⁵⁹ Selim Sırrı tout en admettant les contributions positives de ces organisations¹⁶⁰ cite un discours d'un major belge qui défend que les activités des associations de la préparation ne sont que des jeux militaires ou sont des copies caricaturées des formations militaires.¹⁶¹ M. Selim Sırrı qui donne la priorité à l'éducation civile, morale et intellectuelle, en faisant références à ces critiques sur les formations militaristes dans les organisations ou institutions civiles, défend que les affaires militaires doivent être laissées aux casernes. Il finit son rapport en disant qu'ouvrir une institution d'éducation physique serait mieux pour le développement physique des jeunes et ajoute qu'il serait suffisant d'offrir une formation de tir pour les jeunes âgés de plus de 17 ans dans les champs de tir de l'armée avant de leur incorporation. Après ce rapport vient l'idée de créer une nouvelle commission.¹⁶² Dans cette commission siègent des représentants de l'état-major général, du Ministère de l'Education, de la Défense nationale, de l'Intérieur, de la Marine turque, des Foyers turcs et de la Fédération du sport. Cette commission, dans le rapport qu'elle remet, propose une organisation sous le nom d'« *İnkılap Gençleri Dernekleri* » (F des jeunes de révolution).¹⁶³ Selon Balcıoğlu, ce projet de loi porte des différences importantes par rapport au projet de Fevzi Pacha. Dans ce dernier il est prévu que l'inspecteur général doit être un militaire mais dans le nouveau projet cette condition est inexistante et l'inspecteur général est responsable devant le Ministère de l'Education concernant les affaires administratives. Comme nous le voyons jusqu'ici, l'idée de créer une organisation de jeunesse a causé un conflit de l'autorité entre l'Etat-major générale et le Ministère de l'Education. On pourrait défendre que, contre la position de Fevzi Pacha, la position du Ministère de l'Education est plus « civile », particulièrement celle de Selim Sırrı ; on pourrait remarquer une tendance à l'autonomisation des affaires et des domaines de compétences du ministère par rapport à l'armée en matière de l'organisation de la jeunesse.

¹⁵⁹ Pour le rapport de M. Selim Sırrı voir *art. cit.*, p. 470-473.

¹⁶⁰ Il indique qu'il existait des associations de jeunesse consacrées à la préparation au service militaire comme l' « Union des Sociétés de Gymnastique et de Préparation aux Services Militaire » en France, en citant un discours d'Adolphe Cheron, le président de cette union qui souligne l'importance de l'éducation physique et morale dans ces associations avant de l'incorporation dans l'armée. *Art. cit.*, p. 471.

¹⁶¹ *Art. cit.*

¹⁶² Balcıoğlu, « Osmanlı Genç Derneklerinden İnkılap Gençleri Derneklerine ».

¹⁶³ *Art. cit.*

En conséquence, après cette tentative de l'Etat-major et ces rapports mutuels avec le Ministère de l'Education, il faut souligner que la première demande de l'Etat-major, l'organisation de la jeunesse n'a pas été mise en œuvre mais la deuxième demande, le cours préparatoire militaire a entré dans les programmes scolaires à partir de 1926 comme nous allons voir dans le troisième chapitre. Donc, on peut dire que l'insistance de l'Etat-major a donné certains résultats effectifs. Mais pourquoi l'organisation de la jeunesse n'a pas pu être mise en œuvre malgré cette insistance ? Selon nous, la raison principale de l'échec des projets de l'organisation de la jeunesse est la situation financière du pays. En effet, les débats et les projets de loi sur le sujet continuent à être discutés dans l'état-major général et également dans les différents ministères et d'autres institutions administratives jusqu'à 1932. Cette année-là, le Ministère des Finances révèle que, ni aujourd'hui ni dans un avenir proche, l'état économique du pays ne permet la création d'une telle organisation.¹⁶⁴ La deuxième raison de la faiblesse de ces tentatives peut être le conflit de l'autorité entre l'Etat-major général et le Ministère de l'Education dans certaines situations. Troisièmement, dans les années 1920 le niveau de développement infrastructurel du système d'éducation progresse ; contrairement à l'expérience de l'empire ottoman, l'éducation militaire des jeunes de la république dans les écoles serait très efficace. Pour cette raison, le cours de préparation au service militaire qui est une méthode plus pratique, effective et contrôlable peut être préféré au lieu de créer une organisation de jeunesse dans ces années.

C. Les débats et les réglementations dans les années 1930

Bien que le projet de créer une organisation de jeunesse soit discuté par certaines institutions du pouvoir politique et rencontre des difficultés et des obstacles, ces débats étaient encore à l'ordre du jour dans l'atmosphère des années 1930. Dans ces années, le régime entreprend des politiques d'enseignement et de propagande à plus grande échelle.¹⁶⁵ Pour cette raison, il suit de près des institutions, des réglementations, des structures européennes dans les mêmes années. Nous avons vu dans les exemples évoqués ci-dessus que cette attention portée à l'Europe n'est

¹⁶⁴ Balcıoğlu, « Osmanlı Genç Derneklerinden İnkılap Gençleri Derneklerine ».

¹⁶⁵ Pour ces tentatives et leurs raisons voir Ahmet Kuyaş, « Yeni Rejim », **Cumhuriyet Ansiklopedisi 1923-1940** içinde, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, pp. 10-14.

pas propre à ces années mais la caractéristique autoritaire du régime des années 1930 et les réglementations créées dans ce contexte ne doivent pas être considérées séparément de l'état d'âme de l'Europe continentale.

Tunçay souligne que le programme du Parti républicain du peuple (PRP) adopté en 1931, lors du troisième congrès est inspiré des programmes des partis allemands, italiens, français, anglais et balkaniques.¹⁶⁶ Selon certains arguments, les Maisons du peuple, organes culturels du parti unique, fondées en 1932 ressemblent elles aussi, à des organisations des pays étrangers.¹⁶⁷ Dans la période du troisième congrès du PRP, les débats sur le sujet se sont intensifiés ; le pouvoir politique et les intellectuels organiques du régime débattent la nécessité des organisations de la jeunesse. Tunçay cite le journal *Cumhuriyet* daté du 2 janvier 1931, annonçant la dissolution des Foyer turcs, et, affirme que la fondation d'une organisation similaire à l'organisation fasciste est parmi les nouvelles politiques du parti.¹⁶⁸ Nous ne savons pas si cette organisation est directement liée aux projets de l'Association des jeunes ou de l'Association des jeunes de la Révolution, mais ces exemples reflètent la volonté du pouvoir politique de créer une organisation de jeunesse directement attachée au Parti. Selon Samet Ağaoğlu, Reşit Galip, homme politique et spécialiste de l'éducation, a tenté alors de façonner les Foyer turcs comme une organisation militariste qui visait à préparer les jeunes pour les guerres futures en les formant selon les principes militaristes et en intégrant les activités de tir et de marche dans le cadre des Foyers. Par ailleurs, sa proposition a rencontré l'opposition du présidente des Foyers turcs, Hamdullah Suphi [Tanrıöver].¹⁶⁹ Les débats et les rumeurs dans l'opinion publique selon lesquels une organisation de la jeunesse serait fondée pour remplacer les Foyers turcs, et Reşit Galip en serait nommé président,¹⁷⁰ font remarquer la ressemblance potentielle qu'elle aurait avec l'organisation fasciste italienne des *Ballilas*.¹⁷¹

¹⁶⁶ Mete Tunçay, **Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931)**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2010, p. 322.

¹⁶⁷ Dans la brochure des Maisons du peuple, nous voyons les exemples allemands et italiens. De plus, Anıl Çeçen dit que les Maisons du peuple étaient inspirées des clubs jacobins alors que Şevket Süreyya Aydemir dit qu'elles étaient inspirées des organisations des narodniks. Neşe G. Yeşilkaya, **Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, pp. 69-72.

¹⁶⁸ Tunçay, **ibid.**, p. 306.

¹⁶⁹ Samet Ağaoğlu, **Babamın Arkadaşları**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, p. 168-171.

¹⁷⁰ Füsün Üstel, **İmparatorluktan Ulusa Türk Milliyetçiliği : Türk Ocakları (1912-1931)**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994, p. 382.

¹⁷¹ **ibid.**, p. 369-370.

En 1931, la structure organisationnelle du PRP est réorganisée et 13 bureaux du parti sont fondés et le sixième bureau est consacré au « Sport et Jeunesse ».¹⁷² Mais nous n'avons pas de données sur l'organisation et les activités de ce bureau. Cependant dans le quatrième congrès du PRP qui a eu lieu en 1935, la question de la jeunesse est discutée plus clairement et ajouté au programme du parti de 1935. En introduisant le programme à propos duquel il avait un rôle décisif, secrétaire général Recep Peker dit :

« [...] Nous tiendrons en outre, à l'instruction et à la culture de la jeunesse. Camarades, touchant l'instruction de la jeunesse, l'instruction de la masse, nous ne visons pas à faire du peuple ni de la jeunesse une masse obéissante comme un troupeau, qui se couche quand on lui dit "couche-toi" et qui se dresse quand on lui dit "dresse-toi". Pour autant, la discipline tient une place forte dans notre programme. »¹⁷³

La question de la jeunesse est réglementée dans le programme de 1935 comme suit :

(Article 50) A la tête de la jeunesse turque on instituera une organisation nationale qui assemblera cette dernière dans une morale pure, avec un amour sublime de la patrie et des réformes. Elle offrira à toute la jeunesse turque la culture physique qui nourrira sa joie et sa santé, sa confiance en soi et sa foi en la nation; la jeunesse sera instruite dans une mentalité qui reconnaît comme le devoir suprême la défense de la révolution et de la patrie avec toutes les conditions de son indépendance et qui, en voie de l'accomplissement de cette tâche, sera prête à sacrifier tout être.

Afin que cette instruction principale donne un résultat complet, on promouvra les sens de haute réussite de la jeunesse turque comme la réflexion, la décision et l'initiative et on travaillera avec la jeunesse sous une discipline sévère, seul élément qui puisse permettre l'accomplissement de toute tâche dure.

L'organisation sportive en Turquie sera réglée et régie selon ces principes. On établira une communication entre l'organisation de jeunesse et des institutions comme l'université, les écoles, les instituts, les maisons du peuple et les usines, on organisera entre eux des collaborations et des communautés d'enjeux autour des fins cités ci-dessus.

Dans le pays, on visera le monolithisme pour l'éducation physique, l'instruction des réformes et les affaires de sport.

Toute personne se trouvant dans les institutions d'Etat, dans les institutions privés et dans les usines sera tenu obligée de pratiquer la culture physique requise selon son âge. On mettra en place des terrains et des institutions nécessaires pour le sport et la culture physique. Pour la procuration des terrains, les administrations spéciales des villes et les municipalités seront particulièrement impliqués.¹⁷⁴

¹⁷² Tunçay, *ibid.*, p. 328-329

¹⁷³ **CHP Dördüncü Büyük Kurultayı Görüşmeleri Tutulgası**, Ulus Basımevi, Ankara, 1935, p. 49. Avant le congrès de 1935, Recep Peker a voyagé en Italie et en Allemagne et préparé un programme et un statut basé sur ses observations. Selon Hasan Rıza Soyak, ces projets étaient rejeté par Atatürk parce qu'ils comportent les éléments fascistes et ils ont prévu de créer une organisation de jeunesse en uniforme comme celles en Allemagne et en Italie. Tunçay, *ibid.*, p. 331.

¹⁷⁴ **CHP Dördüncü Büyük Kurultayı Görüşmeleri Tutulgası**, p. 72-73.

L'article est adopté à l'unanimité par les membres du congrès. De cette manière, le Parti annonce officiellement qu'il encadrera la jeunesse dans une organisation. Celle-ci repose sur deux piliers : premièrement, il est prévu une éducation physique assurant « la joie et la santé des jeunes », et deuxièmement, cela serait renforcé par un endoctrinement visant à défendre la patrie et la révolution, tout en considérant ces dernières comme un objectif digne du sacrifice ultime. La méthode pour assurer la réalisation de ces objectifs est basée sur la discipline. Cet accent sur la notion de discipline est essentiel et tend à être réglementer comme nous avons vu dans le cas de l'Association des jeunes visant à former « une nation armée » et comme nous le verrons dans le cas de la loi sur l'éducation physique.

Un autre point que nous devons souligner est que, la question de la jeunesse est généralement traitée en rapport avec la question de sport et de l'éducation physique. Comme İnanç le commente, dans les années 1930, l'affaire du sport, l'affaire de l'éducation physique et l'affaire de la jeunesse de la République sont comme les anneaux entrelacés des jeux olympiques ; ces trois affaires et politiques de la république se croisent.¹⁷⁵ Donc les tentatives du pouvoir politique pour développer le sport ou l'éducation physique dans le pays influencent directement ou indirectement la politique de la jeunesse du pouvoir politique.

Pour concrétiser ces initiatives, durant les années 1930, les dirigeants de la nouvelle république invitent certains experts étrangers pour l'organisation de l'éducation physique, du sport et de la jeunesse en Turquie. Dr. Goenther, spécialiste allemand sur l'alpinisme, pour la formation de l'escalade et Hermann Altröck, spécialiste allemand sur l'éducation physique, pour l'instauration d'un institut de l'éducation physique, sont parmi les premiers invités.¹⁷⁶ Cependant, le nom le plus remarquable parmi ces experts est, sans doute, Carl Diem, puisqu'il était l'un des acteurs principaux des événements sportifs en Europe entre deux guerres.¹⁷⁷ Diem

¹⁷⁵ Gül İnanç, « Bir Memleket Davası: Beden Terbiyesi », **Toplumsal Tarih**, N. 14, 1995, p. 59.

¹⁷⁶ Cité par Yiğit Akin, « **Gürbüz ve Yavuz Evlatlar** » : **Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004, p. 70. Hermann Altröck (1887–1980) a été nommé en 1925 comme «professeur à titre dérogatoire de pédagogie des exercices physiques» et est resté après 1933 le seul directeur d'un Institut d'éducation physique qui n'était pas sous la tutelle du Service de l'éducation physique auprès du ministère de l'Éducation du Reich. Malgré son adhésion au Parti national-socialiste et au SA, il a été classé comme «politiquement disculpé» lors de la procédure de dénazification. Hans Joachim Teichler, « Hermann Altröck in der NS-Zei [Hermann Altröck pendant la période du national-socialisme] », **Sportwissenschaft**, N. 5, 2005.

¹⁷⁷ Carl Diem (1882-1962), était le secrétaire générale de l'organisation du sport allemand entre 1913-1933, il était nommé secrétaire général du Comité Organisateur des Jeux Olympiques qui a eu lieu à

partant pour un long voyage en Turquie pendant les mois de septembre et octobre de 1933, fait des observations sur le système sportif turc dont il fait un rapport. Ce dernier contient les chapitres intitulés « l'éducation physique », « l'organisation de l'éducation physique », « l'organisation de la jeunesse », « l'éducation nationale et morale des jeunes ». Comme Akin le cite, Diem écrit dans sa première interview avec les administrateurs sportifs, qu'ils avaient différentes demandes dans plusieurs domaines, de l'alpinisme au ski, de l'organisation de la jeunesse à un établissement distinct pour former les leaders de la jeunesse (*Führerausbildung*)¹⁷⁸. Selon Diem, le seul but qu'on attend de ces mesures est la préparation à la guerre (*Wehrhaftigkeit*). Dans ses mémoires, Diem dit que les propositions qu'il a faites aux administrateurs sportifs turcs d'organiser la jeunesse sous le nom de Gazi-Jugend et d'organiser le pays en 9 régions dirigées par des *Sport-Valis* dotés de grandes compétences ont rencontré un grand intérêt.¹⁷⁹

Baldur von Schirach, un autre nom important qui avait joué un rôle primordial dans l'organisation de la jeunesse pendant la période du 3^{ème} Reich, a également visité la Turquie. Le chef de l'organisation de la *Hitlerjugend*, est venu en Turquie entre le 9-11 décembre 1937, a rencontré Atatürk et visité les villes d'Ankara et İstanbul.¹⁸⁰ La visite de Schirach dont la mission principale est de contrôler et organiser les organisations de la jeunesse allemande dans les pays étrangers et d'observer les mouvements de la jeunesse dans les pays visités, est accueillie avec un vif intérêt et avec plaisir dans le pays. Après cette visite, la revue officielle de la *Hitlerjugend*, *Das Junge Deutschland* consacre même une édition spéciale à la Turquie. De plus, la même année, Rahmi Apak, députés qui s'intéressent aux affaires sportives et de la jeunesse et certains jeunes sont invités à un camp d'été en Allemagne.¹⁸¹

Dans les années 1930, nous voyons que, l'organisation de la jeunesse a été officiellement réglementée dans le programme du PRP. De plus, plusieurs experts allemands en matière d'éducation physique et des organisations de jeunesse ont été invités en Turquie. Cela nous montre que les dirigeants de la République étaient

Berlin en 1936 et par la suite chef des relations extérieures du Bureau de Sports du Troisième Reich. Akin, *ibid.*, p. 70.

¹⁷⁸ Akin, *ibid.*, p. 71.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ « Von Schirach dün Ankara'ya geldi », Cumhuriyet, le 10 décembre 1937.

¹⁸¹ Akin, *ibid.*, p. 150.

engagés à la question de l'organisation de la jeunesse. Enfin, les quêtes du parti sont mises en pratique par la loi sur l'obligation physique de 1938. Selon les experts de l'éducation physique de l'époque, cette loi était préparée en s'inspirant des structures juridiques des mouvements de jeunesse allemande et italienne.¹⁸² Les années 1930 de l'histoire de l'organisation de la jeunesse ont essentiellement influencé par le model nazi de l'Allemagne, donc ce commentaire des experts nous semble explicative. La loi que nous examinerons dans la partie suivante est un reflet pratique de quêtes menées dans l'Europe par les élites du parti dans les années 1930 et également une préparation à la guerre imminente, conformément à l'idée de guerre totale.

D. La loi portant sur l'obligation de l'éducation physique

La loi 3530 sur l'obligation de l'éducation physique, organisant l'éducation physique, le sport et la jeunesse autour des clubs est adoptée par le parlement le 26 juin 1938 et entre en vigueur le 16 juillet 1938, après publication dans le journal officiel.¹⁸³ Cette année-là, la préparation à la guerre est en plein essor en Europe. La Turquie ne voulait pas participer à cette guerre imminente. Le Ministère des Affaires étrangères Ismet İnönü et l'une des personnalités influentes de l'époque Numan Menemencioglu, selon l'expression de Deringil, avaient développé leur propre « politique de neutralité ». ¹⁸⁴ Selon cette politique qui peut être considérée comme « neutralité active », la Turquie n'entrera pas dans la guerre, toutefois, elle sera prête avec son armée, son État et sa nation pour une éventuelle guerre. En effet, la Turquie n'est pas entrée dans la Seconde Guerre mondiale, par différents jeux d'équilibre, elle a pu se maintenir dans une situation « neutre ». Cependant, la mobilisation dans le pays est étendue dans tous les domaines. Par exemple, en 1937, un directoire de mobilisation est fondé sous le Ministère de la Culture dont les fonctions selon la loi sont les suivantes : rédiger les textes officiels concernant la mobilisation nationale, préparer la mobilisation de toutes les écoles et institutions liées au Ministère de la

¹⁸² **Ibid.**, p. 77.

¹⁸³ « Beden Terbiyesi Kanunu »,

http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803530.pdf

¹⁸⁴ Selim Deringil, « İkinci Dünya Savaşında Türk Dış Politikası », **Tarih ve Toplum**, N. 35, Kasım 1986, p. 23

Culture, organiser la protection contre les attaques aériennes et au gaz, superviser les préparatifs des services militaires dans les institutions scolaires.¹⁸⁵

Dans ces conditions de mobilisation, le directeur de la mobilisation, Kadri Yaman écrit un livre sur la préparation de la jeunesse au service militaire et à la guerre.¹⁸⁶ Ce livre doit être lu comme un reflet direct de l'époque à la veille de la Seconde Guerre mondiale dans le contexte de la guerre totale. Dans ce livre intitulé *Yurt Müdafaasında Türk Gençliği* (La jeunesse turque dans la défense de la patrie), Yaman définit les devoirs de la jeunesse turque dans une guerre totale. Selon lui, la guerre est un phénomène inévitable et concerne toute la nation et tous les domaines économiques, culturels, politiques et moraux du pays. Yaman indique que dans une période où la durée du service militaire est réduite, où les guerres sont plus technologiques, compliquées, et où les armes modernes nécessitent plus d'intelligence, de force et de capacité, il est obligatoire de préparer les jeunes pour le service militaire avant leur incorporation.¹⁸⁷ Il faut faire émerger une morale et un caractère militaire chez les jeunes qui permettra de ressentir de l'affection pour l'armée. Un jeune doit être fidèle au régime d'Atatürk, discipliné, prospère, endurant et agile tant dans sa vie civile que militaire.¹⁸⁸ Dans la conclusion de son ouvrage, il donne des exemples de l'organisation des jeunesses allemande, italienne, hongroise, roumaine, russe et yougoslave tout en les louant, mais il exalte également les caractères et les valeurs de la jeunesse turque d'une manière nationaliste.¹⁸⁹

Kadri Yaman résume bien l'atmosphère de la guerre totale et de mobilisation avant de Seconde Guerre mondiale et reflète les idées des élites républicaines de l'époque. Dans cette atmosphère de l'avant-guerre, c'est la loi sur l'éducation physique qui constitue la base juridique de l'organisation de la jeunesse disciplinée dont le pouvoir politique et l'intelligentsia rêvent depuis de longues années en suivant l'idée historique de la « nation armée ». Dans la réunion parlementaire pour la loi sur l'éducation physique, après un bref résumé sur la création de l'Association de sport turc et l'inauguration des nouvelles installations sportives, le Ministre de

¹⁸⁵ « Maarif vekâleti merkez teşkilât ve vazifeleri hakkındaki 2287 sayılı kanuna bir madde eklenmesine ve mezkûr kanunun bazı maddelerini değiştiren 2773 sayılı kanunun birinci, beşinci ve sekizinci maddelerinde değişiklik yapılmasına dair kanun » http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc017/kanuntbmmc017/kanuntbmmc01703225.pdf.

¹⁸⁶ Kadri Yaman, *Yurt Müdafaasında Türk Gençliği*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 37.

¹⁸⁸ *Ibid.*, pp. 65-82.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 104-106.

l'Intérieur Şükrü Kaya parle des objectifs de la loi en catégorisant certains sports tels la lutte, l'équitation, le tir et le nautisme comme « les sports nationaux » et « traditionnels » et il ajoute également que « l'on donne de l'importance à nos propres sports nationaux et traditionnels ». ¹⁹⁰ Par exemple, Kaya, déplorant que le pays ne soit pas habitué aux sports d'hiver, dit :

L'alpinisme et le ski, tout comme la natation, la voile et le nautisme sont des sujets dont nous devons nous préoccuper. La défense du pays nous y oblige. Il n'est pas difficile de prévoir et de préciser que les futures batailles seront des batailles d'hiver. Celui qui est bien équipé contre l'hiver vaincra et se protégera donc dans cette mesure. Nous sommes obligés d'habituer les enfants de notre pays à l'hiver en tout état de cause et de les emmener sur les montagnes. ¹⁹¹

Kaya souligne également que l'éducation physique et le sport doivent être effectués sous le contrôle direct de l'État pour avoir du succès dans les batailles à venir. Car l'éducation physique et le sport sont des éléments les plus importants de la préparation des jeunes à la guerre et l'État doit s'intéresser à ces affaires. Nous comprenons que ce discours de Kaya évoque une réglementation visant à préparer les jeunes au « combat de la vie » et à la « défense nationale », plutôt qu'une réglementation dont le seul but serait de renforcer la politique du sport et de l'éducation physique dans le pays.

La structure de l'organisation et l'objectif de la loi sont définis dans le premier article comme « un directeur générale de l'éducation physique sous le contrôle du gouvernement, doté d'une personnalité juridique, et fondé afin de diriger et d'administrer les activités de jeux, de gymnastique et de sport assurant le renforcement des capacités physiques et morales des citoyens conformément aux objectifs nationaux et révolutionnaires ». Il est ajouté à cet article, par le règlement préparé le 3 avril 1940, la mention : « renforcer les capacités physiques et morales de citoyen conformément aux nécessités de défense de la patrie ». ¹⁹² Le directeur général de l'éducation physique est désigné par le premier ministre et nommé par le président de la République (l'article 6 de la loi). Alors qu'il n'est pas obligatoire que le directeur soit un militaire, c'est le major général Cemil Taner qui est nommé

¹⁹⁰ « 3530 Sayılı Beden Terbiyesi Kanununun Müzakere Zabıtları », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna, Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, p. 4.

¹⁹¹ *Art. cit.*, p. 5.

¹⁹² « 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanununun Tatbik Şeklini Mübeyyin Nizamname », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, p. 40. (Ci-après nous allons le dénommer « le règlement de 1940 ».)

directeur général. De plus, malgré cette nomination, il a maintenu ses fonctions dans l'armée.¹⁹³

Selon le quatrième article de la loi, les jeunes sont obligés de s'inscrire à des clubs de sport et de faire des activités d'éducation physique dans leurs moments de loisirs. La durée obligatoire de l'éducation physique est fixée, par le conseil des ministres, à quatre heures par semaine.¹⁹⁴ L'éducation physique et les activités sportives menées par les clubs locaux actuels et ceux qui seront fondés ultérieurement sont hiérarchiquement rattachés au directoire général. La discipline est définie comme le premier principe de l'éducation physique et du sport (article 3 du règlement de 1940). La gymnastique, l'athlétisme, le handball, le volley-ball, le basket-ball, la natation, le scoutisme, l'escalade, le ski, la marine, en conformité avec le discours ci-dessus de Şükrü Kaya, sont définis comme « les activités obligatoires » (article 11 du règlement de 1940).

L'organisation hiérarchique des clubs de jeunesse est présentée dans un schéma. Les équipes (*takım*) formées selon les groupes d'âge sont elles-mêmes divisées en pelotons (*manga*). Chaque peloton a un chef. Tous les pelotons sont rattachés à la présidence du bataillon de la jeunesse (*gençlik taburu başkanlığı*) ; les bataillons de la jeunesse dépendent du conseil des clubs de jeunesse (*gençlik kulübü idare heyeti*).¹⁹⁵ Chaque club organisé de façon hiérarchique est respectivement rattaché à la présidence du village (*köy*) de l'éducation physique, du comté (*nahiye*) de l'éducation physique, du district (*kaza*) de l'éducation physique, du provincial (*bölge*) de l'éducation physique et enfin au directoire général. En outre, les clubs de sport existants sont obligés de changer leur nom en « les clubs de jeunesse » et ils sont aussi rattachés à cette organisation hiérarchique (article 65-66 du règlement de 1940). Le Directoire général prépare une réglementation détaillée sur les drapeaux et les uniformes des groupes de la jeunesse de l'éducation physique obligatoire.¹⁹⁶

Parallèlement à ces réglementations une revue officielle de l'organisation *Beden Terbiyesi ve Spor* (Éducation physique et Sport), commence à être publiée

¹⁹³ « Tümgeneral Cemil Taner'in Genel Direktörlüğe – Umum Müdürlüğe- tayini hakkında kararname », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, p.73.

¹⁹⁴ « Beden Terbiyesi ve Spor Mükellefiyeti hakkında İcra Vekilleri Heyeti Kararnamesi », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, p. 61-62.

¹⁹⁵ Pour ce schéma voir Ergeneli ve Tuna, **ibid.**, p. 69.

¹⁹⁶ « Erkek ve Kadın Beden Terbiyesi Mükelleflerine Mahsus Kıyafet, Bayrak, Filama Talimatnamesi », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, pp. 121-139.

entre 1939 et 1944. Comme nous le voyons dans plusieurs articles de la revue, l'objectif du sport est militaire. Dans l'article traitant « l'esprit de la loi de l'éducation physique », il est clairement exprimé ce qui est attendu par la loi :

Que ce soit en matière de la défense du pays, ou en d'autres matières, toute sorte d'armes, d'équipages, d'outils et d'appareils ne sont que des instruments. C'est l'homme qui en fera l'usage. Autant que puissent être parfaits ces armes, ces équipages et ces instruments, si les mains qui les utiliseront sont faibles et maladroit, les têtes s'en serviront sont inconscientes et incompréhensives, bref si la capacité physique et morale de l'homme est incomplète, il n'est pas possible de bénéficier de la perfection des instruments.¹⁹⁷

Organisée par une discipline militaire, dominée par des valeurs militaires, la loi sur l'éducation physique tente de s'appliquer dans la pratique jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Mais après la guerre, ces types de pratiques tombent en disgrâce. Cela nous montre d'ailleurs que cette loi constitue une pratique de mobilisation lors de la guerre. Néanmoins, il semble difficile de dire que la participation aux pratiques obligatoires était satisfaisante. Malgré l'abondance des réglementations juridiques comme les lois, les règlements, les ordonnances, dans la pratique l'obligation n'est pas répandue chez les jeunes. Selon une enquête menée par le directoire sur l'absentéisme des jeunes en 1940, les raisons de l'absentéisme sont les suivants :

- « a) Le souci de perdre leurs revenus chez les jeunes gens qui vivent de leurs revenus quotidiens.
- b) Maîtres artisans qui ne donnent pas la permission à leurs jeunes employés craignant de voir leur revenu baisser
- c) Le fait que les figures de la culture physique manquent un air qui puissent leur ajouter de l'attrait et de la joie, et qu'on leur ait donné plutôt un goût d'éducation militaire, enfin que les jeunes en aient eu marre dès le début
- d) Le fait que les administrateurs ne choisissent pas des exercices et des entraînements convenables aux conditions météorologiques
- e) Le fait que les jeunes ne soient pas encore convaincus de la nécessité et des bénéfices de la culture physique pour leurs personnes et pour la défense de la patrie, qu'ils considèrent ces pratiques comme une peine inutile. »¹⁹⁸

Pour éviter le taux d'absentéisme accru, le Directoire général a recommandé les clubs de jeunes de gagner l'enthousiasme de la jeunesse pendant les entraînements et le format militariste devient moins accentué. Mais, malgré un certain effort, la pratique de l'éducation physique ne peut complètement échapper de son contenu militariste pendant la Seconde Guerre mondiale. A partir de la fin de la Seconde

¹⁹⁷ Cemil Taner, « Beden Terbiyesi Teşkilatının Çalışma Esasları », **Beden Terbiyesi ve Spor**, N. 1, Janvier 1939, p. 2.

¹⁹⁸ « Beden Terbiyesi Mükelleflerinden Toplanma Yerine Gelmeyenler Hakkında », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, p. 418-419.

Guerre mondiale, les sports de masse et de guerre ont pris fins et on observe une libéralisation dans le domaine de sport.¹⁹⁹ Enfin, en 1964, la Cour constitutionnelle a officiellement aboli l'obligation.²⁰⁰

¹⁹⁹ Funda Şenol Cantek et Betül Yarar, « Erken cumhuriyet dönemi dergi ve gazetelerinde spor ve kadın (1928-1960) », **İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi**, N. 29, 2009, pp. 201-218.

²⁰⁰ Anayasa Mahkemesi [Cour constitutionnelle], Numéro de décision : 1964/66, le 3 Octobre 1964.

CHAPITRE III

LES COURS DE PREPARATION AU SERVICE MILITAIRE ENTRE 1926-1945

Dans ce chapitre, nous traiterons la militarisation de la jeunesse en suivant les cours de préparation au service militaire. Ces cours sont entrés dans le programme scolaire dans les premières années de la République et ils ont été enseignés longtemps dans les écoles secondaires et les lycées. Nous étudierons le contenu de ces cours, les valeurs importantes qu'ils veulent imposer et nous analyserons quel type d'idées militaristes ils ont données aux jeunes et quel type d'image de la société ils ont voulu présenter à la jeunesse.

L'éducation est un sujet politique et social, son contenu est défini par la relation entre l'État et la société. En regardant le contenu des manuels scolaires, la façon d'enseigner de ce cours, il est possible d'avoir une idée sur la manière dont le pouvoir politique/l'organisation étatique veut dominer la jeunesse et la vie scolaire. Comme Inal l'indique, l'éducation est une des principales institutions dans une structure sociale et les différentes institutions peuvent être puissantes sur le type de valeurs et de connaissances qu'ils jugeront légitime d'enseigner, et sur le type d'idéaux qu'ils voudront transmettre.²⁰¹ Une autre caractéristique de l'éducation est qu'elle est le produit des conditions historiques dans lesquelles une société et les relations de pouvoir se situent. Les conditions historiques, politiques et sociales déterminent un autre aspect important de la politique éducative d'une époque, à savoir les objectifs de l'éducation. L'objectif principal de l'éducation est de « reproduire » l'idéologie dominante, les valeurs culturelles dominantes et le système économique dominant dans l'État moderne. Dans sa théorie de la reproduction,

²⁰¹ Kemal İnal, *Eğitim ve İktidar, Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004, p. 39.

Althusser définit l'école, qui prend la place de l'Église qui est l'appareil idéologique de l'État dominant de l'ancien régime,²⁰² comme suit :

« Elle [école] prend les enfants de toutes les classes sociales dès la Maternelle, et dès la Maternelle, avec les nouvelles comme les anciennes méthodes, elle leur inculque, pendant des années, les années où l'enfant est le plus « vulnérable », coincé entre l'appareil d'État famille et l'appareil d'État école, des « savoir-faire » enrobés dans l'idéologie dominante (le français, le calcul, l'histoire naturelle, les sciences, la littérature), ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (morale, instruction civique, philosophie). Quelque part vers la seizième année une énorme masse d'enfants tombe « dans la production » : ce sont les ouvriers ou les petits paysans. Une autre partie de la jeunesse scolarisable continue : et vaille que vaille, fait un bout de chemin pour tomber en route et pourvoir les postes des petits et moyens cadres, employés, petits et moyens fonctionnaires, petits-bourgeois de toute sorte. Une dernière partie parvient aux sommets, soit pour tomber dans le demi-chômage intellectuel, soit pour fournir, outre les « intellectuels du travailleur collectif », les agents de l'exploitation (capitalistes, managers), *les agents de la répression (militaires, policiers, politiques, administrateurs, etc.)* et les professionnels de l'idéologie (prêtres de toute sorte, dont la majorité sont des « laïques » convaincus).»²⁰³

D'après le paragraphe ci-dessus, l'école a donc deux fonctions dans le système de reproduction. L'une est de transmettre les valeurs dominantes aux étudiants et l'autre est d'assurer la continuité de la reproduction politique, sociale et économique. Les États modernes prennent aussi conscience de l'importance du rôle transformateur de l'éducation. L'éducation, qui était sous la responsabilité de l'Église et des familles sous l'Ancien régime, est devenue un service public pour tous les citoyens dans les États modernes. Ainsi, grâce à l'éducation, il est devenu possible de créer une nation homogène, une langue commune, un concept de citoyenneté commun et d'assurer l'invisibilité de la différence entre des classes sociales. L'idée de nationalité qui se forme sur le sentiment d'appartenance à une patrie, à un sang ou à une terre et sur la division du travail dans le système économique dominant sont devenues les éléments fondamentaux qui s'imposent à toute la société par l'intermédiaire de l'éducation.

Les exemples que nous voyons en Europe, surtout entre les deux guerres mondiales, sont très remarquables pour constater l'importance du rôle de l'éducation et notamment pour en cerner avec précision la dimension « idéologique ». Les exemples de cette époque nous montrent que le militarisme prend sa place à côté du nationalisme dans l'éducation. Les régimes autoritaires/totalitaires de cette période constituent à cet égard les cas les plus frappants. Par exemple, l'éducation dans

²⁰² Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », dans **Positions (1964-1975)**, Les Éditions Sociales, Paris, 1976, p. 97.

²⁰³ *Art.cit.*, p. 94-95 (italiques par nous).

l'Allemagne nazie était une partie inséparable du régime ; les dirigeants fascistes voulaient inculquer les valeurs principales comme l'inégalité des races, la « hiérarchie naturelle », le culte du chef par la voie de l'éducation. Comme Kara l'indique, « le nazisme s'est engagé dans une vigoureuse démarche formatrice ».²⁰⁴ Les professeurs étaient non seulement des éducateurs, mais aussi des militaires actifs sur le front politique du régime.²⁰⁵ Les élèves, dès le début de leur scolarité, recevaient obligatoirement une formation pour être toujours fidèle au Führer, de sorte que le militarisme se montrait une partie essentielle de l'éducation. En Italie aussi, on constate une période similaire. L'éducation était le plus important élément de l'idéologie fasciste et du projet fasciste de l'État. L'école devait former l'esprit des jeunes qui seraient créés par l'État fasciste. L'image idéale associée aux enseignants était celle de militaires du régime.²⁰⁶ La conception des manuels de cours, et même des livres de lectures pour les élèves de l'école primaire, était du ressort exclusif de l'État et ces ouvrages étaient réécrits selon les critères fascistes.²⁰⁷

En Turquie, le système éducatif est également considéré comme un outil de reproduction. La République turque a en effet voulu s'assurer, à travers l'éducation, de la diffusion de l'idéologie nationaliste, de la laïcité et des idées nouvelles sur la citoyenneté, ainsi que de la formation de la société paysanne et de la création d'individus qui peuvent occuper les nouveaux emplois et métiers dans la société. Comme Üstel le dit, le premier rôle de l'école, pour les élites républicaines, est de socialiser les individus et de les associer au nouveau projet de société et, par conséquent de leur faire accepter les normes et les valeurs qui définissent le projet en question.²⁰⁸ En outre, l'école a une importance fondamentale dans la transmission des valeurs nationales, de la langue nationale et dans la création d'un État laïque.²⁰⁹ La modernisation dans l'éducation, ayant commencé à la période des « réorganisations » (*Tanzimat*) et ayant accéléré pendant la période de la deuxième monarchie constitutionnelle, a progressivement amplifié un contenu nationaliste, laïque, positiviste, égalitaire à partir de la fondation de la république. « L'éducation nationale » a été mise au centre de la politique éducative dès l'inauguration de

²⁰⁴ İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, p. 96.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 102.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 109-110.

²⁰⁷ Voir Mariella Colin, « Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943) », *Histoire de l'éducation*, N. 127, 2010.

²⁰⁸ Füsün Üstel, « *Makbul Vatandaş* » in *Peşinde, II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, p. 127.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 127-128.

l'Assemblée nationale en 1920. C'est surtout en 1921, au Congrès de l'Éducation, que le discours de Mustafa Kemal et également celui de Hasan Ali Yücel « qui est considéré comme la première déclaration du nationalisme dans l'éducation ».²¹⁰ Selon ces discours, l'éducation nationale est une éducation dépouillée des savoirs religieux, éloignée des « influences des éléments étrangers ».²¹¹ Pour atteindre ces objectifs, avec la loi de « Tevhid-i Tedrisat », toutes les institutions éducatives ont été réunies sous l'égide du Ministre de l'Éducation. L'objectif de la politique éducative de cette loi était défini comme « la réunification de la réflexion et du sentiment de la nation ».²¹² Les réformes prévues par cette loi ont été pour l'essentiel réalisées très vite pendant les années 1924-1927 et une politique d'éducation nationale a pris forme pendant ces années-là.

Au cours des années 1930, le régime de parti unique a été réorganisé, renforcé, et s'est doté de nouveaux relais idéologiques comme les « six flèches » ainsi que d'une nouvelle forme de nationalisme érigeant la nation turque en seule entité légitime du pays et se définissant par la turcité. Les objectifs de l'éducation seront influencés par ces changements. Par exemple, dans ces années-là, les objectifs des cours d'éducation civique étaient définis par les éléments nationalistes et autoritaires comme : faire aimer la nation turque ainsi que l'armée turque, faire comprendre l'importance du service militaire, former des citoyens fidèles et dévoués, imposer la soumission à l'autorité de l'État et aux lois, faire comprendre aux élèves le concept de devoir et de droit.²¹³ Pendant ces années encore, la théorie de la langue-soleil selon laquelle toutes les langues du monde ne constituaient que des simples dérivés de la langue « soleil » turque, et la thèse turque prétendant que l'histoire apporterait les « preuves irréfutables » de l'origine turcique de toutes les civilisations humaines²¹⁴ sont entrées dans les programmes scolaires et devenues les indices les plus visibles de la diffusion du nationalisme dans l'éducation.

²¹⁰ Cité par İsmail Kaplan, « Milli Eğitim İdeolojisi », dans **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik**, (ed.) Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, p. 789.

²¹¹ *Art. cit.*

²¹² Necdet Sakaoğlu, **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, p. 169.

²¹³ Üstel, « **Makbul Vatandaş** » in **Peşinde**, p. 141-142.

²¹⁴ Hamit Bozarslan, **Histoire de la Turquie contemporaine**, La Découverte, Paris, 2004, p. 37.

Les éléments militaristes dans le système éducatif en Turquie sont devenus l'objet d'étude de certains travaux récents.²¹⁵ Dans ces derniers, le cours de préparation au service militaire (*Askerliğe Hazırlık dersleri*) et le cours de sécurité (*Milli Güvenlik dersleri*) sont au centre des discussions. Bien que ces cours, que nous examinerons dans les pages suivantes, aient expressément pour fonction de diffuser le militarisme dans le système éducatif, il existe des éléments militaristes dans d'autres domaines du système éducatif turc. L'éducation est décrite en empruntant au lexique du service militaire et du militarisme ; par exemple, elle est définie comme un « front de guerre »²¹⁶ et menée comme un mouvement de mobilisation. L'analogie entre l'armée et l'école est souvent soulignée ; Kadri Yaman, directeur de la Mobilisation nationale au Ministère de la Culture²¹⁷ donne de manière concise son avis sur l'éducation : « Tout comme l'armée est une école, l'école est aussi une armée ».²¹⁸ En outre, l'analogie entre le ministère de l'Éducation et celui de la Défense, qui sont deux institutions officiels dont le nom comporte l'adjectif « national », retient encore une fois l'attention.²¹⁹ Certains rites observés dans les écoles sont aussi au service du paradigme militariste : les élèves qui s'habillent en uniforme, chantent les hymnes en se mettant en rang le matin et les soirs ; les ordres tels que « Repos! Prêt! » ; ainsi que le plan architectural des écoles, de façon que les élèves et les enseignants utilisent des lieux différents dans le même établissement.

Dans l'analyse du système éducatif d'un pays, l'instrument le plus important est, sans aucun doute, le manuel scolaire. Depuis quelques années, le manuel scolaire est devenu un objet d'études ; comme Choppin le constate, un manuel scolaire est, d'abord, un produit de consommation, un support des connaissances scolaires, un vecteur idéologique et culturel « qui véhicule un système de valeurs, une idéologie, une culture » et dernièrement, un instrument pédagogique.²²⁰ Le contenu des manuels scolaires, qui dépend du contexte social et historique, ne saurait être neutre : « Le choix de la langue [...] et du style [...], la sélection des sujets et des textes,

²¹⁵ Ayşegül Altınay, *The Myth of The Military-Nation*, Palgrave Macmillan, New York, 2004 ; Ayşegül Altınay, « Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi », *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, (ed.) Betül Çotuksöken, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003 ; Ayşegül Altınay, « Eğitimin Militarizasyonu: Zorunlu Milli Güvenlik Dersi », *Bir Zümre, Bir Parti. Türkiye'de Ordu*, (ed.) Ahmet İnel et Ali Bayramoğlu, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004 ; Hande Özdamar, *1930-1945 Arası Dönemde Türkiye'de Militer Anlayış ve Yansıması*, mémoire de maîtrise non publié, Université d'Istanbul Bilgi, İstanbul, 2007, pp. 48-83.

²¹⁶ Altınay, *ibid.*, p. 122.

²¹⁷ Le Ministère de l'Éducation a pris le nom de Ministère de la Culture entre 1935 et 1941.

²¹⁸ Kadri Yaman, *Yurt Müdafaasında Türk Gençliği*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, p. 40.

²¹⁹ Altınay, *ibid.*, p. 119.

²²⁰ Alain Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette, Paris, 1992, pp. 18-20.

l'organisation et la hiérarchisation des connaissances, obéissant à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites »²²¹ varient dans l'espace et le temps.

Dans un autre livre qui se focalise sur les manuels d'histoire en Turquie, Etienne Copeaux, en soulignant la particularité d'un manuel scolaire comme une forme de discours historique²²² propose une étude externe et interne dans l'analyse d'un manuel scolaire. L'étude externe permet de bien comprendre les conditions externes de production du manuel et de son discours, ce qui signifie que l'étude externe s'intéresse à la politique et aux objectifs assignés par l'Etat à ce cours et au manuel scolaire, aux règlements législatifs encadrant leur élaboration et au langage et au contenu idéologique mis en œuvre dans ces travaux réglementaires.²²³ L'étude interne considère plus particulièrement le discours des manuels et l'idéologie qui s'y exprime. Comme le souligne Copeaux, « pour une telle étude interne, on peut utiliser les méthodes définies par l'analyse de discours et l'analyse de contenu, à condition de rester bien conscient qu'une méthode ne peut être appliquée de façon rigide, et que celle-ci est à réinventer pour chaque domaine de recherche ».²²⁴ Retenant cette proposition de méthode, on va d'abord examiner la genèse des cours de préparation au service militaire, avec quels objectifs et dans quelles conditions ces cours ont été encadrés par des textes législatifs à cette époque-là, puis on va continuer avec l'analyse des manuels, de leur contenu et des discours emprunts de militarisme qu'ils recèlent.

A. La genèse des cours de préparation au service militaire : les débats et les réglementations

Enseigné sous différents titres selon les périodes (le service militaire, la préparation pour le service militaire, la connaissance de la défense nationale, et la connaissance de la sécurité nationale), le cours militaire entre dans le programme des écoles secondaires à partir de 1926, sous le nom de cours de préparation au service

²²¹ **Ibid.**, p. 164.

²²² Etienne Copeaux, **Espaces et temps de la nation turque : analyse d'une historiographie nationaliste 1931-1993**, CNRS Editions, Paris, 1997, p. 19.

²²³ **Ibid.**, p. 24.

²²⁴ **Ibid.**

militaire. Il est prévu que les enseignants des cours soient des militaires avec le grade minimum de capitaine. De même, les manuels de cours sont écrits par des officiers supérieurs. En ce qui concerne les manuels et leur contenu, les enseignants (militaires), les supports pédagogiques, l'Etat-major et le Ministère de la Défense nationale sont aussi puissants que le Ministère de l'Education. Bien que le contenu des cours change considérablement selon les besoins du temps, l'objectif et la manière militariste des cours restent identiques. Altınay, dans son ouvrage pionnier sur les cours de la sécurité nationale, attire l'attention sur la continuité entre les cours ; premièrement, ces cours sont toujours enseignés par les militaires et deuxièmement l'Etat-major général exerce (depuis 1980, de manière prioritaire) un contrôle sur ce qui est enseigné, à quel niveau et pour combien d'heures, et détermine le programme pédagogique.²²⁵ Une autre continuité qu'elle souligne est le discours de premier plan qui met l'accent sur le rôle déterminant de l'armée dans l'histoire turque et la politique contemporaine.²²⁶ Les cours de sécurité nationale obligatoire ont fait l'objet de débats dans les dernières années et ont enfin été abrogés en janvier 2012.

Les cours de préparation au service militaire, vient à l'ordre du jour dans les premières années de la république. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les notions « d'armée citoyenne » et de « nation armée » ainsi que la réduction de la durée du service militaire apportent l'idée de préparer les jeunes mentalement et physiquement pour le service militaire et pour la défense de la patrie. Après l'abaissement de l'âge du service militaire à 18 ans, modifié par la loi du 1er janvier 1924, le chef d'Etat-major de l'époque, Fevzi Pacha, dans son courrier au Premier ministre, en plus d'organiser la jeunesse autour des associations comme nous avons vu dans le deuxième chapitre, propose de donner des cours de préparation au service militaire dans les « établissements » civils comme dans les écoles militaires.²²⁷

« Les programmes d'éducation des lycées militaires légués au commandement du Ministère de la Défense Nationale ont été rendus presque identiques à ceux des lycées de l'éducation nationale. Y sont ajoutées seulement les leçons de connaissances militaires générales et d'éducation physique pour les classes terminales, indiquées dans la pièce jointe no. 2. Si on appliquait ce programme non

²²⁵ Altınay, **ibid.**, p. 124-125.

²²⁶ **Ibid.**

²²⁷ Cité par Mustafa Balcıoğlu, « Cumhuriyetin İlk Yıllarında Gençliğin Savaşa Hazırlanması İle İlgili İki Belge İki Görüş », **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, Vol. 5, N. 20, 1997, p. 467-470.

seulement dans les lycées militaires, mais aussi dans toutes les écoles de l'éducation nationale, on aurait fait le premier pas pour la préparation des jeunes au service militaire. De même que dans les quatre dernières classes des lycées d'éducation nationale, il n'y a pas de cours d'éducation physique, naturellement il n'y a pas non plus d'éducation concernant les connaissances militaires. Si ces cours arrivent à être enseignés et pratiqués dans tous les lycées du Ministère de l'éducation nationale, les jeunes qu'ils auront formés seront équipés des connaissances militaires théoriques et pratiques requises. Il est extrêmement important et absolument nécessaire que les jeunes qui ont droit à un service de court terme, et qui accompliront leur service en neuf mois, suivent une éducation et un entraînement militaires tandis qu'ils sont encore à l'école. Les enseignants requis pour l'éducation, l'entraînement et l'instruction militaires peuvent être nommés parmi les officiers de l'armée; ainsi que les armes, et divers matériels, etc. »²²⁸

Demandant notamment que soient mises en place des cours de préparation au service militaire dans les lycées, Fevzi Pacha recommande de créer une commission composée de personnes nommées par le ministère de l'éducation et l'état-major général pour étudier le sujet. Dans l'annexe du rapport, il traite le programme et le contenu des cours de connaissance militaire (*malumat-ı askeriye*) et des cours d'éducation physique enseignés dans les écoles militaires. Le contenu des cours se présente comme suit :

« Les cours de connaissance militaire (une heure par semaine dans trois classes)

- 1- La théorie et l'opération de tir (la formation et l'éducation théorique et pratique de tir en donnant les armes aux écoles ou en utilisant les armes et les champs de tir des casernes locales.
- 2- Le cours des armes (l'information brève sur les armes modernes et leurs utilisations)
- 3- L'organisation de l'armée (l'information générale pour donner une idée sur la forme, les tâches et la nature de l'organisation générale et des différentes parties de l'armée de la république turque)
- 4- La mobilisation (l'information brève sur son importance, comment la faire, les devoirs de mobilisation de chaque turc).
- 5- L'histoire militaire (les événements anciens en bref, la dernière expédition en détail)
- 6- L'obligation militaire (l'information général sur l'objectif général, l'ordre général, les devoirs des individus, les réglementations sur l'obligation militaire)
- 7- L'étude sur le terrain, la lecture des cartes, dessiner des croquis simples.

L'éducation physique

Les cours d'éducation physique dans les lycées de l'éducation nationale suivis depuis la première jusqu'à la huitième classe, ont été approuvés tels quels et les cours d'éducation physique ont été ajoutés de nouveau aux programmes des 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} classes. Dans les classes terminales, des escouades, des brigades et des divisions seront formées, afin de leur donner une idée générale du combat en montrant un ou deux chapitres sur le sujet. »²²⁹

Le rapport de Fevzi Pacha donne des exemples d'expériences dans les pays étrangers. Selon lui, au Royaume-Uni les jeunes suivent des cours militaires chaque après-midi et une formation militaire un jour par semaine. Les étudiants font aussi

²²⁸ Art. cit., p. 467.

²²⁹ Art. cit., p. 469-470.

des exercices militaires et de tir quinze jours par an. Il est dit dans le rapport que les chercheurs de notre équipe sont personnellement témoins de ces exercices. La situation en France est présentée plus en détails. Le service militaire en France, où la formation militaire est obligatoire dans certains écoles et facultative dans les autres, « est d'un an pour ceux qui ont suivi le cours militaire et de dix-huit mois pour ceux qui ne l'ont pas suivi » ; les contrôles sont effectués par les commandants de corps d'armées. Les jeunes sont obligés de faire des exercices de tir et les munitions sont fournies par l'armée. En outre, le rapport précise que la formation militaire est traitée, de l'éducation physique aux exercices de tir, de la santé publique à la topographie. Mais comme nous l'avons déjà abordé dans le chapitre précédent, ces propositions de Fevzi Pacha d'organiser les jeunes et de leur donner des cours militaires, sont critiquées par Selim Sırrı, Inspecteur général de l'éducation physique au Ministère de l'Éducation.²³⁰ Selon Selim Sırrı, affirmant que « les écoles civiles sont chargées de former des savants pour la patrie », les jeunes devraient suivre un enseignement de la morale dans les écoles, l'éducation physique et la gymnastique devraient y être encouragées, mais la formation militaire devrait être laissée aux casernes. Son rapport se termine par la proposition selon laquelle il serait suffisant de donner une pré-éducation aux jeunes âgés de plus de 17 ans pour les préparer au service militaire. Après une année de débats, bien que la première proposition de Fevzi Pacha sur l'organisation de la jeunesse de ne soit pas réalisée, les cours de préparation au service militaire sont entrés dans les programmes scolaires.

La première réglementation sur le sujet est datée du 1^{er} novembre 1926. Ce premier règlement intitulé « Ordonnance sur l'éducation et la formation militaire pour les dernières deux classes des lycées de garçons et des lycées de formation des enseignants » (*erkek liseleri ile erkek muallim mektepleri*) se compose de seize articles.²³¹ Le Ministère de l'Éducation promulguant cette ordonnance prévoit un ajout « d'informations concernant l'éducation militaire » dans les programmes de géographie, d'histoire, d'éducation civique et d'éducation physique dans les lycées. Par exemple, selon l'article 2 de l'ordonnance, il est annoncé que l'information topographique sera ajoutée au programme de géographie ; la prise de Constantinople, la guerre russo-turque de 1878, les batailles balkaniques, la bataille des Dardanelles

²³⁰ Pour le rapport de M. Selim Sırrı voir *art. cit.*, p. 470-473.

²³¹ « Maarif Şuunu - Erkek Lise Sınıflarıyla Erkek Muallim Mekteplerinin Son İki Sınıflarında Yapılacak Askeri Tedrisat ve Talimler Hakkında Talimatname », **Muallimler Birliği**, N. 17, Novembre 1926, p. 780-781.

et particulièrement la guerre d'Indépendance seront ajoutées au programme des cours d'histoire ; les informations sur « l'organisation militaire, les devoirs des citoyens en cas de mobilisation, les organisations populaires et de jeunesse auxiliaires à l'organisation officielle » seront dans le programme des cours d'éducation civique ; et enfin « les exercices et les mouvements présentés dans l'ordonnance de la formation militaire » au programme d'éducation physique. Ces cours déjà existants seront enseignés par leurs propres enseignants, mais les livres et guides nécessaires seront préparés par l'état-major général (l'article 3).

Outre ces dispositions, les cours militaires sont organisés séparément sous le nom de « conférences d'éducation militaire » (*terbiye-i askeriye konferansları*). Selon l'article 4 de l'ordonnance, des conférences d'éducation militaire seront données aux étudiants des lycées de garçons et des lycées de formation des enseignants une heure tous les quinze jours ; le militaire qui donnera les conférences doit avoir au minimum le grade de capitaine et sera nommé par le ministère de la défense et approuvé par le ministère de l'éducation ; les programmes de ces conférences seront préparés par le bureau de formation et d'éducation nationale du ministère de l'éducation et celui de l'état-major général. Donc la première forme des cours militaires est prévue comme des conférences d'éducation militaire d'une heure par quinzaine.

En plus des conférences théoriques données pendant l'année scolaire, dans la même ordonnance, il est aussi précisé de donner une formation pratique aux étudiants. On considérerait apparemment que les informations théoriques des cours ne seraient pas suffisantes pour préparer les jeunes au service militaire. Dans l'article 6, il est prévu que les étudiants des lycées mentionnés feront un camp militaire en plein air durant quinze jours au mois d'aout pour appliquer les conférences théoriques en pratique (annexe 1). Dans ces camps, les étudiants pratiqueront les exercices militaires et le tir. Selon les articles 8 et 9, les responsables de la formation, de l'éducation militaire, des armes et des munitions utilisés dans les camps seront les enseignants et les officiers. Les étudiants, à la fin d'un camp, auront un certificat approuvé par les enseignants et quand ils termineront le lycée, ces certificats leur permettront d'obtenir un permis militaire. Ce dernier sera pris en compte lors du service militaire mais l'ordonnance ne précise pas clairement, à quel genre de droits

ou de privilèges ce permis autorisera d'obtenir. Cela est laissé à l'initiative de l'Etat-major général et du Ministère de la Défense nationale (l'article 10 et 11).²³²

Un autre point qui doit être clarifié au sujet des cours est, après leur entrée dans le programme scolaire, pour combien heures par semaine ils sont enseignés dans les écoles secondaires et dans les lycées. Selon le livre de Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, en 1930, au premier semestre, une heure par semaine dans les deuxième et troisième classes des écoles secondaires ; en 1931, au premier semestre, deux heures par semaine dans les deuxième et troisième classes des écoles secondaires ; deux heures par semaine dans les première, deuxième et troisième classe des lycées ; en 1934, au deuxième semestre, deux heures par semaine dans les première, deuxième et troisième classes des lycées.²³³ En 1937, le cours de préparation au service militaire devient obligatoire pour les filles pour une heure par semaine.

B. Les manuels scolaires des cours de préparation au service militaire

Dans cette recherche, nous avons examiné dix-sept manuels scolaires du cours de préparation au service militaire (tableau 1). Le premier manuel des cours de préparation au service militaire que nous pouvons atteindre est le premier volume du livre d'*Askerliğe Hazırlık Dersleri*²³⁴ qui est premièrement publié sous le nom de *Malumat-ı Askeriye Dersleri*²³⁵ par l'imprimerie du Collège de guerre en 1927.²³⁶ Sur les couvertures des trois volumes il est précisé que « [le manuel] est préparé selon l'ordonnance n°(60) de la préparation militaire et accepté par le service de la formation et de l'enseignement de l'état-major pour les étudiants des lycées de garçons et des lycées d'enseignant de garçons ».

²³² Pour l'ordonnance préparée sur cette sujet voir **Askerliğe Hazırlık Tedrisatı, Askeri Ehliyetname Almak ve İhtiyat Zabiti Hazırlık Kıt'aları Hakkında 60 Numaralı Talimatname**, Erkan-ı Harbiye Umumiye Matbaası, Ankara, 1927.

²³³ Hasan Ali Yücel, **Türkiye'de Orta Öğretim**, TC Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 1994, p. 169-174.

²³⁴ Cemil Tahir, **Askerliğe Hazırlık Dersleri**, Harbiye Mektebi Matbaası, İstanbul, 1928, 3. éd.

²³⁵ M. Seyfettin Özege, **Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu**, Cilt I (A-D), Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul, 1991, p. 369.

²³⁶ **Ibid.**

La liste des manuels scolaires du cours de préparation au service militaire					
Auteur	Titre	Classe	Nom d'imprimerie	Année de Publication	Numero d'édition
Cemil Tahir	Askerliğe Hazırlık Dersleri I	Lycée 1	Harbiye Mektebi Matbaası	1928	3. éd.
Hüsameddin Bilgesu (major)	Askerliğe Hazırlık Notları Birinci Kitap	Ecole secondaire 2	Kanaat Kitabevi	sans date	1. éd.
Hüsameddin Bilgesu (major)	Askerliğe Hazırlık Notları İkinci Kitap	Ecole secondaire 3	Kanaat Kitabevi	sans date	1. éd.
Hüsameddin Bilgesu (major)	Askerliğe Hazırlık Notları Ortaokul ve Liselere İlaveten Kız Çocuklara Okutulacak Kısım	Ecole secondaire et lycée	Kanaat Kitabevi	sans date	1. éd.
Nazım Yaşınok (major)	Askerliğe Hazırlık Dersleri I	Ecole secondaire 2	Hilmi Kitap Evi	1940-41	7. éd.
Nazım Yaşınok (major)	Askerliğe Hazırlık Dersleri II	Ecole secondaire 3	Hilmi Kitap Evi	1937	1. éd.
Nazım Yaşınok (major)	Askerliğe Hazırlık Dersleri III	Lycée 1	Hilmi Kitap Evi	1939	3. éd.
Nazım Yaşınok (major)	Askerliğe Hazırlık Dersleri IV	Lycée 2	Hilmi Kitap Evi	1937	1. éd.
Nazım Yaşınok (major)	Askerliğe Hazırlık Dersleri V	Lycée 3	Hilmi Kitap Evi	1937	1. éd.
Tahir Tipi (capitaine)	Askerliğe Hazırlık I (pour les filles)	Lycée 1	Maarif Matbaası	1941	1. éd.
Tahir Tipi (capitaine)	Askerliğe Hazırlık III (pour les filles)	Lycée 3	Maarif Matbaası	1941	1. éd.
Ferit Birtek (major)	Askerliğe Hazırlık I	Lycée 1	Maarif Matbaası	1942	1. éd.
Ferit Birtek (major)	Askerliğe Hazırlık II	Lycée 2	Maarif Matbaası	1942	1. éd.
Ferit Birtek (major)	Askerliğe Hazırlık III	Lycée 3	Maarif Matbaası	1942	1. éd.
Hakkı Ezgeç (capitaine)	Askerliğe Hazırlık I	Ecole secondaire 2	Maarif Matbaası	1942	1. éd.
Hakkı Ezgeç (capitaine)	Askerliğe Hazırlık II	Ecole secondaire 3	Maarif Matbaası	1942	1. éd.

Tableau 1²³⁷

Entre les manuels que nous examinons, deux manuels différents sont publiés par les imprimeries privées dans les années 1930. Le premier est le livre d'*Askerliğe Hazırlık Dersleri* écrit par le major Nazım Yaşınok se composant de cinq volumes, publié en 1937 par *Hilmi Kitap Evi*.²³⁸ Les volumes I et II sont écrits pour les étudiants des écoles secondaires et les suivants pour les étudiants de lycée. Sur les couvertures des volumes il est écrit qu' « il [le livre] est accepté comme manuel scolaire selon l'ordre numéroté 35764 et daté du 7-10-937 de l'Etat-major général ». Et l'autre livre imprimé par une imprimerie privée, *Kanaat Kitabevi*, les volumes d'*Askerliğe Hazırlık Notları Birinci Kitap* et *İkinci Kitap* sont écrits par le major Hüsameddin Bilgesu pour les étudiants des écoles secondaires mais la date de parution du livre n'est pas indiquée.²³⁹ Toutefois, dans l'introduction du livre, il est écrit que ce livre « a été écrit selon les principes des programmes de la préparation militaire datés le 22/12/1936 et numérotés 35388 de l'état-major » ; donc il est possible de dire que le livre de Bilgesu a été écrit après 1936.

²³⁷ Le livre d'*Askerlik Vazifesi* d' Afet İnan qui n'est pas un livre écrit pour le cours de préparation au service militaire n'est pas inclus dans ce tableau.

²³⁸ Hilmi Kitap Evi appartenait à Tüccarzade İbrahim Çığırcaçan (1876-1963). M. İbrahim Hilmi a fondé une imprimerie publiant les livres religieux et militaires, cette imprimerie s'est nommée Hilmi Kitap Evi dans la période républicaine. Pour plus d'information voir Başak Ocak, **Tüccarzade İbrahim Hilmi Çığırcaçan: Bir Yayıncının Portresi**, Müteferrika Yayınları, İstanbul, 2003.

²³⁹ L'imprimerie de Kanaat était l'une des imprimeries importantes de l'époque. Elle a été fondée avant 1908 par İlyas Bayar. Pour une information générale sur l'imprimerie et Bayar voir Rıfat Bali, « Trois Libraires Juifs d'Istanbul : La Kanaat Kitabevi d'İlyas Bayar, La Librairie Des Sœurs Cohen et La Librairie Isidore Karon », Colloque international organisé à l'INALCO et à la BNF, Février 2010. http://www.rifatbali.com/images/stories/dokumanlar/libraires_relu.pdf, consulté le 28.12.2013.

Dans les années 1940, nous voyons qu'un nouvel élément est venu s'ajouter aux premières pages des livres publiés, c'est la photo d'İsmet İnönü, dit « chef national » de l'époque (annexe 2). L'un de ces manuels écrits pour les étudiants de lycée dans les années 1940 est *Askerliğe Hazırlık I-II-III* de Ferit Birtek. Dans les premiers pages des livres, il est indiqué que ce manuel était choisi après un concours organisé par l'Etat-major et imprimé par le Ministère de l'Education.²⁴⁰ Pour les écoles secondaires, *Askerliğe Hazırlık Ortaokul I et II* écrits par le capitaine Hakkı Ezgeç sont également publiés par le Ministère de l'Education en 1942. De même, ce manuel est choisi après un concours organisé par l'Etat-major.

Quand il s'agit des manuels des étudiantes pour lesquelles le cours était devenu obligatoire en 1937, l'un des manuels pour le cours de la préparation au service militaire pour est celui de Hüsameddin Bilgesu, intitulé comme *Askerliğe Hazırlık Notları: Ortaokul ve Liselere İlaveten Kız Çocuklara Okutulacak Kısım* et imprimé par l'imprimerie de Kanaat mais la date de parution n'est pas indiquée. Un autre manuel écrit pour les étudiantes de lycée par le capitaine Tahir Tipi, *Askerliğe Hazırlık I, II et III* pour les filles est imprimé par le Ministère de l'Education en 1941 après un concours organisé par l'Etat-major.

Un autre manuel qui n'est pas écrit pour le cours de la préparation au service militaire mais pour le cours de l'instruction civique semble être important pour notre sujet. Ce manuel intitulé *Askerlik Vazifesi* est écrit par Afet [İnan] et imprimé par l'imprimerie de l'Etat en 1930.²⁴¹ *Medeni Bilgiler* est préparé à la demande d'Atatürk, voire certaines parties du livre est écrit par lui-même. Néanmoins, il n'existe pas d'information sur l'intervention directe d'Atatürk à la partie d'*Askerlik Vazifesi*. Mais comme Afet İnan l'indique dans les premières pages, elle a envoyé ces notes sur le service militaire au prime ministre İsmet Paşa et au chef de l'état-major Fevzi Paşa et ils ont donné une réponse indiquant qu'ils ont aimé le livre et l'ont trouvé très approprié. De même, il existe des passages écrits directement par İsmet

²⁴⁰ Le ministre de l'éducation Hasan Ali Yücel précise que, selon une décision prise en 1933, les concours étaient organisés pour choisir des manuels d'instruction civique, d'histoire, d'arithmétique et de connaissance de nature et des manuels choisis étaient imprimés par l'Etat. Selon Üstel, « une partie des manuels concernant l'idéologie de l'Etat » était choisie et imprimée par l'Etat. Mais, le reste des manuels pouvait être publié par les imprimeries privées. Üstel, « **Makbul Vatandaş** » in **Peşinde**, p. 153-155. Certains manuels de préparation au service militaires ont été publiés par imprimeries privés après 1933 et alors que certains ont été publiés par l'Etat.

²⁴¹ Afet [İnan], **Askerlik Vazifesi**, Devlet Matbaası, İstanbul, 1930. En outre, certains chapitres du livre, tels *Intihap, Şirketler ve Bankalar, Vergi Bilgisi* et *Türk Çocuklarına Yurt Bilgisi Notları* ont été séparément imprimés et puis ils ont été reliés sous le titre, *Vatandaş için Medeni Bilgiler*.

Pacha et Fevzi Pacha.²⁴² Plus important encore, dans *Askerlik Vazifesi* d'Inan, il existe des passages traduits de *La Nation Armée* de Goltz Pacha dont nous avons discuté les avis politiques et militaires dans le premier chapitre. Nous pouvons dire que ce manuel dont le contenu correspondre le programme et le contenu du cours de la préparation au service militaire est une synthèse des avis d' Afet Inan, Ismet Pacha, Fevzi Pacha et plutôt de Goltz Pacha et reflète bien la perception du service militaire et la forme de sa transmission aux étudiants. C'est pourquoi nous ajoutons ce livre à notre recherche.²⁴³

Le langage utilisé dans les manuels est généralement simple mais ils existent parfois des phrases mal structurées. Les matériaux visuels sont également inclus pour soutenir le texte, par exemple les armes, les véhicules militaires ou les saluts militaires sont montrés dans les photos Dans le livre de Cemil Tahir il n'existe pas de photos mais il existe des illustrations. Pour soutenir la topographie ou la technique de bataille, de nombreux croquis et des cartes militaires sont également utilisés. La caractéristique commune principale des livres, sauf celui d' Afet Inan, est qu'ils sont écrits par les capitaines ou colonels. Tous les livres sont appropriés par l'Etat-major et acceptés par le ministère de l'Education après cette approbation.

Le contenu des manuels du cours de la préparation au service militaire présente une continuité de la promulgation du programme scolaire en 1927²⁴⁴ aux années de la Seconde Guerre mondiale. Les manuels se composent des chapitres suivants : l'institution militaire, l'organisation de l'armée, la loi sur le service militaire, le dressage militaire, les armes ou la connaissance des armes, le tir, la topographie, la technique de bataille et l'histoire militaire (voir tableau 2).

²⁴² Voir **ibid.**, p. 42, 52.

²⁴³ Il faut noter que, dans cette étude, nous ne nous concentrons pas spécifiquement le contenu et le discours militariste dans d'autres manuels de l'instruction civique. Ces manuels peuvent être des objets de l'étude dans d'autres études.

²⁴⁴ **Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası**, N. 14, 15 Mars 1927, p. 15-16.

Livre	Auteur	Classe	Date	Institution militaire		Loi sur le service militaire		Dressage militaire		Arms, tir, topographie		Technique de bataille		Mobilisation, Renseignement		Histoire militaire		Total Pages
				Page	%	Page	%	Page	%	Page	%	Page	%	Page	%	Page	%	
I	Tahir	L 1	1928	23	13,6	-	-	23	13,6	45	26,6	8	4,7	8	4,7	37	21,9	169
I	Yaşınok	ES 2	1940-41	7	8,3	6	7,1	14	16,7	28	33,3	9	10,7	5	6	13	15,5	84
II	Yaşınok	ES 3	1937	8	9,9	6	7,4	11	13,6	26	32,1	13	16	3	3,7	12	14,8	81
III	Yaşınok	L 1	1939	7	7,1	7	7,1	15	15,3	37	37,8	8	8,2	5	5,1	16	16,3	98
IV	Yaşınok	L 2	1937	8	10,1	3	3,8	5	6,3	18	22,8	25	31,6	7	8,9	13	16,5	79
V	Yaşınok	L 3	1937	-	-	3	3,1	7	7,1	29	29,6	18	18,4	4	4,1	31	31,6	98
I	Bilgesu	ES 2	s.d.	28	19,9	25	17,7	7	5	29	20,6	11	7,8	4	2,8	31	22	141
II	Bilgesu	ES 3	s.d.	20	16,1	12	9,7	10	8,1	37	29,8	14	11,3	5	4	20	16,1	124
Filles	Bilgesu	ES 3	s.d.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	100	-	-	45
I	Tipi	L 1	1941	14	14,7	11	11,6	6	6,3	31	32,6	19	20	6	6,3	9	9,5	95
III	Tipi	L 3	1941	3	5	4	6,7	3	5	19	31,7	17	28,3	8	13,3	7	11,7	60
I	Birtek	L 1	1942	3	6	4	8	2	4	22	44	5	10	5	10	6	12	50
II	Birtek	L 2	1942	13	16,3	5	6,3	8	10	26	32,5	16	20	-	-	13	16,3	80
III	Birtek	L 3	1942	6	9,4	4	6,3	4	6,3	22	34,4	9	14,1	8	12,5	22	34,4	80
I	Ezgeç	ES 2	1942	6	16,7	4	11,1	6	16,7	9	25	-	-	5	13,9	9	25	36
II	Ezgeç	ES 3	1942	3	11,1	3	11,1	3	11,1	5	18,5	5	18,5	5	18,5	4	14,8	27

Tableau 2

Si on commente ce tableau, il n'est pas possible à parler d'une forme standard dans les manuels. Comme nous pouvons voir, les longueurs des manuels sont très variables ; alors qu'un manuel de Bilgesu pour école secondaire est très long (141 pages), un autre manuel (celui d'Ezgeç) pour la même classe a seulement 36 pages. Toutefois ces chiffres nous montrent que les chapitres plus longs dans les manuels sont sur les connaissances techniques pour le service militaire et les techniques de bataille. Dans une époque où le service militaire est devenu une activité plus technique et compliquée, ce n'est pas étonnant de voir que les connaissances techniques occupent presque la moitié des manuels. Les étudiants commencent à connaître simplement des armes à partir de l'école secondaire et dans le lycée, ces connaissances techniques deviennent plus complexes.

Mais une interprétation basée sur ces chiffres seront aussi limitée parce que certains chapitres brefs comme le dressage militaire ou l'histoire militaire peuvent avoir plus de sens et de portée que de longs chapitres sur des informations techniques. Ces chapitres reflètent bien les valeurs militaires et nationalistes et nous disent plus de choses sur la transmission de ces valeurs aux étudiants. Le discours dans ces chapitres ne varie guère selon les classes. Nous voyons le même discours militariste dans les manuels d'école secondaire et de lycée. Dans la partie suivante, nous allons respectivement analyser le contenu des manuels en détail selon les discours remarquables.

C. L'analyse du discours militariste des manuels scolaires

1. L'armée, les armées modernes et le service militaire dans les manuels scolaires

Les premiers chapitres des livres de cours de préparation au service militaire sont consacrés aux connaissances générales sur l'organisation de l'armée. L'armée est d'abord présentée en tant qu'institution, puis sont cités, des informations concernant le service militaire, la conscription et les méthodes de recrutement militaire. Dans ces chapitres, outre les règlements sur le service militaire, on traite essentiellement des éléments qui forment l'armée comme les commandants, les officiers, et d'autres classes, afin de les faire connaître aux étudiants.

Les conditions générales dans lesquelles se forment les armées modernes sont résumées dans le livre *Askerlik Vazifesi* (Le Devoir de Service Militaire) d' Afet İnan. Selon İnan, on a passé d'une époque où « chacun des membres de la communauté » était un soldat, à une époque qui impose la mise en place d'un groupe d'individus privilégié, sous la forme d'une armée. La transformation au sein de la division du travail social constitue le motif principal de ce passage:

« Après que les hommes se sont attachés à la terre, que des villages, des villes et des gouvernements se sont formées, lorsque l'on a passé à la vie agricole, artisanale et commerciale, il est devenu impossible que les gens qui s'occupaient de ces affaires-là eussent à tout moment des armes à la main. Or, la nécessité de protéger soi-même et ses terres demeurait encore, et il y avait aussi l'obligation d'obtenir par force certains objectifs pour certains intérêts, quand il le fallait. [...] C'est de cette manière qu'une classe à part entière, une classe militaire a vu le jour. »²⁴⁵

L'impossibilité d'incorporer tous les citoyens dans l'armée en temps de paix, et voire même en temps de guerre, impose la mobilisation des jeunes d'une certaine tranche d'âge pour former une armée perpétuelle. Afet İnan souligne ensuite que pour le maintien de « la vie commune de l'Etat », pour assurer le soutien à l'armée et sa survie, il faut qu'outre la partie de la population partie pour la guerre, le reste de la population demeure en permanence dans le pays.²⁴⁶ Mais il faudrait que la totalité des citoyens, quand il l'aurait fallu, sache user des armes, et c'est en vue de cette fin

²⁴⁵ Afet [İnan], *Askerlik Vazifesi*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1930, p. 22-23.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 24.

qu'ils devraient recevoir une instruction et une éducation militaires. Précisant que la durée du service militaire a été réduite récemment en vue d'en éliminer les effets nocifs à la vie économique, Afet İnan soutient que pour compenser cette réduction, les citoyens doivent « apprendre et pratiquer des matières qui leur facilitera le service militaire » tandis qu'ils sont encore à l'école.

Afet İnan, à part la définition citée plus haut, fait encore d'autres constats sur la vie de l'armée. L'armée a une vie toute à fait particulière et cette particularité se constitue de certains principes et de certaines conditions. La première condition, constate Afet İnan, c'est « d'être prêt à mourir ». Cela confère d'ailleurs « au soldat une singularité, un sérieux, une vertu et une sacralité ».²⁴⁷ Deuxièmement, l'armée, « c'est l'unité de plusieurs gens travaillant en vue d'une même fin ».²⁴⁸ L'unité signifie ici les relations entre les supérieurs et les subalternes ; les supérieurs prennent soin de leurs subalternes, et les subalternes leur obéissent. Le rapport d'ordre et d'obéissance est d'ailleurs un autre principe important dans l'armée. L'obéissance doit devenir une habitude chez un soldat, sinon il ne pourra pas accomplir ses devoirs.²⁴⁹ Et finalement, le port de l'uniforme qui est « un signe rappelant l'amitié et la soumission » prend sa place parmi les éléments distinctifs de l'armée.²⁵⁰ Selon ces préceptes, on comprend qu'un soldat doit être prêt à une mort volontaire et obéir à ses supérieurs volontairement.

İnan souligne en particulier que ces qualités appartiennent en propre aux armées nationales. Affirmant qu'« une armée formée de mercenaires qui n'aurait de rapport ni au pays ni aux attentes nationales, voire une armée formée de volontaires ne sauraient être respectables, ni acceptables pour nous », elle précise en effet que « notre » prédilection est du côté de « l'armée nationale ».²⁵¹ L'armée nationale constitue le point culminant parmi les méthodes de recrutement usitées jusqu'à présent et elle établit les relations nécessaires qu'une armée doit entretenir avec la nation. Selon İnan, « l'armée nationale est le signe le plus remarquable de l'existence d'une nation, d'un Etat » et « c'est avec elle que la grandeur de l'Etat s'exalte ».²⁵² Ainsi, sont assez présentes dans le livre, des propositions discréditant

²⁴⁷ **Ibid.**, p. 34.

²⁴⁸ **Ibid.**

²⁴⁹ **Ibid.**, p. 35.

²⁵⁰ **Ibid.**

²⁵¹ **Ibid.**

²⁵² **Ibid.**

les armées formées de mercenaires ou de soldats volontaires ainsi que les armées de devchirmés (le système ottoman des janissaires y est suggéré). Bilgesu dans son ouvrage intitulé *Askerliğe Hazırlık Notları* (Notes pour la Préparation au Service Militaire), note l'ancien système des devchirmés en termes suivants:

« Selon cette méthode, l'armée se compose des volontaires, des salariés et des personnes convoquées par force. Aucun d'eux n'a d'éducation ni d'instruction complètes. Chez ceux qui sont amenés par force et ceux qui reçoivent de l'argent, l'amour de la patrie n'existe pas. Or savoir utiliser les armes de notre temps et connaître les modifications des méthodes de guerre est indispensable pour un soldat. Le devchirmé n'a pas d'obéissance. Il travaille involontairement et par force. Commet le pillage et du saccage. Quant aux soldats déserteurs d'autres pays, qui viennent chez nous, on ne peut en attendre aucun bénéfice pour la patrie. »²⁵³

Des propos semblables sont prononcés également au sujet des mercenaires. Comme nous pouvons comprendre facilement, le service militaire est un devoir qui revient à tous les citoyens sans exception ni privilège, il se fait de toute volonté, dans une soumission totale aux supérieurs. On constate donc dans ces expressions ci-dessus, une approche qui convoque tous les citoyens à prendre part dans l'armée nationale et qui considère toutes les autres sortes d'armées relevant de la « désobéissance, de l'absence de volition, de la manque de bénéfice et d'amour pour la patrie ».

Une autre caractéristique très importante des armées, implique les relations entre ceux qui constituent l'armée. En effet, les relations entre les subalternes et les supérieurs qu' Afet İnan cite parmi les qualités des armées modernes peuvent être considérées comme la base même des relations entre les membres de l'armée. Au sein de cette structure, les approches envers les supérieurs et les commandants est particulièrement digne d'intérêt. Le poste d'officier a connu une importante transformation dans les armées modernes. La figure de l'officier qui, avant la formation des armées modernes, était naturellement d'origine élite et aristocrate, a cédé la place aux officiers élevés dans des écoles militaires, parallèlement au processus de la disparition de ces anciens statuts sociaux, durant lequel le service militaire a devenu ouvert à tous les citoyens. Les qualités requises pour les officiers élevés dans des écoles militaires et qui sont donc des soldats de profession, sont ainsi décrites dans les manuels:

²⁵³ Hüsameddin Bilgesu (Major), **Askerliğe Hazırlık Notları: Birinci Kitap**, Kanaat Kitabevi, s.d., p. 33-34.

« Un officier: doit être de haut caractère, aimer sa patrie et sa nation... Celui qui sacrifie sa vie et son sang, et qui est instruit comme il faut, devient un officier. »²⁵⁴

« L'officier est une personnalité douée de raisonnement, lucide, apte à tout prévoir, capable de prendre l'initiative, résolue, persévérante et agile dans l'application de sa résolution, ne se désespère point des occurrences de la guerre, il est conscient du très haut honneur et de la responsabilité qu'il porte. Dans tous les domaines l'officier est un commandant et un dresseur. La connaissance des hommes, le respect des droits, une morale sérieuse, la maîtrise de soi et un grand courage constituent les qualités distinguées de l'officier et ils l'élèvent au statut le plus haut. »²⁵⁵

La question du rôle d'un commandant et les qualités requise pour en devenir un, est un autre sujet traité par Afet İnan. Selon elle, une armée, grâce à un commandant, peut connaître de grands triomphes, comme à cause de lui, elle peut tomber dans de pitoyables défaites.²⁵⁶ Les commandants disposent donc des facultés qui peuvent changer totalement le cours d'une guerre.²⁵⁷ Un commandant, pour commander et gouverner, doit être solide et ferme, et pour cela il doit être apte à se contenir, à assumer des responsabilités, à disposer du courage et de la bravoure. En outre, il doit savoir à être sans merci quand il le faut. Cette partie sur l'importance et les qualités des commandants est une traduction directe de *La Nation Armée* de Colmar von der Goltz.²⁵⁸ Le fait que cette partie soit entièrement traduite de Goltz, prouve encore une fois que son ouvrage est l'une des sources les plus importantes qui formèrent l'approche de l'époque au service militaire. L'éloge du personnage du commandant, ou de l'officier est, du pied à la tête, imprégné d'un contenu militariste. Ces figures qui disposent des qualités de leader sont hautement idéalisées et conçues, au-delà de l'espace et du temps, comme des personnages de haut mérite, voire même extra-historiques. On ne mentionne point les conditions sous lesquelles ils prennent leurs décisions pertinentes. Etre un officier de haut grade, en outre, est considéré non pas comme une question de mérite professionnel, mais comme un signe d'héroïsme et de bravoure de haut niveau, et ces personnes se distinguent alors des gens ordinaires par leurs qualités militaires et humaines supérieures.

²⁵⁴ Hüsameddin Bilgesu (Major), **Askerliğe Hazırlık Notları, İkinci Kitap**, Kanaat Kitabevi, s.d., p. 20.

²⁵⁵ Nazım Yaşınok (Major), **Askerliğe Hazırlık Dersleri II**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937, p. 8.

²⁵⁶ Afet [İnan], **ibid.**, p. 27.

²⁵⁷ **Ibid.**, p. 28-29.

²⁵⁸ Ünder, *art.cit.*, p. 52-53.

2. La guerre et la notion de l'inévitabilité de la guerre

Comme il est bien décrit dans la totalité des manuels des cours de préparation au service militaire, l'armée est pour faire la guerre. La seule raison de maintenir des milliers de soldats sous les armes en permanence, de les nourrir et de faire de grandes sommes de dépenses, c'est l'éventualité d'une guerre, et cette éventualité est de tout moment en vigueur. Il convient donc de voir comment la guerre est définie dans manuels :

« La guerre veut dire la lutte entre des Etats ou des nations. »²⁵⁹

« La guerre c'est le recours à la force et à la violence par une nation, en vue de la défense de ses intérêts vitaux. »²⁶⁰

« C'est de résoudre par force les questions qui ne peuvent être résolues par voie de la paix. »²⁶¹

Ces exemples montrent que la guerre est définie comme un moyen de défendre les intérêts et de résoudre des problèmes. Juste après la définition de la guerre, on pose ces questions : la guerre est-elle indispensable, ne saurait-on jamais éviter les guerres ? La réponse, sans exception, est que la guerre est inévitable, incontournable. Mais les raisons de cette inévitabilité se varient.

On recourt d'abord à des explications essentialistes pour expliquer l'inévitabilité ou l'indispensabilité des guerres. Cemil Tahir après avoir écrit, « Cela relève de la nature de l'homme de se soucier de soi-même avant de se soucier d'autrui et de s'estimer supérieur à tous. Ce penchant engendre chez les hommes les sentiments d'ambition, d'envie, de ressentiment, de vengeance et ces sentiments à leur tour, causent des disputes parmi les hommes », il affirme par la suite que les Etats à leur tour, étant constitués d'hommes ainsi créés, il faut accepter comme une nécessité naturelle que les Etats eux aussi recourent à la dispute, c'est-à-dire à la guerre en cas des différends d'intérêts.²⁶² Il s'ensuit que l'origine des guerres remonte aux vices inscrits dans la nature même de l'homme et puisqu'il est impossible de modifier cette nature, il est également impossible d'éviter les guerres.

²⁵⁹ Tahir, *ibid.*, p. 4.

²⁶⁰ Nazım Yaşınok (Major), *Askerliğe Hazırlık Dersleri I*, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937, p. 3.

²⁶¹ Hakkı Ezgeç (Capitaine), *Askerliğe Hazırlık I*, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942, p. 1.

²⁶² Tahir, *ibid.*, p. 4-5.

La seconde raison de l'inévitabilité de la guerre se concentre sur les intérêts économiques des nations. Encore Cemil Tahir, à la suite des propos cités ci-dessus, affirme que « la raison principale des guerres est la raison économique » et il ajoute :

« Par exemple: imaginez une nation à une population nombreuse. Les membres de cette nation soient tous travailleurs mais leurs territoires soit de petite taille. Plus de place libre. Soit une nation voisine tout à côté qui ait un territoire plus vaste, mais une population plus petite et fainéante. Que sa population ne suffît même pas à cultiver ses terres. Naturellement, la nation resserrée dans un espace étroit rendra compte de la situation étendue de son voisin. Ces terres qui restent vides inciteront la nation à violer son voisin. Le résultat aboutira à la guerre. »²⁶³

Dans un autre ouvrage rédigé durant la Seconde Guerre mondiale nous lisons:

« Personne ne voudrait de la guerre qui gêne le bien-être, la prospérité et la félicité d'une nation. Des tribunaux de paix internationaux, des conférences pour restriction ou suppression des armes et des associations formées des représentants de diverses nations comme la Société des Nations se sont institués pour éviter les guerres. Mais aucun d'eux n'ont pu empêcher la guerre. La guerre s'est prise de nouveau et continue avec toute son intensité.

La cause en est que toute nation a le souci de poursuivre, défendre et soutenir en priorité son propre intérêt. Bref, tant que le mot d'intérêt demeure sur terre, il ne sera pas possible que la guerre en soit supprimée. »²⁶⁴

A l'arrière-plan de ces approches, elles se trouvent des guerres qui avaient lieu dans la première moitié du 20^{ème} siècle. Il est bien connu qu'en Turquie, la population entière était dans un état constant de guerre à partir de la guerre de Tripolitain (1911-1912), jusqu'à la fin de la guerre d'indépendance (1922). Or la Seconde Guerre mondiale que l'on prévoyait aussi destructrice que la première commençait déjà à se faire sentir dès le milieu des années 1930. Il ne sera donc pas difficile de dire que derrière l'idée de l'inévitabilité de la guerre, se trouvait cet arrière-fond de guerres continues et de préparations toujours renouvelées pour de nouvelles guerres. Cette situation aurait entraîné la naturalisation de la guerre, son acception comme un moyen éventuelle de la solution des différends, et par conséquent l'éducation des jeunes sous cette perspective.

Une autre attitude qui accompagne cet état d'âme c'est de condamner toute entreprise pour la paix comme étant « futile ». Toute entreprise visant à éviter les guerres ou réduire au moins les dommages qu'elles pourraient causer est considérée avec suspect et presque avec un peu de mépris. A propos de la Cour Internationale de Justice de La Haye fondée pour arbitrer dans les cas de différends internationaux et de la Société des Nations à laquelle la Turquie n'adhérera qu'en 1932 et dont elle

²⁶³ **Ibid.**

²⁶⁴ Ezgeç, **ibid.**, p. 1.

doute l'efficacité depuis l'incapacité qu'avait eu cette dernière à résoudre le problème de Moussoul dans les années vingt, Cemil Tahir écrit : « tout comme le tribunal de la paix à la Haye qui n'a pas pu empêcher notre conflit avec la coalition se composant des Bulgares, des Grecs, des Serbes et des Monténégrins, la Société des Nations ne saura pas davantage empêcher les guerres à venir ».²⁶⁵ Encore Afet İnan, mentionne des sollicitations de la suppression des armées, mais elle affirme « qu'elles sont irréalisables, bien que très humanitaires ». Selon elle, « cette possibilité restera à jamais comme une idéale brillante ».²⁶⁶

A cet état d'âme qui considère la guerre inévitable et la paix une belle mais irréalisable idéale, succède un vif appel à la défense de la patrie et à la vertu qui en relève. Seule une nation à une armée forte peut trouver une place dans ce monde où l'homme est un loup pour l'homme. Il faut, pour ne pas se faire surprendre sur cette terre d'où la guerre ne saurait s'effacer, être vigilant, considérer avec priorité les questions et les valeurs militaires, se tenir à l'écart de la torpeur insinuée par l'idée de la paix et configurer le système économique, politique et social en vue d'un état de guerre éventuel. On rappelle ainsi aux citoyens leur responsabilité dans la défense de la patrie. Selon l'expression sentencieuse d'Afet İnan, « seul une nation qui, l'épée à la main, se tient à tout moment prêt à défendre son indépendance peut être sûr et sûr ».²⁶⁷ Cemil Tahir écrit en outre « s'il en est ainsi, à nous de travailler, de bien apprendre les devoirs qui nous incombent en état de guerre, et par ce faire, en renforçant encore plus notre armée, d'élever le statut et d'augmenter l'influence de notre nation et de notre Etat parmi les autres. De la sorte, nous sauvegarderons l'indépendance de notre pays et de notre république; et la renforcerons » et répète cet appel de manière encore plus forte.²⁶⁸

Cet appel dirigé aux élèves d'école secondaire nous aide à comprendre la transformation dont témoignèrent les rapports entre l'armée, la nation et la guerre au début du 20^{ème} siècle et cette situation, loin d'être singulière en Turquie, peut être constatée en effet dans plusieurs pays, les pays de l'Europe comptant en premiers. Désormais, on n'a pas seulement besoin des armées fortes pour les guerres, mais aussi d'une société qui a bien appris « les devoirs qui lui incombent ». Cette profonde transformation dans les rapports entre l'armée, la nation et la guerre trouve

²⁶⁵ Tahir, *ibid.*, p. 6-7.

²⁶⁶ Afet, *ibid.*, p. 36-37.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 38.

²⁶⁸ Tahir, *ibid.*, p. 8.

son écho dans la notion de la guerre totale. Cette nouvelle conception faisant un pas de plus après l'institution du service militaire obligatoire –et cette totalité concernant encore une partie de la population spécifique et traînée en cette matière- demande aux citoyens derrière le front en temps de guerre d'être en condition de surmonter les problèmes militaires, économiques, politiques, psychologiques et sociaux.

3. Les valeurs militaires

L'institution militaire a son propre système de valeurs militaires et la militarisation signifie justement d'appliquer ces valeurs à la société civile. Tuer ou être tué est considéré comme une particularité du métier militaire et pour convaincre ou être convaincu à tuer, l'institution militaire a besoin de ce système de valeurs. Pour bien comprendre ce point, nous tâcherons d'analyser ces valeurs dans les rapports qu'elles tiennent avec le militarisme et le nationalisme.

La notion de l'obéissance figurant dans les manuels de cours pour les élèves de la deuxième année de l'école secondaire est défini de la manière suivante dans l'ouvrage d'Ezgeç : « [l'obéissance] c'est d'accomplir l'ordre donné par le supérieur, sans murmurer ».²⁶⁹ Des gestes comme murmurer ou faire la mauvaise figure, sont traités dans d'autres livres aussi comme des éléments nocifs à l'obéissance et sont interdits de façon absolue.²⁷⁰ La notion d'obéissance est définie comme la base même de la vie militaire et on attend de tous les individus que leur obéissance s'effectue de manière volontaire.

Une autre notion qui se met en valeur par le militarisme, c'est la discipline. Dans les manuels, la discipline est définie en termes suivants : « obéir aux officiers et à leurs ordres, aux règlements et aux ordonnances militaires avec une volonté sincère »,²⁷¹ et bien entendu sans les faire l'objet d'aucune question et de discussion. La discipline est en premier lieu, une obéissance aux règlements matérialisés. Deuxièmement, elle se définit comme une autre base, un pilier de service militaire : « le bonheur, le salut et l'indépendance de la patrie et de la nation, ainsi que la protection de la république n'est possible qu'avec une armée à une discipline

²⁶⁹ Ezgeç, I, p. 9.

²⁷⁰ Yaşınok, I, p. 16.

²⁷¹ Birtek, II, p. 20.

parfaite ». ²⁷² Comme le précise Ezgeç, « il n'existe au monde une armée aussi disciplinée que l'armée turque, parce que les turcs vivent dans le foyer familial, dans une plus grande obéissance envers les aînés et les aïeux qu'aucune autre nation, et l'histoire de toutes les nations du monde l'approuve ». ²⁷³ Dans un autre passage concernant l'obéissance et la discipline, Yaşınok adresse directement aux étudiants d'enseignement secondaire et dit:

« Vu ces circonstances, vous êtes largement concernés par cet obéissance, cette discipline et ce devoir. Les cours de Préparation au Service Militaire établis essentiellement par le gouvernement dans toutes les écoles de manière obligatoire, les entraînements et l'armée elle-même vous concernent et assument tous ensemble le devoir de vous rendre hautement obéissants et hautement disciplinés, de renforcer votre volonté et de vous préparer à la guerre tandis que vous êtes encore jeunes.

Afin que le grand devoir soit accompli, il faut d'abord savoir qu'une obéissance ferme est requise et que vous l'appliquiez comme vous l'apprenez dans ce cours ainsi que dans les cours et les entraînements prochains.

Si vous arrivez à mémoriser toutes les connaissances, les devoirs que vous apprenez dans les cours d'éducation militaire, et si vous arrivez à appliquer ce que vous avez mémorisé dans son ensemble, sans jamais rien oublier ni négliger, cela voudra dire que votre obéissance et votre discipline sont complètes et fortes, votre volonté est inébranlable, et que vous êtes désormais prêts à faire la guerre.

Pour les élèves éduqués de cette manière qui vise à les rendre forts de volonté, obéissants et disciplinés, il sera de l'ordre des affaires les plus faciles de traverser la période de l'éducation et de se montrer en tant qu'une personne fort utile pour le pays » ²⁷⁴

En effet ce passage exprime assez explicitement l'esprit et le but des cours de préparation au service militaire. Ce que l'on apprend dans ces cours comprend des connaissances que l'on ne doit jamais oublier et qui sont nécessairement requises pour devenir un bon citoyen. Les valeurs militaires comme la discipline et l'obéissance ne sont pas exigées des étudiants uniquement pour le service militaire ; mais elles sont des valeurs que ces derniers doivent porter tout au long de leurs vies à commencer par les années de l'école. L'absence de discipline mérite absolument un châtement. Le châtement est donné au subalterne par son supérieur, en réponse à son absence de discipline ; on respecte une certaine graduation dans le châtement selon les dimensions de la désobéissance en question. Toutefois Ezgeç emplit la notion de châtement d'un contenu nationaliste et écrit : « UN CHATIMENT, SI MINIME

²⁷² **Ibid.**

²⁷³ Ezgeç, **I**, p. 10.

²⁷⁴ Yaşınok, **I**, p. 18.

QU'IL SOIT, EST UN DESHONNEUR : IL NE CONVIENT PAS A UN TURC... »²⁷⁵

Camaraderie ou amitié est une autre vertu valorisée pour le service militaire. Elle se définit comme « la bonne entente des gens réunis à une même place pour un même but, pour une même fin » et trouve sa forme « la plus requise et la plus véritable » dans la camaraderie au sein de l'armée.²⁷⁶ Entre les gens qui mangent, boivent, tombent malades, se blessent et voire même meurent ensemble, il est attendu qu'une amitié qui comprenant le sacrifice de soi, pour autrui. Pour cette raison, on avance que l'armée est le lieu où l'on voit l'amitié à l'état pur. En outre, dans un passage où l'armée est traitée comme un « organe », l'amitié est définie comme un médium permettant l'harmonie parmi les parties de cet organe.²⁷⁷ Selon le livre de Bilgesu « dans l'armée celui qui donne l'ordre et celui qui obéit, l'ouvrier et le patron se tiennent côte à côte. Ils ont les mêmes droits... D'où naît une belle amitié. Ce qui approche les hommes le plus de l'égalité c'est le service militaire. Un commandant n'est pas seulement un commandant pour les soldats mais aussi un aîné, un protecteur et un sauveur pour eux ».²⁷⁸ C'est que la camaraderie au service militaire est en même temps un moyen qui aide à renforcer le solidarisme. Le service militaire est présenté comme le champ le plus pur où s'effacent les différences de classe ; puisque tout le monde y porte le même uniforme et accomplit les mêmes fonctions.

L'honneur et la dignité constitue l'un des titres principaux de la cours de préparation au service militaire pour la 3^{ème} année de l'école secondaire. Ces concepts ont des significations assez vagues, relatives et abstraites mais les auteurs essayent de les matérialiser et définir. Nous lisons par exemple que « l'honneur et la dignité du soldat se préserve en accomplissant les missions et les fonctions commandées de manière volontaire et parfaite, se conformer entièrement à l'ordre et aux règlements militaires ».²⁷⁹ Accomplir une mission par contrainte ou par peur, dire des mensonges, se plaindre sans cesse, flatter ses supérieurs, malignité, discuter avec un civil tandis qu'on est en uniforme et tutoyer sont définis parmi

²⁷⁵ Ezgeç, I, p. 10. Majuscules par auteur.

²⁷⁶ **Ibid.**

²⁷⁷ Bilgesu, I, p. 57-58.

²⁷⁸ **Ibid.**

²⁷⁹ Yaşınok, II, p. 17; Ezgeç, II, p. 7.

d'autres comme des actes obnubilant l'honneur et la dignité du soldat.²⁸⁰ Ezgeç, souligne l'uniforme comme le plus haut signe de la dignité et de l'honneur du soldat et ajoute que « Les gens portant cet uniforme sont respectés par tous. Ils sont vus d'un autre regard. Parce que la dignité et l'honneur de cet habit sont très sacrées ». ²⁸¹ Ainsi, l'uniforme acquiert un nouveau sens, à savoir l'honneur et la dignité du soldat. Unifiant aisément les valeurs militaires avec le nationalisme, Ezgeç proclame finalement que « LES TURCS PRÉFÈRENT MOURIR QUE DE VIVRE SANS HONNEUR ET SANS DIGNITÉ ». ²⁸²

Un autre titre à connotation assez remarquable tout comme l'honneur et la dignité, c'est celui de l'intégrité. Tous les livres d'école annoncent que tout soldat doit être « intègre » ; les actes qui contredisent l'intégrité sont énumérés comme suit : ne pas accomplir une mission, fuir ses devoirs, fuir le combat ou le front, se faire otage sans avoir usé de son arme, ou avant d'épuiser ses munitions, ne pas garder de secrets après être tombé en otage, couvrir les fautes d'un de ses camarades, s'offusquer après une demande est refusé par le supérieur, se fâcher inutilement, commettre des actes d'espionnage et d'information, ne pas penser aux intérêts du pays. ²⁸³ Ceux qui commettent ces actes contre « l'intégrité » sont culpabilisés à travers certains exemples :

« Si dans un combat, un soldat se rend à l'ennemi avant de tirer son dernier cartouche, et de recourir aux derniers remèdes, ou bien s'il va aux côtés de l'ennemi trouvant une voie plus facile, sans avoir rien fait de tout cela, il y n'a d'homme au visage plus noir, à conscience plus assombrie que lui. C'est traître sans patrie et son mauvais sang, sera plutôt maudit par les ennemis qu'il ne le sera par ses concitoyens.

Un soldat se voyant dans le désastre de se faire otage par l'ennemi après avoir accompli toutes les sacrifices possibles, s'il répond aux questions de l'ennemi de manière véridique, il n'y a d'homme plus bavard et plus vil que lui » ²⁸⁴

« Un soldat intègre ne fera pas ces viles choses citées dessus. L'humanité et le devoir de soldat protégèrent le soldat de ces maux. S'il arrive à quelqu'un de les commettre, il deviendra la honte de tous les soldats. Et dans la plupart des cas sa punition sera de se faire fusiller. C'est d'ailleurs la devise de tous les Turcs: mieux vaut mourir que de vivre sans honneur... » ²⁸⁵

Une dernière valeur militaire qui mérite d'être citée ici, c'est le courage. Le courage, veut dire « ne pas avoir peur, accomplir sa mission et son devoir face à

²⁸⁰ Yaşınok, **II**, p. 18-19; Bilgesu, **II**, p. 38-40.

²⁸¹ Ezgeç, **II**, p. 7.

²⁸² **Ibid.** Majuscules par auteur.

²⁸³ Yaşınok, **II**, p. 20-22; Ezgeç, **II**, p. 7-8; Bilgesu, **II**, p. 41-42.

²⁸⁴ Yaşınok, **II**, p. 21.

²⁸⁵ Bilgesu, **II**, p. 43.

toute sorte de péril et sacrifier sa vie s'il le faut ». ²⁸⁶ Le contraire du courage c'est la « lâcheté » : « celui qui n'est pas courageux, est lâche... celui qui est lâche, n'est pas un turc ». ²⁸⁷ Toutefois risquer sa vie en vain au nom du courage n'est pas non plus vu d'un bon œil. Nous pouvons nous référer à la longue liste que Yaşınok dresse sur le courage et la lâcheté :

« 1- Un homme qui ne tient pas sa promesse est le pire des lâches. 'Turc est homme de parole';

2- Celui qui ment ou qui cherche à replâtrer un crime par peur de punition, est un lâche au sens plein du terme. "Turc ne ment pas".

3- Pour quelqu'un qui connaît le mal ou la faute d'un autre et qui ne le dénonce pas en craignant la vengeance de ce dernier, il ne suffit même pas de dire un lâche. 'Turc est un brave inséparable de la vérité'

4- Ceux qui, au lieu de parler face-à-face avec ses camarades, inclinent à prononcer des mots incompatibles avec la dignité et l'honneur humains derrière son dos, ne sont que des lâches. 'L'un des plus grandes vertus des Turcs, c'est la bravoure';

5- Celui qui tente de se tuer pour se délivrer des souffrances de la vie est aussi un lâche. Celui qui craint la vie est pire que celui qui craint la mort. 'Turc ne craint ni la vie ni la mort';

6- Celui qui manque de l'obéissance ou qui agit de manière à perturber l'obéissance, est aussi un lâche. 'Turc est strictement obéissant à l'ordre qu'il reçoit de son supérieur' »

Lorsqu'il s'agit de faire appel aux sentiments à travers les valeurs militaires comme l'obéissance, la discipline, l'intégrité, l'honneur, la dignité et le courage, la référence au nationalisme est presque indispensable. On réfère à la « turcité » pour presque toutes les valeurs que nous venons d'étudier ; la vertu est une question strictement liée à être turc. On peut dire que le système des valeurs militaires c'est le champ avec lequel le nationalisme collabore le mieux ; pour éveiller les émotions et en appeler à des valeurs morales, le militarisme recourt toujours aux discours nationalistes. Pour traiter la mort et la tuerie comme des valeurs ou des vertus, on a souvent besoin de les sublimer en actes honorables commis pour des instances auxquelles on attribue une sacralité comme la nation, la patrie ou encore l'Etat. Quand on demande aux gens ordinaires d'être courageux, de ne pas avoir peur même de la mort et de tuer, il faut les convaincre d'abord que tous ces actes sont accomplis pour une fin sublime.

²⁸⁶ Yaşınok, **II**, p. 23.

²⁸⁷ Bilgesu, **II**, p. 43.

4. Les connaissances professionnelles pour le service militaire : connaissance des armes, le tir, connaissance sur la bataille et la topographie

Suivant les progrès technologiques au 20^{ème} siècle, le lien entre l'armée et les progrès techniques a acquis une importance cruciale. Ce n'est donc pas un pur hasard que l'armée dispose des écoles d'ingénierie en son sein. Les inventions sont d'abord présentées au service de l'armée ; les armes, les cartes, les instruments de communication et de transport militaires sont continuellement développés suivant les progrès technologiques. Le service militaire est donc devenu dans les temps modernes une occupation qui requiert la connaissance technique et pratique des armes assez compliqués. C'est pour cette raison que dans les manuels des cours de préparation au service militaire comprennent presque la moitié des manuels est consacrée à des définitions, des connaissances, des cartes et de croquis de ce genre (voir tableau 2). Dans ces chapitres on expose aux étudiants d'enseignement secondaire des cartes de topographie, on leur apprend à lire ces cartes, et même à les dessiner, on leur explique les techniques d'attaque, de défense ou encore de rassemblement des troupes à l'aide des croquis. Mais le plus frappant, c'est que l'on décrit en détail les espèces d'armes et leurs parties, on apporte des fusils et des baïonnettes en classe pour les faire connaître de près aux jeunes, voire même qu'on demande aux étudiants de s'essayer au tir (voir annexe 3). On donne également des informations assez détaillées sur des armes lourdes comme le canon, les bombes, les avions militaires.

Les chapitres intitulés « connaissance des armes » comprennent des connaissances assez détaillées sur les armes. Les espèces d'armes, les armes lourdes et légères, ainsi que leurs parties sont expliquées à l'aide des exemplaires qu'on examine en classe. De même, dans le chapitre consacré aux bombes, Yaşınok écrit : « l'enseignant doit montrer et expliquer aux élèves les espèces de bombes et les manières spécifiques de les lancer ».²⁸⁸ Les étudiants de lycées, eux, reçoivent un enseignement sur les canons, sur leurs espèces, les chars et autres véhicules blindés, les lance-flammes, les machines à brouillard artificiel, les gaz, ainsi que les techniques requises pour s'en protéger. Les connaissances sur tous ces instruments

²⁸⁸ Yaşınok, II, p. 30.

comprennent des informations techniques très détaillées. On souhaite, dans la mesure du possible, que les instruments du cours soient présents en classe et que leurs parties et leurs usages soient montrés aux étudiants sur-le-champ. Dans une note concernant la manière dont un soldat doit traiter son arme, nous lisons : « le fusil est très cher à un soldat, il est son compagnon de guerre. Si on ne prend pas bien soin du fusil, il ne fonctionne pas, ne marche pas durant la bataille. Tous les soldats doivent protéger leurs fusils de toute chose qui pourrait l'endommager, le salir ou le rouiller ».²⁸⁹

Le chapitre sur le tir est consacré aux connaissances et aux dessins détaillés sur le nettoyage du fusil, la visée, le calcul du sens et de la portée des balles de fusil ou de canon. On prescrit la démonstration appliquée des connaissances sur-citées dans la classe ou en temps et lieux convenables. Yaşınok, indique dans son livre les ustensiles requis pour le cours de tir et prend soin de noter les leçons qui doivent être enseignées de manière appliquée. Par exemple, dans un cours où on disposera d'un fusil d'assaut, des balles à blanc et d'une baïonnette, le maître d'école doit montrer et expliquer les gestes et les postures pour bien viser, ainsi que les membres du corps impliqués dans le gestuel du tir.²⁹⁰ Dans le premier cours de tir, doivent être présents également un fusil d'assaut, des balles à blanc, des cartouches de manœuvre, des cartouches de combat, un tripode, un sac de sable et un petit cible.²⁹¹ Les élèves étaient censés appliquer les connaissances sur le tir données par le maître à l'aide de ces ustensiles : « ces connaissances doivent être données par des exercices au temps convenables dans la cour de l'école, les élèves doivent s'exercer à viser sur des tripodes et sur des tables d'essai, sans tirer sur le cible ». ²⁹² Suite à ces préparatifs, ayant acquis les connaissances nécessaires sur le tir et les positions pour viser, les étudiants sont emmenés dans un camp militaire où ils reçoivent une dernière leçon de tir et s'entraînent enfin sur un cible.²⁹³

Les cours de préparation au service militaire comprennent aussi des connaissances sur les techniques de la bataille. Ce chapitre du cours concerne le processus de la mobilisation et du ramassage des troupes, de leur transport vers les zones de bataille, ainsi que l'explication des concepts comme la campagne militaire, la guerre, la bataille, la paix, le temps de paix, et le cessez-le-feu. On définit en outre

²⁸⁹ Yaşınok, **I**, p. 35.

²⁹⁰ **Ibid.**, p. 34.

²⁹¹ **Ibid.**, p. 37.

²⁹² **Ibid.**, p. 52.

²⁹³ Yaşınok, **III**, p. 59.

l'assaut, la défense, la poursuite et le retrait comme les « espèces de bataille ». Parmi ces espèces de bataille, l'assaut étant considéré la plus profitable, le retrait, lui est présenté comme une espèce qui brise le morale, mène à la désintégration de la discipline et de l'ordre dans une armée. Néanmoins on admet qu'il pourrait se présenter des situations où le retrait devient nécessaire, par exemple pendant la bataille de Sakarya, l'armée turque a dû faire un retrait, mais ce retrait était une tactique pour accéder à un plus grand triomphe.²⁹⁴ Le mode de comportement durant la bataille ou la mobilisation, les lieux de campement, le déguisement dans la bataille, les moyens de communication usités et l'exploration de l'ennemi figurent aussi parmi d'autres sujets abordés dans ce chapitre.

La topographie est un des sujets importants dans le programme du cours de préparation au service militaire. La topographie est la science de la mesure et de la représentation sur un plan ou sur une carte des formes et des détails visibles sur le terrain, qu'ils soient naturels ou artificiels ; les cartes de topographie en outre étant utilisées dans les opérations militaires. Donc la topographie est un des cours principaux dans les écoles militaires, comme elle l'est également dans le cours de préparation au service militaire des écoles publiques. Sous ce titre-là, on attend des étudiants qu'ils apprennent à lire les cartes topographiques et à construire une stratégie militaire au moyen des croquis.

Dans les chapitres sur les armes et instruments de guerre ou les techniques de défense en général, notamment dans le livre de Nazım Yaşınok (1937) ou dans les livres de Hakkı Ezgeç et de Ferit Birtek parus tous les deux en 1942, les avions militaires, leurs usages, et les méthodes de défense contre leurs ravages, ainsi que les techniques pour se protéger des gaz toxiques tiennent une partie importante. Et ce n'est pas un hasard, c'est le produit d'une urgence issue de la Seconde Guerre mondiale commençante ou occurrente où les avions militaires, les bombardements aériens et les gaz toxiques s'avèrent des moyens de combats importants. Pour une première fois, un chapitre intitulé « Connaissance concernant les avions » vit le jour dans le *Askerliğe Hazırlık Dersleri III* de Nazım Yaşınok paru en 1937.²⁹⁵ Le livre de Ferit Birtek comprend aussi de vastes connaissances sur les avions.²⁹⁶ Attirant l'attention sur l'importance grandissante de l'aviation dans les armées modernes, ces

²⁹⁴ Yaşınok, **I**, p. 71.

²⁹⁵ Yaşınok, **III**, p. 37-48.

²⁹⁶ Birtek, **I**, p. 12-23.

chapitres énumèrent les espèces (avions de reconnaissance, de chasse, de bombardement) ainsi que les parties des avions. Y figurent en outre deux méthodes de défense contre les avions : active et passive.²⁹⁷ La défense active implique l'usage des armes antiaériennes et abattre les avions ; la défense passive implique le déguisement, le black-out, la construction de fausses bases militaires, des refuges et des tranchées, mais aussi de couvrir d'arbres toute la surface du pays.²⁹⁸ On mentionne aussi des techniques pour se protéger des ravages éventuels des avions, qui sont le système d'information aérienne, les systèmes d'alerte et d'alarme.²⁹⁹ On a ajouté à la fin du livre une liste des modèles des avions pour pouvoir identifier à quels pays ils appartiennent.³⁰⁰

Les gaz toxiques sont aussi des instruments de guerre. On constate une augmentation d'information sur les techniques de protection des gaz juste avant et durant la Seconde Guerre mondiale. Le chimiste Hikmet Konuralp et Kadri Yaman rédigent en 1938 un livre pour le « cours de protection des gaz toxiques pour les écoles secondaires ».³⁰¹ Les livres de cours de préparation au service militaire contiennent également des chapitres sur la nature et les méthodes de protection des gaz toxiques.³⁰²

5. Les devoirs du citoyen en cas de mobilisation et en face du renseignement et de la propagande

Dans les manuels, les définitions de la mobilisation peuvent être regroupées en deux titres. Premièrement, la mobilisation au sens étroit, c'est le processus de la préparation à la fois quantitative et qualitative de l'armée qui en temps de paix, se trouve dans un état relativement réduite.³⁰³ Ce que l'on attend des citoyens à ce stade, c'est la préparation pour la guerre et leur transport vers le front. Dès que l'appel à la mobilisation est lancé, tout homme qui sache user des armes doit se

²⁹⁷ Ezgeç, **I**, p. 24-25; Yaşınok, **III**, p. 45.

²⁹⁸ Ezgeç, **I**, p. 25.

²⁹⁹ Birtek, **I**, p. 18-21; Yaşınok, **II**, p. 66.

³⁰⁰ Birtek, **I**, p. 48.

³⁰¹ Hikmet Konuralp et Kadri Yaman, **Ortaokullar için Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

³⁰² Birtek, **III**, p. 16-18; Yaşınok, **II**, p. 68-69.

³⁰³ Tahir, **ibid.**, p. 119; Bilgesu, **I**, s. 95; Yaşınok, **I**, s. 58; Ezgeç, **I**, 22.

rendre immédiatement aux bureaux de service militaire, accompagné de son sac qu'il doit à tout moment maintenir prêt à l'usage pour une guerre éventuelle (qui contient des sous-vêtements, des chaussettes, des souliers, une trousse à couture, une brosse à dents, de la pâte à dents, un miroir, un peigne, une serviette, une assiette, une gourde, de l'aspirine, etc.).³⁰⁴ Ceux qui ne savent pas user des armes mais qui « savent user de la plume, de la fronde, de la pioche ou de l'aiguille, bref qui savent user de n'importe quoi, hommes et femmes, tout individu assume un devoir qu'il peut accomplir et contribue de la sorte à la guerre soit sur le front, soit derrière le front ». ³⁰⁵ En temps de mobilisation on attend en outre des citoyens qu'ils donnent à l'armée leurs animaux ou leurs voitures en cas de nécessité.³⁰⁶ La mobilisation doit s'accomplir au plus vite possible sans tomber dans la torpeur. Fuir l'armée en temps de mobilisation se qualifie de lâcheté,³⁰⁷ et « ceux qui témoignent de la bassesse et de la lâcheté de s'incliner à se faire nommer pour des affaires légères, en subissent les conséquences de la manière la plus sévère ». On ajoute aussi que : « le caractère des Turcs est plein de compétences et de vertus qui ne sauraient se comparer à celles d'aucune autre nation. L'enfant Turc, c'est un être sans pair qui n'hésite pas à se sacrifier pour la défense de la patrie même sous de pires conditions. Il donne sa vie, jamais sa patrie ». ³⁰⁸

Deuxièmement, on souligne dans les livres d'école que l'importance de la mobilisation au sens large qui signifie la préparation physique et morale de tout le pays et de tous les citoyens est prise surtout en considération depuis la Première Guerre mondiale. On dit : « s'il y a une grande vérité mise en évidence par la Grande Guerre, c'est la nécessité d'organiser tous les instruments vivants ou inanimés d'un pays en dehors de l'armée en temps de guerre et en temps de paix en vue et en fonction d'une guerre éventuelle et assurer la continuité de cet état pendant la guerre (mobilisation nationale) ». ³⁰⁹ La mobilisation nationale doit être poursuivie dans les domaines suivants : mobilisation agricole, mobilisation économique et industrielle, mobilisation de la construction, mobilisation financière, la défense aérienne, mobilisation morale. ³¹⁰

³⁰⁴ Tahir, *ibid.*, p. 122-124 ; Bilgesu, *I*, p. 96-98.

³⁰⁵ Tahir, *ibid.*, p. 119.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 120.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 124.

³⁰⁸ Yaşınok, *I*, p. 62.

³⁰⁹ Yaşınok, *IV*, p. 37.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 40-43.

Au cours de ces années où s'approchait la Seconde Guerre mondiale, on insiste surtout sur la mobilisation morale et on avertit les citoyens au sujet de l'espionnage et de la propagande au moyen des étudiants. Dans le livre de Nazım Yaşınok paru en 1937, figure un chapitre intitulé « l'espionnage, la propagande et les moyens de s'en défendre ». Même le titre nous signale que la vigilance contre l'espionnage et la propagande est conçue elle aussi comme une partie intégrante de la mobilisation. L'espion se définissant comme une personne recueillant du renseignement contre un pays,³¹¹ on attire l'attention sur certaines professions dignes de suspect : les professeurs des écoles étrangères, les curés, les ingénieurs et adjudicataires de construction étrangers, les agences de compagnie.³¹² Il y a aussi des gens qui aident les espions et qui peuvent être considérés comme des « espions de second ordre » : « les éléments non-turcs (les sans-patries, les étrangers autochtones), les femmes faibles de caractère, les personnes dépravés qui ont perdu leurs droits civiques ou ont été destitués de leurs positions sociales, les concierges et les personnels d'entretien de divers établissements et institutions publiques, les bonnes des maisons privées, les opérateurs télégraphistes, les fonctionnaires de divers institutions de l'Etat... ».³¹³ Les techniques recourus par ces personnes sont décrites comme suit :

- a) Les femmes, par voie de se faire aimer et fagnant l'amour, obtiennent la confiance des gens, et le plus souvent des jeunes étudiants sans expérience dont elles pourraient tirer des nouvelles et acquérir des informations.
- b) Par voie de nouer d'amitié des gens de bureau, voler les documents jetés dans la poubelle ou laissés sur les bureaux, ou de recopier les brouillons.
- c) Par voie de collecter les paroles et les idées énoncées dans les places publiques comme les trains, les bateaux, les tramways, les autobus, les cafés et les musique halls.
- d) Par voie de s'adopter de faux titres et de mettre de bons habits, chercher à s'insinuer dans les sociétés et à devenir ami intime des filles des familles de la haute société.³¹⁴

Ce qui est assez visible dans ces citations, c'est le manque de confiance envers les minorités non-musulmanes autochtones et les femmes. On peut d'ailleurs répertorier au cours de ces années une somme assez considérable de littérature aussi bien académique que fictionnelle et de films au sujet des « étrangers » traîtres ou des

³¹¹ Yaşınok, **III**, p. 71.

³¹² **Ibid.**, p. 72.

³¹³ **Ibid.**

³¹⁴ Birtek, **I**, p. 37.

femmes-espionnes presque dans le monde entier. Une autre activité jugée au moins autant nuisible que l'espionnage, c'est la propagande. Elle est définie comme suit :

« La propagande c'est de produire et de diffuser de fausses informations en vue déstabiliser le morale du peuple, briser sa volonté de combatte, d'humilier le gouvernement et par ce biais, d'éloigner le peuple du gouvernement et de l'armée, ou encore de diminuer la force de l'armée. La propagande a beaucoup d'effet surtout dans les moments difficiles et angoissants, en particulier aux moments où les nerfs sont tendus dans une bataille, elle dépêche les cœurs dans la panique. La propagande est la plus horrible des armes. Surtout pour les nations qui n'y sont pas habituées et qui en ignorent les effets (dans la Grande Guerre, les allemands n'ont pas été battus sur le front, mais de l'intérieur). »³¹⁵

« Toute sorte de propagande est dangereuse. Mais la pire, c'est celle qui vise à créer l'anarchie dans le pays. Lorsque l'unité nationale se brise, non seulement des pensées maléfiques tuent le peuple, mais aussi en infiltrant leurs poisons dans l'armée, elles détruisent de l'intérieur le front qui résiste à l'ennemi. »³¹⁶

Les pays sont en train de mener une guerre de morale entre eux à travers l'espionnage et la propagande. Pour se protéger des effets nocifs de cette guerre, on attend des citoyens un certain nombre de préventions. On souligne que la propagande « est surtout effective sur des personnes ignorantes et faibles » et on exige des citoyens de ne pas être « trop bavards ». Ce que l'on attend des citoyens pour se défendre contre l'espionnage et la propagande peut se résumer ainsi :

« Dans les correspondances par lettres, il faut être très vigilant en écrivant des comptes et des souvenirs personnels.

(Les murs ont des oreilles) nos ancêtres semblent avoir dit ces mots pour aujourd'hui. Car il est connu de tous aujourd'hui qu'il y a des appareils qui captent et amplifient tout propos qui se prononce même dans un petit coin et à voix basse. Il faut parler prudemment dans tous les lieux de discussion, privé ou publique, en présupposant l'existence de cette sorte d'appareils et ne pas se trahir dans ses propos.

Il faut s'abstenir de faire état d'un secret d'une manière ou d'une autre même au plus proche.

Il faut approcher avec soupçon toute information, qu'elle nous plaise ou non, jusqu'à ce qu'elle soit confirmée par nos propres autorités officielles.

Une telle information, si elle n'est pas conforme aux politiques explicites du gouvernement et à nos lois, il faut éviter de l'entendre et si possible, empêcher son énonciation et s'abstenir de la répéter.

Eviter tout débat et tout rapport avec ceux qui insistent par exprès à faire état des informations de propagande.

Indiquer la voie de la raison et de la logique à tous ceux qui, à leur insu, se trouvent épris par ce genre d'information.

³¹⁵ Yaşınok, **III**, p. 73-74.

³¹⁶ Yaşınok, **IV**, p. 42-43.

Dénoncer aux instances concernées toute fausse propagande qui visent instamment à falsifier les consciences. »³¹⁷

On souligne que durant la mobilisation qui couvre un vaste domaine commençant par courir au front avec son fusil à la main, au développement économique, industriel et agricole, jusqu'à la prévention de l'espionnage et de la propagande parmi le peuple, les devoirs qui incombent au peuple illustrent le thème selon lequel chacun peut faire quelque chose pour la patrie, et qu'il doit le faire. L'idée d'une telle mobilisation massive de la société est en effet l'œuvre de la Première Guerre Mondiale et constitue l'élément essentiel de la militarisation de la période entre deux guerres.

6. L'histoire militaire

« L'histoire militaire » constitue le dernier chapitre de la plupart des livres du cours de préparation au service militaire. Dans ce chapitre, à commencer par la deuxième année de l'école secondaire, jusqu'au livre de la troisième année du lycée, on récite chronologiquement l'histoire de certaines guerres. Les livres de la deuxième année de l'école secondaire commencent en général le récit par la Guerre d'Indépendance et se poursuivent par la Bataille de Kosovo de 1398 et la Bataille de Nicopolis 1396.³¹⁸ A la troisième année de l'école secondaire on récite la Bataille d'Ankara contre Tamerlan (1402), la Bataille de Varna (1444) et la Prise de Constantinople (1453). Dans les livres de *Lise I* (première année du lycée), la Bataille de Tchaldiran (1514) et la Première (1529) et la Deuxième Siège de Vienne (1683); dans les livres de *Lise II* (deuxième année du lycée), la Guerre Russo-turque de 1877-1878 (connue sous le nom de la « guerre de 93 ») et la Guerre Gréco-turque de 1897 et finalement dans les livres de *Lise 3* (troisième année du lycée), la Première Guerre Balkanique, la Première Guerre Mondiale (dont particulièrement le front de Dardanelles) et la Guerre d'Indépendance de la Turquie sont expliquées aux étudiants.

³¹⁷ Birtek, I, p. 40-41.

³¹⁸ Le premier manuel scolaire écrit par Cemil Tahir constitue une exception ; dans ce livre le chapitre de « l'histoire militaire » commence avec la bataille de Kosovo et ne récite pas la guerre d'Indépendance.

L'histoire militaire constitue une importante partie de l'éducation militaire à commencer par le programme des académies militaires. L'historiographie militaire moderne qui débute vers le dernier quart du 19^{ème} siècle et s'avère de plus en plus importante au cours de la Première Guerre Mondiale peut être définie de la manière suivante selon Knutsen : « L'histoire militaire tend à accentuer la politique, la chronologie et les grands hommes. La narration représente souvent des tentatives d'analyser la personnalité des dirigeants ou des commandants en vue d'élucider les raisons derrière leurs décisions. Cette approche traditionnelle atteint le plus souvent le niveau d'une chronique d'une bataille après une autre ». ³¹⁹ C'est-à-dire que l'histoire militaire est écrite le plus souvent sous forme d'une chronique centrée sur la politique, la chronologie des événements et les hommes d'état, prenant pour sujet en particulier les guerres. Quant à l'histoire d'une guerre en particulier, elle ne fait rien de plus que d'énumérer les hommes politiques ou des généraux qui ont pris la décision de cette guerre, le nombre de soldats qui y ont participé, leurs positions sur le terrain, les plans stratégiques et le cours de la guerre de manière fidèle à la chronologie historique. Les récits dans les livres d'école dont nous traitons ici, convergent largement avec cette définition. Chaque bataille est décrite autour de certaines données fixes comme la date, le nombre de soldats et les formes de la bataille. A la fin de chaque livre se trouvent des cartes militaires où sont indiquées les positions des armées durant les batailles.

Les causes et les conséquences des guerres sont aussi prises en compte. Or, elles sont souvent anachroniques. Les liens entre la cause et la conséquence sont dans la plupart des cas établis de manière déterministe. Les causes de la guerre résultent surtout des « intérêts de l'Etat » ou de « l'intérêt national » qui sont menacés par d'autres Etats, ou bien qui exigent de s'engager dans une guerre avec d'autres pays. Par exemple, dans le chapitre sur la campagne de Tchaldiran, on tient à préciser que la cause essentielle était « la propagande chiite ». ³²⁰ En effet « la confession chiite attirait aisément les personnes qui étaient incapables de penser à la vérité et qui ne pensaient que leurs plaisirs bestiaux ». ³²¹ La conséquence de la guerre contre les Séfévides qui avait ce même motif est la suivante : « la campagne de Tchaldiran n'a pas seulement empêché l'invasion iranienne, mais elle a aussi exterminé le chiisme

³¹⁹ Torbjorn Knutsen, « Old, Unhappy Far-off Things: The New Military History of Europe », **Journal of Peace Research**, N. 24, 1987, p. 87.

³²⁰ Yaşınok, **III**, p. 83.

³²¹ **Ibid.**

en Anatolie et y a assuré l'unité de confession ».³²² La relation de la cause à la conséquence pour cette guerre se trouve en effet résumé de manière réductionniste.

Bien que les deux Sièges de Vienne aient fini par une défaite de l'armée ottomane, Yaşınok écrit à ce sujet : « La grandeur et la puissance des Turcs ont tellement effrayé et ébranlé l'Europe que les mères de l'occident menaçaient leurs enfants dans le berceau en leur disant 'les turcs arrivent, dors !'. La peur des turcs est infligé aux viennois dès le berceau ». Il contribue ce faisant au mythe de « Turcs forçant les portes de Vienne » et donne un exemple classique de l'historiographie nationaliste. Mais il y a quand-même des leçons à tirer de ces deux campagnes résultées en défaites. La raison pour la première défaite étant l'insuffisance technique de l'armée,³²³ la raison pour la seconde est décrite comme étant issue de la débauche dans laquelle s'était engouffrée l'armée turque, l'incompétence des commandants et leur manque de prévision.³²⁴ Une autre défaite des Ottomans, celle dans la guerre Russo-Ottomane de 1877-1878, n'est pas non plus facturée à « la nation turque » mais « à l'incapacité de gestion du Sérail et à des commandants inefficaces ».³²⁵ Ainsi on comprend de ces exemples que les Turcs, anachroniquement baptisés de « nation » à partir du 16^{ème} siècle, ne sont jamais vaincus dans les guerres en tant que nation, mais ont connus certaines défaites militaires à cause de mauvais commandants et des hommes politiques incompétents : « Les Turcs, guidés par un véritable Chef, atteignent toujours la Victoire ».³²⁶

Un autre point qui mérite d'être souligné, c'est la tendance à perdurer les anciennes hostilités envers les Etats contre lesquels on avait fait la guerre dans l'histoire et le recours à des énoncés qui sonnent plutôt comme des appels à la vengeance. Par exemple à propos des guerres balkaniques où plusieurs personnes ont perdu la vie et pendant lequel plusieurs Turco-musulmanes ont dû émigrer vers l'Empire Ottoman, on tient contre les Bulgares un discours assez hostile : « Tout le peuple turc était dans un état misérable. Après avoir envahi Edirne (Andrinople), les Bulgares ont ramassé l'armée et le peuple turcs sur une île de Maritsa, et les ont laissés mourir de la faim, de la misère et de la maladie. Nous n'avons pas encore

³²² **Ibid.**, p. 88.

³²³ **Ibid.**, p. 92.

³²⁴ **Ibid.**, p. 97.

³²⁵ Yaşınok, **IV**, p. 74.

³²⁶ **Ibid.**

réglé ce compte avec les Bulgares. Ô l'enfant turc! Il t'incombera de régler ce compte... ».³²⁷

La Guerre d'Indépendance considérée comme l'acte fondateur de la République Turque constitue un autre point culminant de cette historiographie. Ce chapitre qui comprend les chroniques de la Première et de la Seconde Bataille d'İnönü, de la Bataille de Sakarya et du Grand Assaut, est la partie la plus volumineuse des récits de guerre. Du point de vue du langage, il tient un discours ultranationaliste et militariste illustré d'énoncés assez hostiles envers les minorités non-musulmanes ainsi qu'envers l'histoire ottomane. En surplus, comme tous les autres exemples d'historiographies nationalistes et les manuels, on parle de Moustapha Kemal Atatürk comme d'un héros de guerre surhumain, comme d'un génie.

« Le 15 Mai 1919, les grecs ont envahi İzmir et avançant peu à peu ils ont progressé vers l'intérieur de notre mère-patrie; pendant ce temps de grandes tragédies de l'histoire se jouaient, notre peuple désarmé et nos soldats dépourvus de tout moyen de se défendre endurait de nombreux événements et d'incidents douloureux; les grecs ont martyrisé un de nos lieutenant-colonel [...] qui refusait de s'écrier 'vive les grecs!' ; partout pesait sur les cœurs le chagrin et la désespérance. Les minorités qui jouissaient de toutes les ressources et de toutes les richesses de notre pays et qui vivaient dans une prospérité beaucoup plus grande que les Turcs, étaient devenus, d'un coup, les amis de nos ennemis. »³²⁸

« A cette époque, les ministres qui dirigeaient le gouvernement sous le nom de Conseil des Ministres [Hey'et-i Vükelâ] suivaient eux aussi le Sérail et ne guettaient plus qu'à conserver leurs existences et leurs statuts par indolence et sous le protectorat gracieux de l'ennemi. »³²⁹

« L'histoire elle-même ne consentirait, ni n'a consenti à la mort d'une telle nation qui, tout au long des siècles, domina le monde par la force de son épée, son courage et son héroïsme, qui dépassa les côtes du Danube jusqu'au nord, rependit la terreur sur toute l'Europe, et qui possède une si grandiose histoire. (Mustafa Kemal Paşa – ATATÜRK) qui se trouvait à cette époque à İstanbul a très vite compris que chaque jour passé dans cette désespérance et cette impotence conduirait la nation dans une misère complète, sachant bien que l'on ne pouvait pas réclamer son droit en suppliant auprès du plus fort, lui qui conservait sa foi en la nation turque, il décida de s'appuyer sur sa force en voie vers l'Indépendance par une juste lutte. En ce moment, il y avait aussi dans le nord de l'Anatolie, la question de Pontos; comme si l'invasion étrangère n'était pas suffisante, les Roums de Trébizonde, de Samsun et des alentours s'étaient pris d'une ambition de fonder un gouvernement indépendant et s'étaient révoltés pour accomplir cette fin. »³³⁰

« L'armée turque était exaltée de savoir qu'elle donnerait l'assaut. L'armée turque accomplit mieux l'assaut que la défense et se flatte de cette particularité comme de sa plus grande qualité de combativité. »³³¹

³²⁷ Yaşınok, V, p. 73.

³²⁸ *Ibid.*, p. 88.

³²⁹ *Ibid.*, p. 89.

³³⁰ *Ibid.*

³³¹ *Ibid.*, p. 96. Il parle de l'Offensive turque de 1922 ici.

Après cette brève analyse de la manière dont les guerres sont traitées dans ces chapitres, conjecturons-nous à présent quelques idées sur comment cette « sélection » historique est faite. Pourquoi a-t-on choisi ces guerres-ci en particulier ? Bien qu'il soit impossible de répondre à cette question de manière catégorique, les liaisons établies entre les guerres et la manière dont on les présente et une lecture générale et comparative sur l'historiographie turque pourraient-elles nous donner quelques idées.³³² Les batailles de Nicopolis et de Kosovo (la première) sont celles qui ont permis l'avancée des Ottomans dans Roumélie (territoires européens de l'Empire Ottoman). On tient à préciser que les Etats européens ne voulaient point des Ottomans dans l'Europe et avaient formé des alliances ou des armées de croisées pour empêcher leur avancée.³³³ La Bataille de Varna qui, elle-aussi est faite sur le continent européen, c'est le récit du ressaisissement des Ottomans après la défaite de la Bataille d' Ankara et de leur marche reprise vers l'Europe. Etienne Copeaux précise que dans l'historiographie dominante turque, la Bataille d'Ankara est traité et accentué comme étant « l'événement qui a retardé la prise de Constantinople ».³³⁴ D'autre part, la prise de Constantinople, si on considère la place qu'elle occupe dans l'enseignement de l'histoire, n'est pas un sujet de grande importance. Elle n'occupe pas une large place dans les manuels des années 1930. A cette époque Istanbul, l'ancien capital impérial, le capital de l'ancien régime, était encore trop peu turque et religieusement trop symbolique et assez propice pour une référence au passé islamique, l'héritage refusé par la jeune république.³³⁵ Les deux Campagnes de Vienne, puis qu'elles marquent l'ultime point atteint en Europe, inspirent de la fierté, mais elles ont résulté en défaites et sont considérées comme la fin de l'aventure en Europe : « Du moment que les Ottomans se sont affaiblis, les Européens mettant à l'ordre du jour 'la solution de la question d'Orient' s'engagèrent à expulser les Turcs hors de l'Europe, et désormais toute l'Europe se précipitant sur les Turcs mirent en pièces les pays qu'ils possédaient ».³³⁶ Les guerres balkaniques constituent donc un événement traumatique qui mit une fin définitive à la présence des Turcs sur le continent européen.

³³² Sur ce sujet, nous nous inspirons du livre d'Etienne Copeaux. Voir Copeaux, **ibid**, pp. 273-286.

³³³ Yaşınok, **I**, p. 76-77, 81.

³³⁴ Copeaux, **ibid**, p. 212.

³³⁵ **Ibid**, p. 214-215.

³³⁶ Yaşınok, **III**, p. 98.

Le va-et-vient perpétuel entre d'un côté l'histoire de cette marche des Turcs vers l'Europe pleine de victoires et de défaites, et de l'autre, les guerres en Anatolie, cette « la mère-patrie » des Turcs (bataille d'Ankara) et l'histoire de l'expansion turque en Orient (Tchaldiran), est pour montrer les jeunes comment les Turcs étaient aisément installés aussi bien en orient qu'en occident. La défaillance des Turcs qui avaient pourtant imposé leur domination sur une grande carte qui s'étendait de l'orient à l'occident, face aux épreuves contre les pays de l'Europe, leur défaite contre les Russes et les Grecs, puis le catastrophe de la Première Guerre Mondiale sont expliqués essentiellement par deux faits : que les Etats Européens soient obstinément contre la présence ottomane en Europe et que ce dernier subissait continuellement des défaites militaires à cause de mauvais dirigeants et de mauvais généraux. Cette funeste fortune change enfin avec la Guerre d'Indépendance, présentée comme une grande victoire militaire et nationale contre les Européens.

7. Le cours de préparation au service militaire pour les étudiantes

Le Ministère de la Culture a pris la décision de donner des cours de préparation au service militaire aux étudiantes de l'école secondaire à partir de la deuxième année, et aux étudiantes de lycée, ainsi qu'aux étudiantes de l'école de formation des enseignants de la première, deuxième et troisième année, une heure par semaine à commencer par le mois d'Octobre 1937 (annexe 4). Suite à cette décision ils ont été préparés des manuels scolaires pour les filles. Le contenu de ces livres étant en grande partie similaire à celui des garçons, représente néanmoins certaines divergences. Nous étudierons dans cette partie ces spécificités du point de vue des normes de genre sociales.

L'instauration de l'enseignement de préparation au service militaire pour les filles, ne peut être traitée indépendamment de la manière dont les femmes sont considérées en relation avec le projet nationale. Anthias et Yuval-Davis précisent que « les femmes sont intégrées au projet nationale parfois de bon gré, mais des fois par contrainte, en tant que productrices biologiques de la société nationale, celles qui donnent naissance à de nouveaux soldats pour l'Etat-nation, ou en tant que les reproductrices et les transmetteurs de la culture à travers la socialisation des enfants,

et des fois comme de simples symboles passifs ». ³³⁷ Quand il s'agit du service militaire, un composant indispensable du projet de l'Etat-nation, bien que ce service, comme d'ailleurs le combat, soit défini comme un droit et un devoir propre aux citoyens males, les femmes aussi, dans les limites des cadres de participation décrits ci-dessus, doivent assumer quelques devoirs et responsabilités qui leur incombent. La notion de la guerre totale en particulier, a eu l'effet d'accentuer les devoirs et les responsabilités incombés aux femmes dans les domaines du service militaire et de la guerre. En cas d'une guerre éventuelle, la participation de tous les citoyens à la défense de la patrie étant un principe, la définition du rôle de la femme dans les affaires de la défense et de la guerre, et la détermination de ses limites devenaient alors indispensables. L'instauration de l'enseignement de préparation au service militaire pour les filles doit avoir pour fin donc d'enseigner le rôle présumé de la femme dans ces domaines, autrement dit, la militarisation des étudiantes dès l'enseignement secondaire. La militarisation, si on l'interprète comme un processus de construction sociale qui privilégie essentiellement le statut social du 'male' ; ³³⁸ quelle participation pourrait-on alors attendre de la femme ? Les livres préparés pour les filles nous procurent certains indices sur la nature de cette participation.

Un livre pour les lycéennes écrit par Tahir Tipi affirme que le service militaire et la guerre quoiqu'incombent essentiellement aux hommes, dans le cas d'une guerre totale, les femmes aussi ont leurs devoirs à accomplir. Tipi illustre ses arguments par des exemples tirés à la Guerre d'Indépendance :

« N'oublie pas que les notions et les idées de 'combat de foudre' et de 'guerre intégrale' que l'on utilise encore, c'est-à-dire en 1940, nous les avons créées quelques 20 ou 22 ans auparavant avec une armée turque en chair et en os. Depuis les portes d'Ankara, jusqu'aux côtes d'Izmir, 11 jours a suffi à une nation pour attaquer et détruire l'ennemi. Et n'oublie pas que dans cette armée turque qui a triomphé de ce magnifique combat de foudre, il y avait aussi des filles comme toi dont l'essence était brassée avec le sang turc.

Les filles turques de ces jours-là ne s'étaient pas contentées de transporter des armes et des munitions, elles avaient elles aussi combattu corps-à-corps aux côtés des hommes. Il y a des milliers de filles turques martyrisées pour cette cause; mais aussi nombreuses sont les femmes turques qui, pour l'héroïsme dont elles ont témoigné dans leurs travaux pour le pays et dans les combats contre l'ennemi ont acquis le grade d'officier dans l'armée, et se sont honoré par la Médaille d'Indépendance [İstiklâl Madalyası] qui décore la poitrine turque avec les plus grandes des vertus.

³³⁷ Cité dans Çiğdem Akgül, **Militarizmin Cinsiyetçi Suretleri, Devlet, Ordu ve Toplumsal Cinsiyet**, Dipnot Yayınları, Ankara, 2011, p. 48.

³³⁸ Cynthia Enloe, « Feminizm, Milliyetçilik ve Militarizm », dans **Vatan, Millet, Kadınlar**, (ed.) Ayşegül Altınay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, p. 208.

[...] Vous aussi, ayez confiance en vous-même, travaillez, le noble sang turc dans vos veines ne vous laissera pas dans la défense du pays derrière les hommes turcs braves et courageux. »³³⁹

On attend des femmes en tant que mères, à bien élever des enfants selon les idées patriotiques. Cette attente qui implique de donner naissance et élever « des enfants qui aiment leur patrie et qui luttent pour elle » indique le rôle que la femme assume dans le projet de l'Etat-nation en tant que « productrice biologique » et « transmetteur sociale ».³⁴⁰ Le passage où Necati Sayın fait allusion au Japon, un des plus originaux exemples du militarisme, est digne d'intérêt :

« L'éducation des enfants en particulier, doit être tenue pour l'essentielle. Le Général Baron Nogi, le héros du Port Arthur, qui était à une époque l'un des plus grands commandants militaires au Japon, avait servi jusqu'à sa mort comme directeur de la haute école des filles. Le but: sous la surveillance d'une personnalité d'esprit élevé et entièrement patriote comme celui du Général Nogi, cultiver des mères à esprit militaire et à pensées élevées pour la patrie, et grâce à ces mères, mettre au monde des enfants dévoués et pleins d'amour pour la patrie, donc ainsi servir à la préservation de l'unité nationale. »³⁴¹

Un autre domaine dans laquelle pourraient servir les femmes pendant la guerre, c'est le renseignement. Comme nous avons vu dans les passages cités plus haut, les femmes sont à redouter en matière du renseignement. C'est parce que les femmes sont plus enclins à l'espionnage. Cette particularité des femmes, Necati Sayın l'explique de la façon suivante :

« - Les femmes, comparées aux hommes, sont beaucoup mieux douées pour des gestes et des attitudes feints.

- La femme peut mentir magistralement. Et le renseignement ne va pas sans le mensonge.
- La femme est toujours plus incombée de ruses et d'intrigues que l'homme.
- La femme est plus fière que l'homme. Cela rend la femme plus fervente dans sa mission et l'incite à travailler, c'est d'ailleurs la clef de voûte dans les affaires de courage.
- Les femmes adorent la domination. Pour obtenir cela, elles ne se montrent pas réticentes à endurer de grands sacrifices. C'est de cette manière qu'elles devinent les côtés faibles des gens dans leurs environnements. Elles cherchent à dominer leurs affaires en s'insinuant dans leurs âmes.
- Les femmes aiment à se lancer dans des aventures et des exploits. Elles savent aussi éviter les dangers qui les guettent. Et le renseignement est un très vaste champ d'aventure.
- La femme manifeste un désir très intense pour connaître les choses secrètes. C'est d'ailleurs, le sens du renseignement même. Pour obtenir l'information qu'elle désire, la femme rassemble et possède en elle des possibilités comme la tuerie, le sacrifice, ou même le sacrifice de soi, des créations d'héroïsmes et même des déclarations d'amour. Si en y pensant et calculant bien, l'on arrive à profiter des propriétés de la femme qui font qu'elle ne se lasse jamais face à des choses secrètes, on obtient de grandes réussites.

³³⁹ Tahir Tipi, *Askerliğe Hazırlık I – Kızlar için*, Maarif Matbaası, Ankara, 1942, p. 11.

³⁴⁰ Akgül, *ibid.*, p. 50-51.

³⁴¹ Cité par Özdamar, *ibid.*, p. 67.

- Les femmes, grâce à leur sexualité attachent les hommes à elles-mêmes. Elles dissimulent leurs fins diaboliques. Elles guettent les documents et les caisses en acier des plus lourdes, elles franchissent les trappes et les treillages en fil de fer pour atteindre les secrets. Et de cette manière, elles peuvent accomplir beaucoup mieux la tâche du renseignement et de la propagande maléfique.
- Les femmes sont amoureuses de leurs métiers et y sont attachées avec fidélité. Dans le for intérieur d'une espionne, se trace toujours un sourire diabolique. Mais elle ne le trahit jamais sur son visage ni dans ses gestes. »³⁴²

En outre, Hüsameddin Bilgesu dans le livre qu'il a rédigé pour les étudiantes de l'enseignement secondaire, nous révèle que les femmes pouvaient contribuer aux affaires de renseignement rien que par élever des animaux domestiques à la maison :

« Chaque dame peut, sans grande difficulté, prendre soin de quelques pigeons ou d'un chien dans le foyer où elle vit. Elle peut les dresser en vue de certaines fins. En plus, si l'on ouvre des foyers ou des courses pour ces affaires, sous condition que cela soit fait par des spécialistes, la qualité de l'éducation et l'entraînement du renseignement peut être généralisée, et mise dans une forme conforme au but, avisée en vue de la défense de la patrie. »³⁴³

Parmi les deux formes possibles de l'activité de renseignement, les femmes sont présentées dans la première à travers des propriétés quelque peu négatives comme des êtres rusées, des menteuses qui usent sans réticence de leurs féminité pour atteindre leurs buts. Or l'élevage d'animaux domestiques est un exemple à l'association de la femme avec le champ domestique. Ces deux conceptions de femmes en apparence opposées (femme fatale, rusée / femme domestique) se complètent en effet mutuellement et reflètent une contradiction typique de la mentalité patriarcale militariste.

Les autres fonctions que les femmes peuvent assumer en outre de lutter sur le front, d'élever des enfants patriotes et bien instruits derrière le front et de véhiculer des informations pour les services renseignement, sont des fonctions que nous pouvons qualifier de « papeterie » et des « affaires de bureau ». Les « cours des connaissances de combat » pour les filles diverge sur ce point de celle qu'on donne aux garçons. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les cours pour les garçons comprenaient les connaissances techniques et physiques de combat. Les filles, elles apprennent à comment « rédiger et lire des rapports », comment « recevoir un document », et à « taper à la machine ». ³⁴⁴ Cette divergence dans les programmes de l'instruction des femmes trouve sans doute sa justification dans une conception militariste qui, considérant les affaires militaires comme relevant essentiellement de

³⁴² *Ibid.*, p. 68.

³⁴³ Hüsameddin Bilgesu, *Askerliğe Hazırlık Notları: Ortaokul ve Liselere İlaveten Kız Talebeye Okutulacak Kısım*, Kanaat Kitabevi, s.d., p. 19.

³⁴⁴ Tahir Tipi, *Askerliğe Hazırlık III- Kızlar için*, Maarif Matbaası, Ankara, 1942, p. 37-40.

l'homme, confère donc à la femme dans ces affaires, un rôle auxiliaire à celui des hommes.

CONCLUSION

Les jeunes se sont intégrés dans l'Etat-nation en passant par une formation militaire qui a émergé au 19^{ème} siècle et qui s'est développée tout au long du 20^{ème} siècle. A l'arrière plan de cette formation militaire, se trouvent deux phénomènes historiques ; la conscription et la totalisation des guerres. La conscription qui a été développée après la Révolution française s'appuie sur la conception selon laquelle le citoyen doit servir et combattre pour défendre sa patrie et vise à recruter tous les citoyens pour un certain période. Au début du 19^{ème} siècle, avec le service militaire obligatoire le nombre des recrutés a augmenté, de ce fait il est devenu plus difficile de mobiliser tous les citoyens pendant les durées longues. Par conséquent, la durée du service militaire est réduite au fil du 19^{ème} siècle et elle n'est plus que de deux ou trois ans au début du 20^{ème} siècle. Les pouvoirs politiques et militaires à la recherche de nouvelles solutions pour faire face à ce changement optent pour une solution de formation militaire des jeunes, avant leur incorporation dans l'armée, partant de la notion de « préparation au service militaire ».

En outre, la guerre totale est un autre raison de militariser les jeunes. Dans la guerre totale, les Etats cherchent le soutien de tous les secteurs de population. C'est pour cela que les Etats développent les politiques et les moyens afin de militariser la population, notamment les jeunes. Donner une formation militaire à ces derniers dans les organisations paramilitaires et/ou dans les écoles civiles facilite leur participation et leur soutien à l'effort de guerre. Cette préparation militaire n'a pas seul objectif la préparation physique des jeunes au service militaire obligatoire et à la guerre, mais vise également à faire adhérer ceux-ci aux politiques du pouvoir. Avant la Première Guerre mondiale, la formation militaire et l'éducation physique militarisée sont devenues obligatoires dans de nombreux pays européens. La préparation et l'endoctrinement militaire ont servi à augmenter la participation et le volontarisme pendant la Première Guerre mondiale. La militarisation au sein de la jeunesse s'est

progressivement étendue et intensifiée dans plusieurs pays durant l'entre-deux-guerres, de même les expériences purement militaristes comme la *Hitlerjugend* et l'*Opera Nazionale Ballila* ont été observées au cours de cette période.

La formation militaire des jeunes est mise en pratique de deux façons différentes. La première est l'organisation paramilitaire de la jeunesse. En Turquie, comme dans d'autres pays européens, l'organisation paramilitaire des jeunes était à l'ordre du jour après la guerre balkanique. Sous l'Empire ottoman, ils existaient des différentes organisations de jeunesse qui visaient à convaincre les jeunes scolarisés ou non-scolarisés et paysans pour la mobilisation dans la Grande Guerre et à les préparer physiquement pour la guerre avant de leur incorporation. Mais la participation à ces organisations restait faible en raison de l'inefficacité infrastructurelle et économique, du besoin important de main-d'œuvre dans l'agriculture et dans d'autres secteurs et de la résistance à la conscription dans les conditions dures de guerre. Malgré cette expérience ratée, la République turque hérite des discussions et des désirs de l'Empire. Dans les années 1920, parallèlement au processus de la réduction de la durée du service militaire après la guerre d'Indépendance, l'Etat-major général insistait sur la mise en place d'une organisation de jeunesse et sur la mise en œuvre des cours préparatoires militaires dans les écoles. Pour la première demande, les différentes commissions ont été créées pour former une organisation de jeunesse sous différents noms (l'Association de jeunes, l'Association des jeunes de révolution) ; mais ces organisations n'ont jamais pu vraiment être mises en place à cause de l'état économique du pays et des problèmes infrastructurels et administratifs. Cependant le désir de mobiliser les jeunes a persisté.

En 1935, l'idée de l'organisation de la jeunesse a été réglementée dans le programme du Parti républicain du peuple, le Parti a officiellement annoncé qu'il encadrera la jeunesse. Dans les années 1930, le modèle nazi influençait les dirigeants de la république ; plusieurs experts allemands en matière de sport, d'éducation physique et des organisations de jeunesse ont été invités en Turquie. Parmi ces invités le nom plus remarquable était le chef de *Hitlerjugend*, Baldur von Schirach. Vers la Seconde Guerre mondiale, la mobilisation dans le pays était étendue ; en 1937, un directoire de mobilisation a été fondé et en 1938, un directoire de l'éducation physique a été créé avec la loi portant sur l'obligation de l'éducation

physique afin de diriger et d'administrer les activités de jeux, de gymnastique et de sport assurant le renforcement des capacités physiques et morales des citoyens. L'organisation structurelle était arrangée selon les éléments de l'hierarchie militaire (les pelotons, les bataillons etc.) et les participants ont du porter l'uniforme et les drapeaux. Malgré toutes les dispositions réglementaires qui ont été prises, comme l'éducation physique obligatoire, ceux-ci n'ont pas pu être mis en place correctement du fait du désintéressement des jeunes aux pratiques militaires et de leur peur de perdre leur revenu. De plus, certains jeunes voyaient ces pratiques comme une peine inutile. Ces dispositions législatives et réglementaires traduisant la volonté ferme de militarisation des jeunes n'ont pourtant pas abouti. Cela montre que la seule volonté publique de créer une organisation de jeunesse s'avère insuffisante. Les réalités sociales sont compliquées à gérer et ne vont pas toujours dans la direction souhaitée par l'Etat.

La seconde façon de militariser les jeunes est de donner des « cours de préparation au service militaire » dans les écoles civiles. Dans le système éducatif turc, les éléments militaristes ont été toujours un objet de débat et le cours de sécurité nationale (*Milli Güvenlik dersleri*) qui a été abrogé en 2012 était au centre de ces débats. Le cours de préparation au service militaire est la première forme de ces cours et il est entré dans le programme des écoles secondaires, à la suite de la demande de l'Etat-major en 1926. Dans cette recherche, nous avons examiné les formes et les contenus des dix-sept manuels scolaires du cours de préparation au service militaire écrits entre 1928 et 1942 par des capitaines ou des commandants. Les enseignants de ce cours devaient être gradés au moins capitaine, de ce fait les jeunes prenaient déjà connaissance d'une hiérarchie militaire avant même de faire leur service. Le mémoire de Musa Anter nous donne une idée sur le déroulement de ces cours. Comme Anter l'écrit, pendant le camp militaire à la fin de l'année scolaire de 1941, le lieutenant qui commandait son escadron racontait avec enthousiasme qu'ils ont tué de nombreux civils, les ont noyés dans la rivière de Munzur pendant l'opération de Dersim.³⁴⁵ Cet exemple nous montre que ces cours avaient comme objectifs de transmettre aux jeunes des visions militaristes, louant et sublimant la violence.

³⁴⁵ Cité par Ahmet Kahraman, **Kürt İsyanları, Tedip ve Tenkil**, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2003, p. 379.

L'aspect le plus frappant pour nous dans ces manuels, c'est qu'on traite les jeunes comme s'ils étaient toujours des soldats. Les élèves dans ces cours, ne sont pas simplement informés sur les affaires militaires et sur l'armée, mais sont formés directement en soldats à une époque dominée par les idées de nation armée et guerre totale. Dans les cours, les jeunes ont des visées à la fois idéologiques et professionnelles. Ils visent d'une part la militarisation des jeunes, et d'autre, ils leur donne des informations professionnelles sur les affaires militaires. Pour cette raison, la moitié des manuels est consacrée aux connaissances techniques sur les armes, le tir, la bataille et la topographie.

Cette formation militaire, en dernière instance, a pour fin la guerre. On constate un pessimisme fort à l'égard de l'inévitabilité des guerres qui permet aux jeunes d'être à tout instant prêts à combattre, qu'il soient éduqués en vue de cette fin et qu'ils comprennent enfin la nécessité et le bénéfice des connaissances militaires pour toute leur vie.

Les cours infligent aussi des valeurs militaires aux jeunes gens. On attend des jeunes qu'ils soient obéissants, disciplinés et courageux dans tous les champs de leurs vies. L'homme militarisé est censé devenir un être anonyme, standardisé et unifié avec le reste de la population. Au sein de l'armée, tout le monde, de ce point de vue, est identique. Aucune différence sociale, ni de classe n'est censée exister parmi ces êtres humaines. L'éducation et l'armée visent à anéantir les différences, sinon à les gérer.

Le nationalisme est un composant primordial pour le militarisme infligé dans les cours. On présente toutes les valeurs militaires comme appartenant à la nation et à la turcité. Celui qui rassemble en lui les valeurs comme la discipline, l'obéissance, la véridicité et l'honnêteté, est un bon Turc et un bon citoyen. Les devoirs incombés aux citoyens sont décrits en détail sous le titre de mobilisation parce que la mobilisation et l'idée de la guerre totale, dans le processus de la militarisation de la société, exigent non seulement des soldats qui se trouvent sur le front, mais aussi l'adhésion de la société à cet « esprit militaire ».

L'histoire telle qu'elle se présente dans les manuels d'instruction militaire, est une histoire militarisée. Les événements et les personnalités historiques sont détachés de leurs contextes et idéalisés en événements et personnages extratemporels. On

utilise un langage nationaliste et hostile dans les récits des guerres. Les guerres sont choisies parmi les guerres qui montrent l'expansion des turcs (ottomans) tant en orient qu'en occident et il est toujours souligné que les Etats européens ne veulent pas la présence turque en Europe. Selon les manuels, c'est la Guerre d'Indépendance qui a mis fin à mauvaise fortune des turcs contre les européens et est décrite avec un discours militariste et ultranationaliste.

Les cours témoignent en outre d'un sexisme militarisé. Les femmes y sont informées sur ce qu'elles pourraient faire 'à côté' des hommes à qui en effet les affaires de guerre incombent en propre. Selon les manuels, dans le cas d'une guerre totale, les femmes peuvent *aussi* participer à la guerre au front. Toutefois, elles doivent élever leurs enfants pour la patrie et pour l'effort de guerre ; elles peuvent travailler dans le domaine de renseignement en usant leurs féminités ou dans les affaires de bureau. Dans le discours des manuels, d'un côté, les femmes sont honorées en tant que femmes de la nation et d'autre côté, elles sont cibles d'un regard soupçonneux, sexiste et bien entendu militariste.

Il nous faut, pour compléter ce tableau, souligner un point d'importance capitale. Tout ce que nous venons d'énumérer plus haut, relèvent des mesures du gouvernement. Comme Altınay remarque, dans son ouvrage qui se concentre sur les cours de sécurité nationale après 1980, qu'une analyse basée seulement sur les manuels et les enseignants serait incomplète.³⁴⁶ Elle mène une recherche ethnographique parmi les étudiants ayant suivi ce cours militaire et relève que les étudiants acceptent le cours « routine », « normale » ou « pas du tout important » mais certains le décrivent « nécessaire » pour leur éducation.³⁴⁷ Ce sont des réflexions de la génération de l'après 1980 mais quelles étaient les réflexions de la génération de l'entre-deux-guerres en face des cours militaires ? Nous ne savons pas en effet dans quelle mesure cette militarisation à trouver un écho chez les jeunes de l'époque.

Pour éviter l'unidimensionnalité que risque de créer la seule étude des documents officiels et des sources politiques, les nouvelles approches dans l'historiographie offrent des nouvelles sources comme « ego documents », tels les autobiographies, les journaux, les mémoires et les témoignages. Mais dans le cas de

³⁴⁶ Altınay, *ibid.*, p. 141-142.

³⁴⁷ *ibid.*, pp. 142-147.

la Turquie, on parle d'une rareté de ces documents ou de leur absence totale dont la raison principale est le taux très élevé d'illettrisme. D'ailleurs, les mémoires écrits dans la première période de la république appartiennent très majoritairement aux élites de l'époque et nous disent peu de chose sur les expériences de gens ordinaires. Par conséquent, notre recherche rencontre un obstacle important par le manque des sources, des témoignages de première main (sauf celle de Musa Anter) sur l'expérience militaire des jeunes de l'époque. Quand elle sera soutenue par ces sources et ces textes, notre recherche sera plus significative et achevée.

BIBLIOGRAPHIE

A. Manuels scolaires

Bilgesu, Hüsameddin (Major). **Askerliğe Hazırlık Notları Birinci Kitap**, Kanaat Kitabevi, İstanbul, [s.d].

Bilgesu, Hüsameddin (Major). **Askerliğe Hazırlık Notları İkinci Kitap**, Kanaat Kitabevi, İstanbul, [s.d].

Bilgesu, Hüsameddin (Major). **Askerliğe Hazırlık Notları Ortaokul ve Liselere İlaveten Kız Çocuklara Okutulacak Kısım**, Kanaat Kitabevi, İstanbul, [s.d].

Cemil Tahir. **Askerliğe Hazırlık Dersleri 1. Kitap**, Harbiye Mektebi Matbaası, 1928, 3^{ème} éd.

Birtek, Ferit (Major). **Askerliğe Hazırlık I**, Maarif Matbaası, Ankara, 1942.

Birtek, Ferit (Major). **Askerliğe Hazırlık II**, Maarif Matbaası, Ankara, 1942.

Birtek, Ferit (Major). **Askerliğe Hazırlık III**, Maarif Matbaası, Ankara, 1942.

Ezgeç, Hakkı (Capitaine). **Askerliğe Hazırlık I**, Maarif Matbaası, Ankara, 1942.

Ezgeç, Hakkı (Capitaine). **Askerliğe Hazırlık II**, Maarif Matbaası, Ankara, 1942.

[İnan], Afet. **Askerlik Vazifesi**, Devlet Matbaası, İstanbul, 1930.

Konuralp, Hikmet et Kadri Yaman. **Ortaokullar için Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

Tipi, Tahir (Capitaine). **Askerliğe Hazırlık I: Kızlar için**, Maarif Matbaası, Ankara, 1941.

Tipi, Tahir (Capitaine). **Askerliğe Hazırlık III: Kızlar için**, Maarif Matbaası, Ankara, 1941.

Yaşınok, Nazım (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri I**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1940-41, 7^{ème} éd.

Yaşınok, Nazım (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri II**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937.

Yaşınok, Nazım (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri III**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1939. 3^{ème} éd.

Yaşınok, Nazım (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri IV**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937.

Yaşınok, Nazım (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri V**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937.

B. Documents officiels

« 3530 Sayılı Beden Terbiyesi Kanununun Müzakere Zabıtları », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna, Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, pp. 4-6.

« 3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanununun Tatbik Şeklini Mübeyyin Nizamname », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna. Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, pp. 40-57.

Askerliğe Hazırlık Tedrisatı, Askeri Ehliyetname Almak ve İhtiyat Zabiti Hazırlık Kıt'aları Hakkında 60 Numaralı Talimatname, Erkan-ı Harbiye Umumiye Matbaası, Ankara, 1927.

« Beden Terbiyesi Kanunu » [En ligne].
http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803530.pdf

« Beden Terbiyesi Mükelleflerinden Toplanma Yerine Gelmeyenler Hakkında », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna. Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, pp. 418-419.

« Beden Terbiyesi ve Spor Mükellefiyeti hakkında İcra Vekilleri Heyeti Kararnamesi », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna. Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, pp. 61-62.

CHP Dördüncü Büyük Kurultayı Görüşmeleri Tutulgası. Ulus Basımevi, Ankara, 1935.

« Erkek ve Kadın Beden Terbiyesi Mükelleflerine Mahsus Kıyafet, Bayrak, Filama Talimatnamesi », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna. Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, pp. 121-139.

Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası. N. 14, 15 Mars 1927.

« Maarif Şuunu - Erkek Lise Sınıflarıyla Erkek Muallim Mekteplerinin Son İki Sınıflarında Yapılacak Askeri Tedrisat ve Talimler Hakkında Talimatname », **Muallimler Birliği**, N. 17, Novembre 1926, pp. 780-781.

« Maarif vekâleti merkez teşkilât ve vazifeleri hakkındaki 2287 sayılı kanuna bir madde eklenmesine ve mezkûr kanunun bazı maddelerini değiştiren 2773 sayılı kanunun birinci, beşinci ve sekizinci maddelerinde değişiklik yapılmasına dair kanun »

[En ligne].

http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc017/kanuntbmmc017/kanuntbmmc01703225.pdf.

« Tümgeneral Cemil Taner'in Genel Direktörlüğe – Umum Müdürlüğe- tayini hakkında kararname », dans **Beden Terbiyesi Mevzuatı**, (ed.) Nafiz Ergeneli ve Nuri Tuna. Alaaddin Kırıl Basımevi, Ankara, 1941, p.73.

C. Ouvrages

Ağaoğlu, Samet. **Babamın Arkadaşları**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

Akça, İsmet. **Militarism, Capitalism and the State: Putting the Military in its Place in Turkey**, These de doctorat non-publié, Université de Boğaziçi, İstanbul, 2006.

Akgül, Çiğdem. **Militarizmin Cinsiyetçi Suretleri, Devlet, Ordu ve Toplumsal Cinsiyet**, Dipnot Yayınları, Ankara, 2011.

Akın, Yiğit. « **Gürbüz ve Yavuz Evlatlar** » : **Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

Akmeşe, Handan Nezir. **The Birth of Modern Turkey: the Ottoman Military and the March to World War One**, I.B. Tauris, Londra, 2005.

Altınay, Ayşegül. **The Myth of the Military-Nation**, Palgrave Macmillan, New York, 2004.

Ariès Philippe. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**, Editions du Seuil, Paris, 1973.

Atatürk, Mustafa Kemal. **Zabit ve Kumandan ile Hasbihal**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1956.

Aydemir, Şevket Süreyya. **Suyu Arayan Adam**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997.

Belge, Murat. **Militarist Modernleşme, Almanya, Japonya ve Türkiye**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

Berghahn, V. R. **Militarism: The History of an International Debate 1861–1979**, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Berkes, Niyazi. **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, (ed.) Ahmet Kuyaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

Beşikçi, Mehmet. **The Ottoman Mobilisation of Manpower in the First World War : Between Voluntarism et Resistance**, Brill, Leiden, 2012.

Black, Jeremy. **The Age of Total War 1860-1945**, Praeger Security International, London, 2006.

Bozarslan, Hamit. **Histoire de la Turquie contemporaine**, La Découverte, Paris, 2004.

Bröckling, Ulrich. **Disiplin, Askeri İtaat Üretimini Sosyolojisi ve Tarihi**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

Choppin, Alain. **Les manuels scolaires : histoire et actualité**, Hachette, Paris, 1992.

Copeaux, Etienne. **Espaces et temps de la nation turque, analyse d'une historiographie nationaliste 1931-1993**, CNRS Editions, Paris, 1997.

Cora, Tolga Y. **Constructing and Mobilizing the 'Nation' through Sports : State, Physical Education and Nationalism under the Young Turk Rule, 1908-1914** », Mémoire de maîtrise inédit, Université européenne centrale.

Crubellier, Maurice. **L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950**, Armand Colin, Paris, 1979.

[Demirhan], Pertev. **Rus-Japon Harbinden Alınan Maddi ve Manevi Dersler ve Japonların Esbab-ı Muzafferiyeti**, Kanaat Kitaphane ve Matbaası, İstanbul, 1329.

Enloe, Cynthia. **Manevralar: Kadın Yaşamının Militarize Edilmesine Yönelik Uluslararası Politikalar**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006.

_____. **The Curious Feminist: Searching for Women in a New Age of Empire**, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 2004.

Galland, Olivier. **Les jeunes**, La Decouverte, Paris, 6^{ème} éd., 2002.

Hook, Glenn D. **Militarization and Demilitarization in Contemporary Japan**, Routledge, London, New York, 1996.

Horne, John. **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

İnal, Kemal. **Eğitim ve İktidar, Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004.

Kahraman, Ahmet. **Kürt İsyanları, Tedip ve Tenkil**, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2003.

Kaplan, İsmail. **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

Kater, Michael H., **Hitler Youth**, Harvard University Press, Cambridge, 2004.

Langdon-Davies, John. **Militarism in Education, A Contribution to Educational Reconstruction**, The Swarthmore Press, London, Oxford, 1919.

Lenin, V. I. **Imperialism: The Highest State of Capitalism**, International Publishers, 1939.

Liebkecht, Karl. **Militarism**, B. W. Huebsch, New York, 1917.

Ludendorff, Erich. **Topyekun Harb**, Ulus Basımevi, Ankara, 1936.

Nolte, Claire E. **The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation**, Palgrave Macmillan, New York, 2002.

Ocak, Başak. **Tüccarzade İbrahim Hilmi Çığıracan: Bir Yayıncının Portresi**, Müteferrika Yayınları, İstanbul, 2003.

Ortaylı, İlber. **II. Abdülhamid Döneminde Osmanlı İmparatorluğu’nda Alman Nüfuzu**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

Özdamar, Hande. **1930-1945 Arası Dönemde Türkiye’de Militer Anlayış ve Yansıması**, mémoire de maitrise non-publié, Université d’Istanbul Bilgi, İstanbul, 2007.

Özege, M. Seyfettin. **Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu**, Cilt I (A-D), Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul, 1991.

Sakaoğlu, Necdet. **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.

Tilly, Charles. **Coercion, Capital and European States, AD 990-1990**, Basil Blackwell, Oxford, 1990.

Tunçay, Mete. **Türkiye Cumhuriyeti’nde Tek Parti Yönetimi’nin Kurulması (1923-1931)**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2010.

Üstel, Füsün. **‘Makbul Vatandaş’ın Peşinde, II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

_____. **İmparatorluktan Ulusa Türk Milliyetçiliği : Türk Ocakları (1912-1931)**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

Vagts, Alfred. **A History of Militarism : Civilian and Military**, The Free Press, New York, 1959 (Edition révisée).

Vurmaz, Mehmet. **Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Askere Alma Sistemi (1826-1970)**, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Kırıkkale, 2007.

Wallach, Jehuda L. **Bir Askeri Yardımın Anatomisi**, Gnkur. Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Bşk. Yayınları, Ankara, 2. éd., 1985.

Welch, David. **Germany, Propaganda and Total War 1914-1918**, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey, 2000.

Yamak Ateş, Sanem. **Asker Evlatlar Yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi’nde Beden Terbiyesi, Askeri Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

Yaman, Kadri. **Yurt Müdafaasında Türk Gençliği**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

Yeşilkaya, Neşe G. **Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

Yücel, Hasan Ali. **Türkiye’de Orta Öğretim**, TC Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 1994.

D. Articles

Akça, İsmet et Evren Balta Paker. « Ordu, Devlet, Güvenlik Siyaseti Üzerine Bir Değerlendirme », dans **Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti**, (ed.) Evren

Balta Paker et İsmet Akça, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010, pp. 1-32.

Alkan, Mehmet Ö. « 23 Nisan'ın Gayri Resmi Tarihi », **Toplumsal Tarih**, N. 208, Avril 2011, pp. 52-62.

Althusser, Louis. « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », dans **Positions (1964-1975)**, Les Editions Sociales, Paris, 1976, pp. 67-125.

Altınay, Ayşegül. « Eğitimin Militarizasyonu: Zorunlu Milli Güvenlik Dersi », **Bir Zümre, Bir Parti. Türkiye'de Ordu**, (ed.) Ahmet İnel et Ali Bayramoğlu, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004, pp. 179-200.

_____. « Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi », **Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları**, (ed.) Betül Çotuksöken, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, pp. 138-157.

_____. « Tabulaşan Ordu, Yok Sayılan Militarizm: Türkiye'de Metodolojik Militarizm Üzerine Notlar », (ed) Ömer Laçiner, dans **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce – Dönemler ve Zihniyetler**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009, p. 1245-1257.

Audoin-Rouzeau, Stéphane. « Children and the primary schools of France, 1914-1918 », dans **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**, (ed.) John Horne, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 39-52.

Balcıoğlu, Mustafa. « Cumhuriyetin İlk Yıllarında Gençliğin Savaşa Hazırlanması İle İlgili İki Belge İki Görüş », **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, N. 20, 1997, pp. 465-473.

_____. « Osmanlı Genç Derneklerinden İnkılap Genç Derneklerine », **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, N. 43, 1999. [En ligne]. <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-43/osmanli-genc-derneklerinden-inkilap-gencleri-derneklerine>.

Bali, Rıfat. « Trois libraires juifs d'Istanbul : La Kanaat Kitabevi d'Ilyas Bayar, La Librairie Des Sœurs Cohen et La Librairie Isidore Karon », Colloque international

organisé à l'INALCO et à la BNF, Février 2010. [En ligne].
http://www.rifatbali.com/images/stories/dokumanlar/libraires_relu.pdf.

Bean, Richard. « War and the Birth of the Nation State », **Journal of Economic History**, N. 33, 1973, pp. 203-221.

Beşikçi, Mehmet. « Militarizm, topyekûn savaşı ve Gençliğin Seferber Edilmesi: Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı İmparatorluğu'nda Paramiliter Dernekler », **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, N. 8, 2009, pp. 48-92.

_____. « Son Dönem Osmanlı Harp Tarihi ve Topyekûn Savaş Kavramı », **Toplumsal Tarih**, N. 198, 2010, pp. 62-69.

Blanton, Harold D. « Conscription in France during the Era of Napoleon », dans **Conscription in Napoleonic Era, A revolution in military affaires?**, (ed.) Donald Stoker, Frederick C. Schneid et Harold D. Blanton, Routledge, New York, 2009, pp. 6-23.

Cantek, Funda Şenol et Betül Yarar. « Erken Cumhuriyet Dönemi Dergi Ve Gazetelerinde Spor Ve Kadın (1928-1960) », **İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi**, N. 29, 2009, pp. 201-218.

Chagniot, Jean. « De l'armée de métier à la nation armée (1760-1793) » dans **Aux Armes, Citoyens! Conscription et armée de métier des Grecs à nos jours**, (ed.) Maurice Vaïsse, Armand Colin, Paris, 1998, pp. 97-108.

Cheron, Adolphe. « Militaire (Préparation) », dans **Edition électronique du nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire sous la direction de Ferdinand Buisson** (édition de 1911), [En ligne]. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3184> .

Colin, Mariella. « Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943) », **Histoire de l'éducation**, N. 127, 2010, pp. 57-94.

Delmas, Jean. « L'armée française au XIXe siècle: entre conscription et tirage au sort », dans **Aux Armes, Citoyens! Conscription et armée de métier des Grecs à nos jours**, (ed.) Maurice Vaïsse, Armand Colin, Paris, 1998, pp. 118-130.

Deringil, Selim. « İkinci Dünya Savaşında Türk Dış Politikası », **Tarih ve Toplum**, N. 35, Kasım 1986, pp. 23-24.

Dündar, A. Merthan. « Pertev Demirhan ve Rus-Japon Harbinden Alınan Maddi ve Manevi Dersler Adlı Eseri Üzerine », dans **Türkiye’de Japonya Çalışmaları Konferansı 1 Bildiri Kitabı**, (ed.) Selçuk Esenbel et Erdal Küçükyağcı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012, pp. 299-317.

Enloe, Cynthia. « Feminizm, Milliyetçilik ve Militarizm », dans **Vatan, Millet, Kadımlar**, (ed.) Ayşegül Altınay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp. 203-226.

Forrest, Alan, « La Patrie en danger: The French Revolution and the First Levée en masse », dans **The People in Arms**, (ed.) Daniel Moran et Arthur Waldron. Cambridge University Press, Cambridge, 2003, pp. 8-32.

Honig, Jan Willem. « The Idea of Total War: From Clausewitz to Ludendorff », [En ligne]. <http://www.nids.go.jp/english/event/forum/pdf/2011/08.pdf>.

İnanç, Gül. « Bir Memleket Davası: Beden Terbiyesi », **Toplumsal Tarih**, N. 14, 1995, pp. 59-63.

Kaplan, İsmail. « Milli Eğitim İdeolojisi », dans **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik**, (ed.) Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, pp. 788-799.

Knutsen, Torbjorn. « Old, Unhappy Far-off Things: The New Military History of Europe », **Journal of Peace Research**, N. 24, 1987, pp. 87-98.

Krüger, Arnd. « Germany », dans **European Cultures of Sport, Examining the Nations and Regions**, (ed.) James Riordan et Arnd Krüger, Intellect, Bristol, 2003, pp. 67-88.

Kuyaş, Ahmet. « Yeni Rejim », dans **Cumhuriyet Ansiklopedisi 1923-1940**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, pp. 10-14.

Levi, Margaret. « The Institution of Conscription », **Social Science History**, Vol. 20, N. 1, 1996, pp. 133-167.

Loriga, Sabina. « The Military Experience », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, pp. 11-36.

Lucassen, Jan et Erik Jan Zürcher. « Zorunlu Askerlik ve Direniş: Tarihi Çerçeve », dans **Devletin Silahlanması, Ortadoğu ve Orta Asya'da Zorunlu Askerlik**, (ed.) Erik Jan Zürcher. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, pp. 1-22.

Luxemburg, Rosa. « Militarism as a Province of Accumulation », dans **The Accumulation of Capital**, Routledge, and Kegan Paul Ltd, London, 1951, pp. 454-467.

Luzzatto, Sergio. « Young Rebels and Revolutionaries 1789-1917 », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, pp. 174-231.

Lüküslü, Demet. « L'invention de la jeunesse turque par l'Etat ottoman et turc », **Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien**, N. 37, 2004, pp. 229-249.

Mackenzie, S. P. « 1939-1945 İkinci Dünya Savaşı », dans **Dretnot, Tank ve Uçak, Modern Çağda Savaş Sanatı 1815-2000**, (ed.) Jeremy Black, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003, pp. 138-159.

Malvano, Laura « The Myth of Youth in Images : Italian Fascism », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.) Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt. Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, pp. 232-256.

Mangan, J. A. et Hamad S. Ndee. « Military Drill – More Than 'Brief and Basic': English Elementary Schools and English Militarism », dans **Militarism, Sport, Europe: War Without Weapons**, (ed.) J. A. Mangan. Frank Cass, London, 2003, pp. 67-99.

Michaud, Eric. « Soldiers of an Idea: Young People under the Third Reich », dans **A History of Young People in the West, Stormy Evolution to Modern Times**, (ed.)

Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt. Harvard University Press, Cambridge, London, 1997, pp. 257-280.

Özcan, Gencer. « Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Ordusunda Prusya Etkisi », dans **Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti**, (ed.) Evren Balta Paker et İsmet Akça, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010, pp. 175-221.

Pécout, Christophe. « L'éducation physique dans les chantiers de la jeunesse (1940-1944) : exemple de trois initiatives originales », **Guerres mondiales et conflits contemporains**, N. 218, 2005, pp. 15-25.

_____. « Les jeunes et la politique de Vichy. Le cas des Chantiers de la Jeunesse », **Histoire@Politique**, N. 4. 2008, p. 9-9.

_____. « Les Chantiers de la Jeunesse, une expérience de service civil obligatoire », dans **Agora débats/jeunesse**, N. 47, 2008, pp. 24-33.

Skjelsbaek, Kjell. « Militarism, its Dimensions and Corollaries : An Attempt at Conceptual Clarification », **Journal of Peace Research**, No. 3, Vol. 16, 1979, pp. 213-229.

Taner, Cemil Tahir. « Beden Terbiyesi Teşkilatının Çalışma Esasları », **Beden Terbiyesi ve Spor**, N. 1, Janvier 1939.

Teichler, Hans Joachim. « Hermann Altröck in der NS-Zei [Hermann Altröck pendant la période du national-socialisme] », **Sportwissenschaft**, N. 5, 2005, pp. 375-402.

Tokay, Gül. « Osmanlı’da Modern Devlet, Güvenlik Siyaseti ve Ordunun Dönüşümüne Dair Bir Değerlendirme », dans **Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti**, (ed.) Evren Balta Paker et İsmet Akça. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010, pp. 35-46.

Toprak, Zafer. « Meşrutiyet ve Mütareke Yıllarında Türkiye’de İzcilik », **Toplumsal Tarih**, N. 52, Avril 1998, pp. 13-20.

Tucker, Spencer. « 1914-18 Birinci Dünya Savaşı », dans **Dretnot, Tank ve Uçak, Modern Çağda Savaş Sanatı 1815-2000**, (ed.) Jeremy Black, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003, pp. 88-114.

Ünder, Hasan. « Goltz, Millet-i Müsellaha ve Kemalizmdeki Spartan Öğeler », **Tarih ve Toplum**, N. 206, 2001, pp. 45-54.

Ünsaldı, Levent. « Le système de valeurs de l'armée turque », [En ligne]. <http://www.sciencespo.fr/ceri/sites/sciencespo.fr/ceri/files/artlu.pdf>.

Vescovi, Roberta. « Children into Soldiers: Sport and Fascist Italy », dans **Militarism, Sport, Europe: War without Weapons**, (ed.) J. A. Mangan, Frank Cass, London, 2003, pp. 166-187.

Voeltz, Richard A. « Reflections on Baden-Powell, the British Boy Scouts and Girl Guides, Racism, Militarism, and Feminism », **Weber Studies**, N. 14.2, 1997, [En ligne]. <http://weberstudies.weber.edu/archive/archive%20b%20vol.%2011-16.1/vol.%2014.2/14.2voeltz.htm>.

« Von Schirach dün Ankara'ya geldi », Cumhuriyet, le 10 décembre 1937.

Wilkinson, Paul. « English Youth Movements », **Journal of Contemporary History**, Vol.4, N. 2, 1969, pp. 3-23.

Yasamee, F.A.K. « Colmar Freiherr von der Goltz and the rebirth of the ottoman empire », **Diplomact& Statecraft**, N. 9:2, 1998, pp. 91-128.

Zürcher, Erik Jan. « Ölümle Firar Arasında: Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Askerinin Deneyimleri », dans **Savaş, Devrim, Uluslaşma, Türkiye'de Geçiş Dönemi**, (ed.) Erik Jan Zürcher. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, pp. 173-199.

_____. « Teoride ve Pratikte Osmanlı Zorunlu Askerlik Sistemi (1844-1918) », dans **Savaş, Devrim, Uluslaşma, Türkiye'de Geçiş Dönemi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, pp. 87-104.

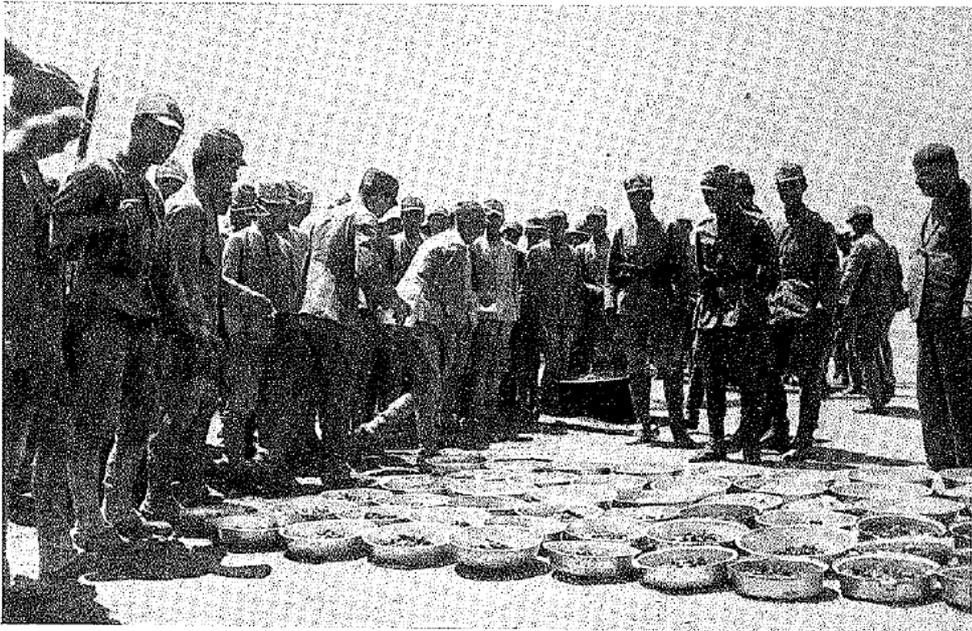
ANNEXES

Annexe 1

Les photos des camps militaires



Ordu gibi yurt müdafaasına hazırlanan okul gençliği.

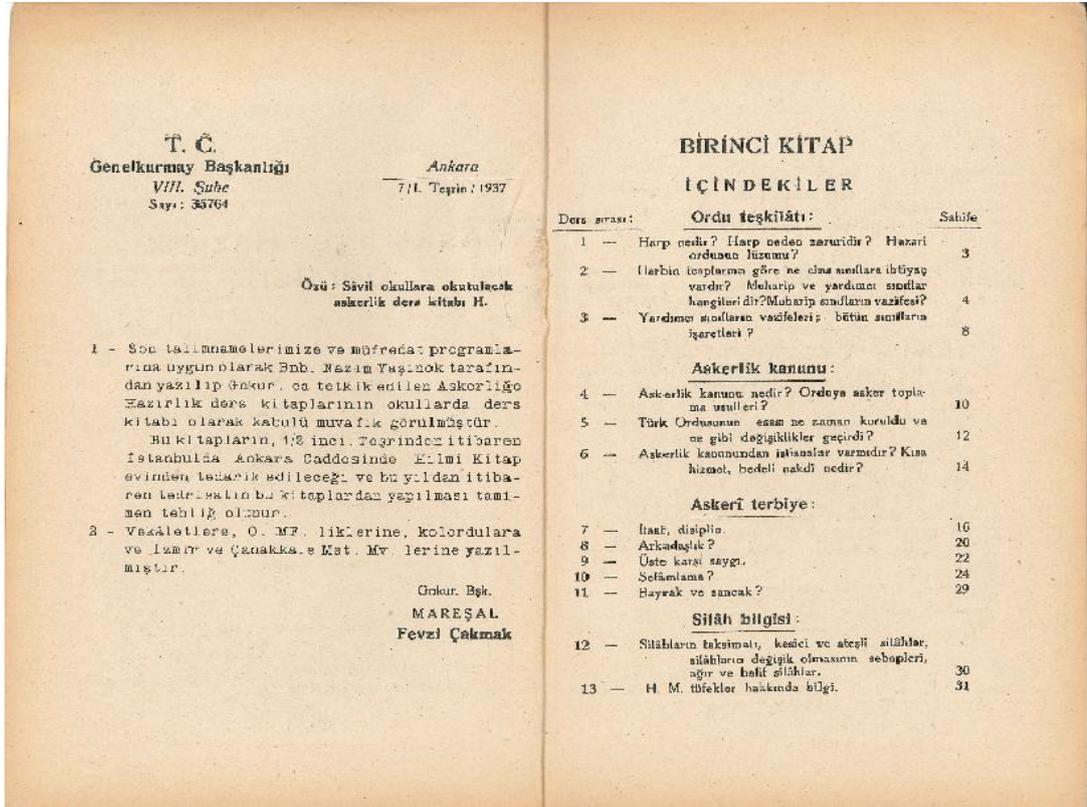


Sivil okul talabeleri, askerlik kamplarında karavana başında.

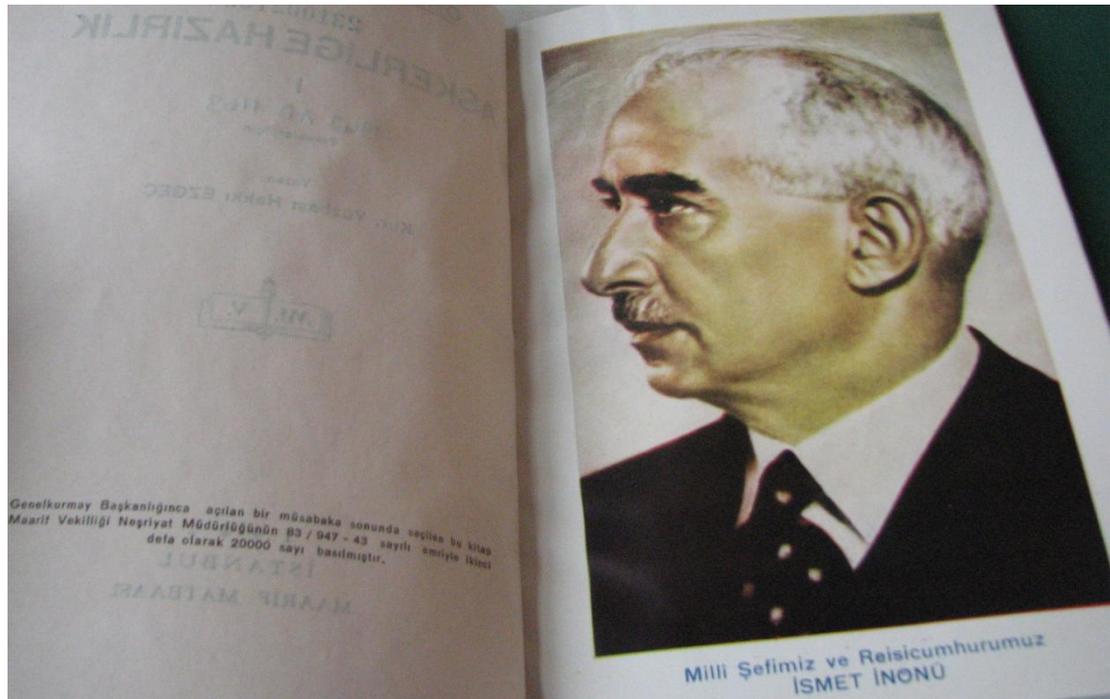
Source : Kadri Yaman, **Yurt Müdafaasında Türk Gençliği**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

Annexe 2

Les premières pages des manuels du cours préparation au service militaire



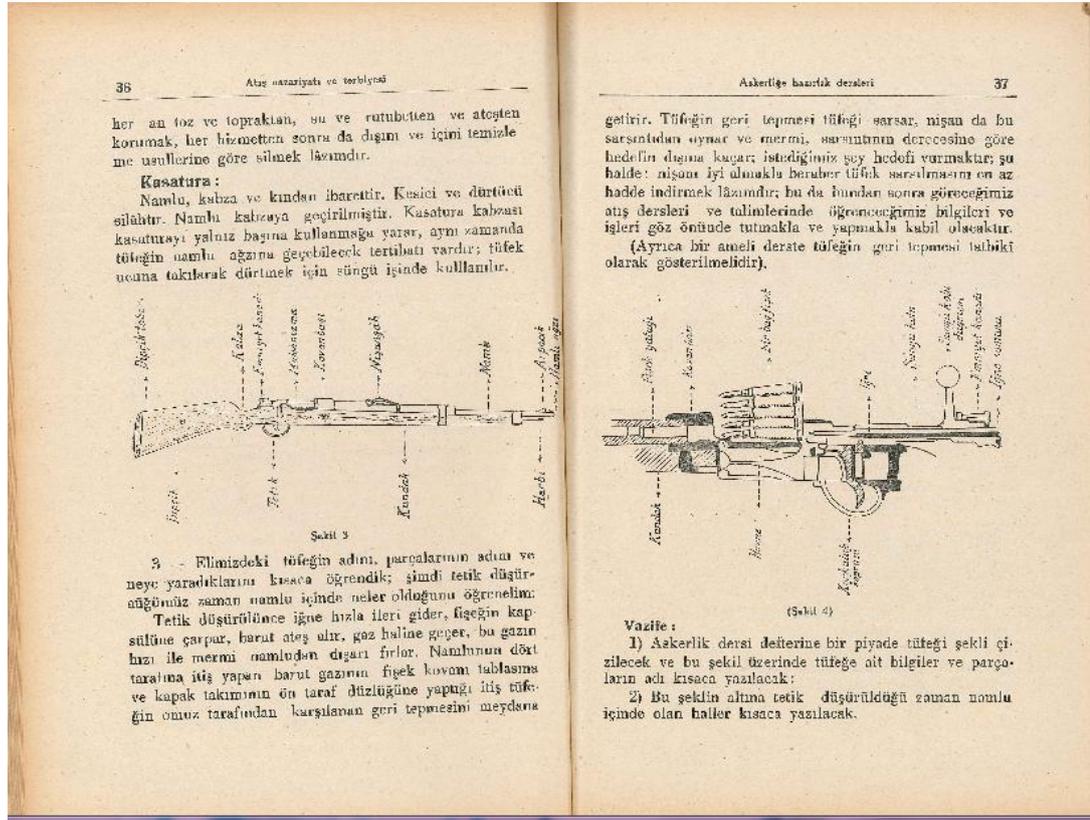
Source : Nazım Yaşınok (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri I**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937. (Pour les écoles secondaires)



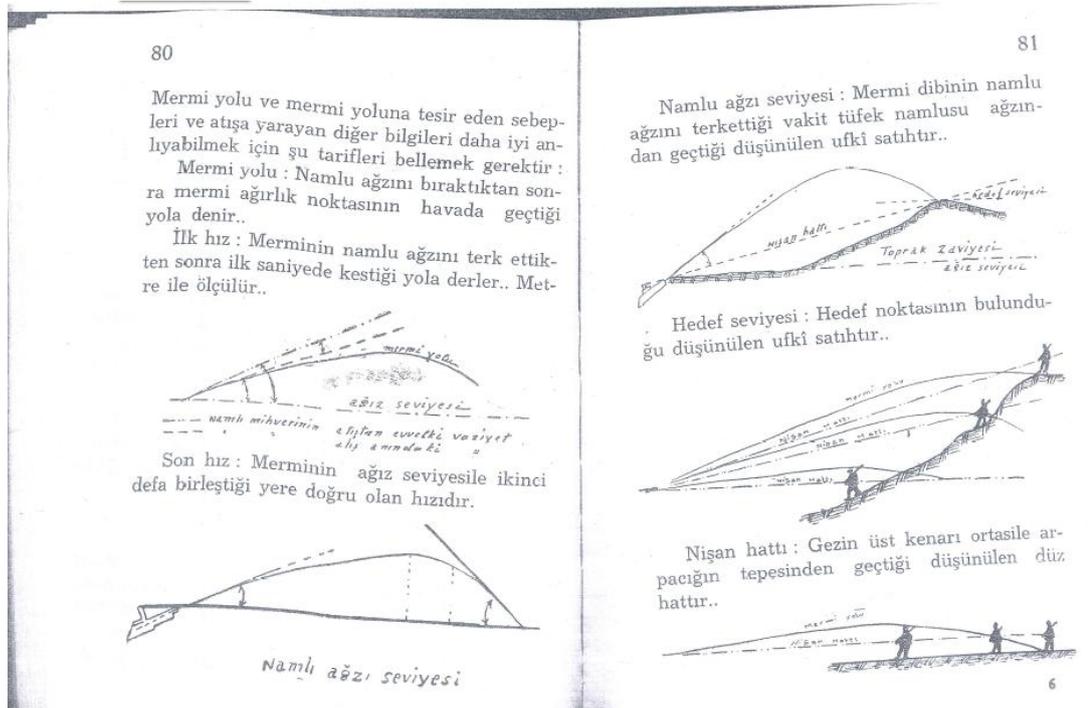
Source : Ezgeç, Hakkı (Capitaine). **Askerliğe Hazırlık I**, Maarif Matbaası, Ankara, 1942. (Pour les écoles secondaires)

Annexe 3

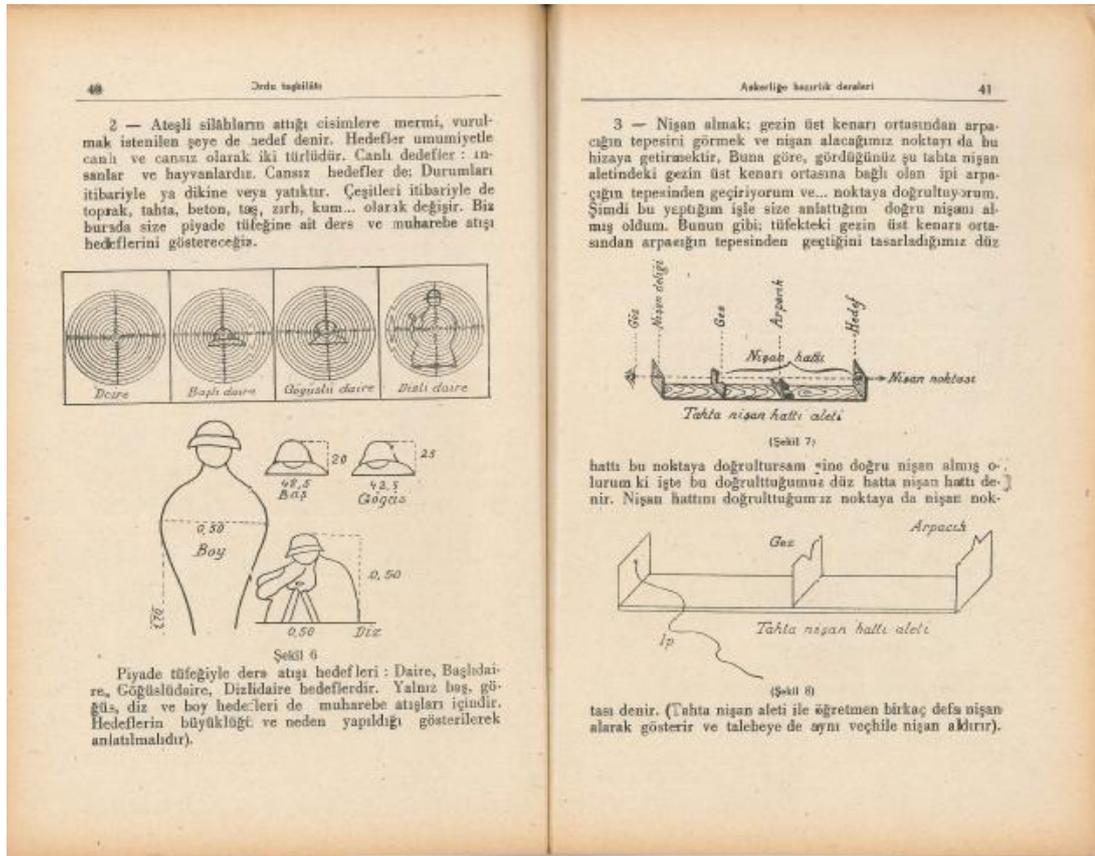
Certaines illustrations des manuels



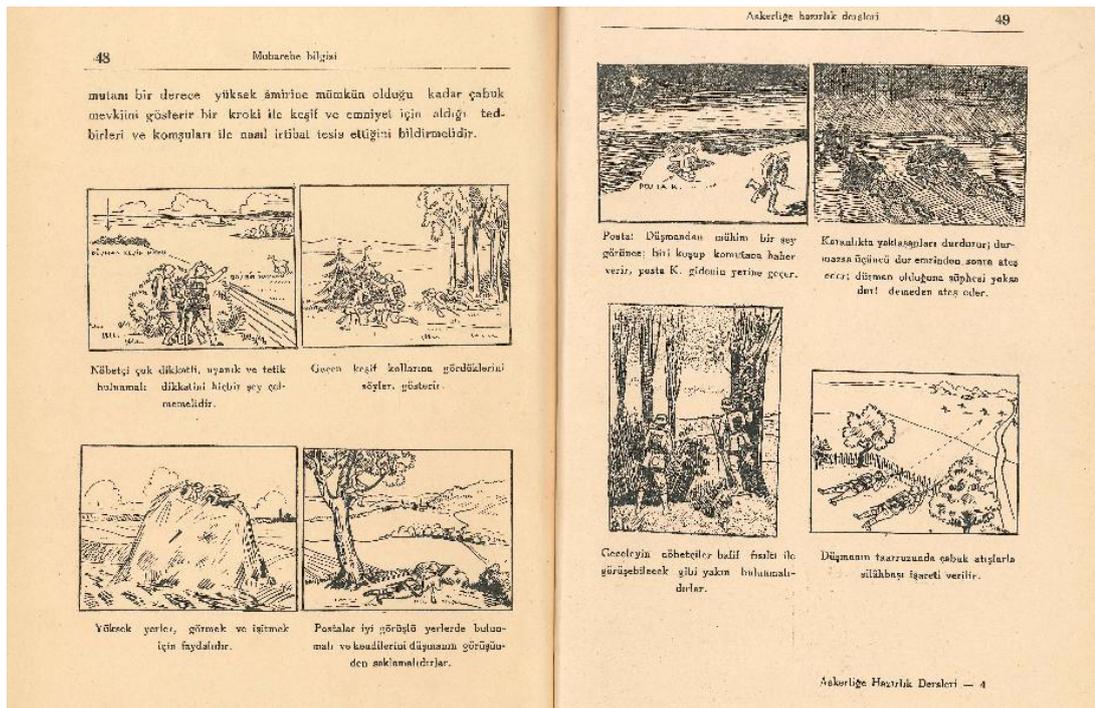
Source : Nazım Yaşınok (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri I**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937. (Pour les écoles secondaires)



Source : Hüsameddin Bilgesu (Major). **Askerliğe Hazırlık Notları Birinci Kitap**, Kanaat Kitabevi, İstanbul, [s.d.]. (pour les écoles secondaires)



Source : Nazım Yaşınok (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri I**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937. (Pour les écoles secondaires)



Source : Nazım Yaşınok (Major). **Askerliğe Hazırlık Dersleri IV**, Hilmi Kitap Evi, İstanbul, 1937. (Pour les lycées)

Annexe 4

Le cours de préparation au service militaire des étudiantes



Kızlarımız, atış hazırlıklarında.



Kız talebeler, askerlik dersinde.

Source: Kadri Yaman, **Yurt Müdafaasında Türk Gençliği**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

TEZ ONAY SAYFASI

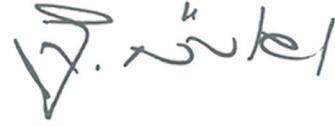
Üniversite : Galatasaray Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı Soyadı : Müzeyyen Ezel ÜNAL
Tez Başlığı : Aux armes, jeunes! La militarisation de la jeunesse en Turquie à
travers les manuels scolaires (1926-1945)
Savunma Tarihi : 18.08.2014
Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Özgür ADADAĞ

JÜRİ ÜYELERİ

Ünvanı, Adı, Soyadı

İmza

Prof. Dr. Füsun ÜSTEL



Doç. Dr. Enes KABAKÇI



Yrd. Doç. Dr. Özgür ADADAĞ



Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Yaman ÖZTEK