UNIVERSITÉ FRANÇOIS – RABELAIS DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE « Sciences de l'Homme et de la Société »

INTERACTIONS CULTURELLES ET DISCURSIVES - E.A.6297

THÈSE présentée par :

Isabelle QUIRIN HÉMONT

soutenue le : **10 octobre 2014**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François – Rabelais de Tours**

Discipline/ Spécialité : Études germaniques

La germanisation par l'école en Alsace-Moselle et en Poznanie :

une politique coloniale ?

THÈSE dirigée par :

Mme GEMEAUX Christine (de)	Professeure, université François – Rabelais de Tours

RAPPORTEURS :

M. BARIC Daniel	MCF, université François – Rabelais de Tours
Mme SEBAUX Gwénola	Professeure, université catholique d'Angers

---

JURY :

M. BARIC Daniel	MCF, université François – Rabelais de Tours
Mme GEMEAUX Christine (de)	Professeure, université François – Rabelais de Tours
Mme SEBAUX Gwénola	Professeure, université catholique d'Angers
M. THIÉRIOT Gérard	Professeur émérite, université de Lille-3

La germanisation par l'école en Alsace-Moselle et en Poznanie : une politique coloniale ?

Thèse présentée par : Isabelle Quirin Hémont

THÈSE dirigée par :

GEMEAUX Christine (de), Professeure, Université François-Rabelais de Tours

---

JURY :

M. Daniel Baric, MCF, rapporteur, Université de Tours, Études germaniques

Mme Christine de Gemeaux, Professeure des Universités, Directrice de recherche, Université de Tours, Études germaniques

Mme Gwénola Sebaux, Professeure des Universités, rapporteure, Université catholique d'Angers, Études germaniques

M. Gérard Thiériot, Professeur émérite, Président du jury, Université de Lille-3, Études germaniques

A mon père Henri (Heinrich) QUIRIN 1904-1984

In memoriam

Remerciements

Tous mes remerciements à ma directrice, Madame Christine de GEMEAUX qui a suivi avec bienveillance l'élaboration de ce travail et n'a jamais cessé de me témoigner sa confiance.

Affectueux remerciements à mon époux, Jean-Pierre HÉMONT, dont la patience et les encouragements ont favorisé au fil des jours l'aboutissement de ma recherche.

Merci enfin aux documentalistes de la Bibliothèque Universitaire de Tours, notamment ceux du Prêt entre bibliothèques, dont la compétence et l'efficacité ont grandement facilité mon accès aux sources.

Résumé

Pendant presque un demi-siècle, entre la proclamation de 1871 et la défaite de 1918, l'Empire allemand a soumis trois départements français annexés et l'ancien Grand- Duché de Pologne ou Poznanie, déjà sous domination prussienne, à de vigoureuses campagnes de germanisation dont le principal vecteur a été l'école allemande. De cette empreinte germanique témoignent des manuels scolaires, des écrits fictionnels ou mémoriels peu connus de la recherche et qui permettent d'apprécier l'incidence du phénomène à court et à long terme dans les deux provinces concernées. Un siècle après, les témoignages rassemblés autour de cet objet éveillent l'intérêt du culturaliste.

En quoi le concept de colonisation s'applique-t-il à la germanisation par l'école? Les politiques scolaires appliquées à l'Ouest et à l'Est sont-elles similaires, sont-elles comparables à celles pratiquées outre-mer ? Quelle a été l'emprise de l'école prussienne sur une jeunesse appelée à connaître, quelquefois sur plusieurs générations, un déchirement entre son appartenance nationale et son identité culturelle ? Peut-on un siècle plus tard assimiler ce phénomène à un syndrome post colonial ?

Mots clés : Alsace, Moselle, Poznanie, école, germanisation, empire, colonisation

Over a period of nearly five hundred years , i.e. between the proclamation of the German Empire in 1871 and the defeat in 1918, 3 French annexed départements and the Grand Duchy of Poland (also called Posen) - itself under Prussian domination-, have been submitted to hard campaigns of germanization. School was the main vector. In addition to school books, a number of fictional writings or written memories helped to mark that German print in the minds, but researchers know little about this literature though it helps to appreciate the importance of the phenomenon in the short but also in the long run when a comparison is made between the two provinces concerned. A century later, the culturalists' interest is aroused by the testimonies gathered on this subject in its historical context.

This work aims at presenting in what way the concept of colonisation can be applied to germanization, particularly regarding the germanization of the school. We will also examine whether the school politics applied in the west and the east of Europe are similar and if they can be compared to those applied abroad. What was the outcome for the youth in the populations concerned, for those who attended the Prussian educational system facing the possible risk of being torn apart between a sense of national allegiance and their cultural identity? Can this feeling be assimilated to a post colonial syndrome?

Keywords: Alsace, Moselle, Posen, school, germanization, empire, colonization

Table des matières

La germanisation par l'école en Alsace-Moselle et en Poznanie : une politique coloniale ?.....1
Remerciements.....3
Résumé.....5
Table des matières.....7
Introduction.....15
2 Historiographie de la question scolaire en Alsace-Moselle et en Poznanie durant la période allemande.....17
3 Approche méthodologique et choix du corpus.....24
4 Le corpus.....30
5 Plan adopté.....33
I. La politique scolaire comme enjeu national et colonial.....37
1 Alsace -Moselle et Poznanie : des identités plurielles.....38
1.1 L'Alsace Lorraine entre francisation et germanisation.....46
1.1.1 La situation linguistique et scolaire avant l'annexion.....46
1.1.2 Germanisation ou regermanisation ?.....48
1.1.3 La guerre et l'annexion : Le statut du Reichsland.....54
1.1.4 L'administration scolaire.....57
1.1.5 Les intellectuels allemands face à l'annexion.....58
1.1.6 Réaction des Alsaciens.....61
1.1.7 L'affaire de Saverne et la fin de l'illusion fraternelle.....64
1.2 La question mosellane de 1871 à 1914.....67
1.2.1 Que faut-il entendre par Lorraine allemande ?.....67
1.2.2 La question du bien-fondé de l'annexion mosellane.....68
1.2.3 Annexion de la Lorraine et conséquences scolaires.....69
1.3 La Poznanie : du régime prussien au régime impérial.....72
1.3.1 Les composantes sociales de la Poznanie à l'époque du Reich.....74
1.3.2 Stéréotypes réducteurs et préjugés tenaces.....78
1.3.3 De la «slavophobie» de Bismarck au racisme colonial allemand.....82
1.3.4 La perception coloniale des Marches orientales.....85

1.4 Poznanie et *Reichsland* : deux approches différentes 89
1.4.1 La question des minorités 89
1.4.2 Un Empire, deux politiques 91
1.4.3 Conclusion provisoire sur la germanisation comme colonisation 94
2 C'est par l'école que le pays doit être germanisé 94
2.1 École et patrie 94
2.2. Germanisation, intégration, assimilation 98
2.3 *Einheit durch Bildung*: l'unité par la culture 100
2.3 Qu'entend-on par germaniser « l'Alsace-Lorraine » ? 103
2.4 Politique scolaire en Alsace -Lorraine 104
2.5 L'enseignement féminin à l'épreuve de la germanisation 106
2.6 Qu'entend-on par « germaniser la Poznanie » ? 108
2.7 Politique scolaire en Poznanie 109
3 La politique linguistique dans le *Reichsland* et en Poznanie : une politique coloniale ? 111
3.1. L'unité linguistique, condition nécessaire à l'unification ? 112
3.2 Introduction de l'allemand en Alsace -Moselle 114
3.3 Imposition de l'allemand en Poznanie 119
3.3.1 La situation en 1867 et les premières mesures 1871-1874 119
3.3.2 La loi de Juillet 1886 123
3.3.3 La grande misère de l'école polonaise 124
3.3.4 Les années 1890 : de l'assouplissement au regain des tensions 128
4 La question confessionnelle au cœur du débat 130
4.1 L'imbrication de l'école et de l'Église 131
4.1.1 En Alsace -Lorraine 131
4.1.2 En Poznanie 134
4.2 Le *Kulturkampf* 135
4.2.1 En « Alsace -Lorraine » 137
4.2.2 Le Kulturkampf en Poznanie 145
4.3. Les grèves scolaires et la montée du nationalisme polonais 149
II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances 163
1 Les manuels scolaires comme véhicules du *Deutschtum* 165
1.1 Fonction des manuels scolaires : le paradigme français 166

1.2 Manuels, idéologie et sentiment national 167
1.3 Le culte de l'empereur 174
1.4 L'Alsace revisitée 177
1.5 La province de Poznanie vue par les manuels 181
2 Les fictions romanesques comme outils de germanisation ou de résistance 187
2.1 Genres et sous-genres 188
2.2 Le roman populaire : quelques repères 189
2.3 Le roman patriotique et la littérature des marches 190
2.4 Du roman populaire au roman scolaire 193
2.5 Le roman français d'Alsace 194
2.5.1 Le roman français d'Alsace, le mythe alsacien contre la germanisation 196
2.5.2 Le mythe alsacien et les Alsaciens eux-mêmes 199
2.5.3 Les Allemands et le mythe alsacien 201
2.5.4 Le roman hatakiste, ou Ostmarkroman 202
3 Des auteurs et des œuvres 208
3.1 Armin von Eulendorf : *Vergiftete Seelen, Âmes empoisonnées,* (1909) et la question de la véracité 209
3.2 Carl Hermann Busse (1872-1918) 211
3.3 Le rôle des titres 213
3.4 Le champ social 214
3.4.1 Mémoires d'un jeune Alsacien 214
3.4.2 Les romans scolaires hatakistes 215
3.5 Le roman hatakiste au service du *Deutschtum* 218
3.6 La perception du fait colonial dans les fictions romanesques 220
4 Grandeur et misère du *Herr Lehrer* 222
4.1 Carrière et perspectives dans le *Reichsland* 223
4.2 Carrière et perspectives en Poznanie 226
4.3 État d'esprit des enseignants sous régime allemand 229
4.4 Portraits d'enseignants : des contrastes aux stéréotypes 239
4.4.1 Ceux dont on garde un bon souvenir 240
4.4.2 Les figures paternelles 241
4.4.3 Les pères Fouettard 242
5 La violence en milieu scolaire 244

5.1 La violence scolaire comme pratique coloniale....246
5.2 La violence comme principe éducatif....249
5.3 La violence scolaire en Prusse et aux confins....252
5.4 La violence entre communautés nationales....256
5.4 La violence et ses transferts....259
5.5 Violence physique et violence psychologique....261
5.6 Violence et rébellion....265
5.7 L'alcoolisme....267
6 Le rejet de la langue impérialiste dans le roman français d'Alsace et dans le roman des marches orientales....274
6.1 Choix de l'écriture et écriture du choix....275
6.2 La difficile question de la langue....275
6.2.1 La politique linguistique vue à travers le roman français d'Alsace et les écrits mémoriels alsaciens....275
6.2.2 La langue polonaise comme instrument du combat national....285
6.3 Politique linguistique vue à travers le roman hatakiste....286
6.4 Le roman hatakiste et la question du catéchisme en allemand....287
6.5 L'idéologie du roman hatakiste....289
Conclusion : La question scolaire dans le roman hatakiste et le roman français d'Alsace....290
III. Reconquête nationale et répercussions de la « colonisation des esprits »....293
1 Alsace-Moselle : une difficile reconquête....294
1.1 Vers la reconquête linguistique....295
1.2 De la constitution de 1911 à la tentation autonomiste....300
1.3 Les lois laïques : une réconciliation compromise....302
2 Situation des enseignants : des lendemains qui déchantent....305
2.1 Critique pédagogique de la francisation à outrance....307
2.2 La chasse aux sorcières....312
3 Débat pédagogique et malaise politique....313
3.1 Une école liberticide....314
3.2 La primauté des langues anciennes : un système périmé ?....316
3.3 L'école allemande, une dérive du militarisme prussien ?....318
4 L'éducation allemande : réminiscences transgénérationnelles....321

4.1 Du côté des intellectuels : nostalgie de la langue allemande.....321
4.2 Abandon de la langue maternelle, une violence linguistique.....326
4.3 Face à l'Histoire en majuscules, l'homme de la rue : Le « bon Lorrain » Henri Quirin (1904-1984).....331
5 Engagement patriotique dans l'écriture mémorielle : contrastes et déchirements.....335
5.1 Du roman aux mémoires : les souvenirs scolaires dans l'autobiographie.....336
5.1.1 Joseph Wirth.....336
5.1.2 Friedrich Lienhard (1865-1929).....338
5.1.3 Philippe Husser (1862-1951).....339
5.1.4 Robert Redslob (1882-1962).....340
5.2 Un exemple d'assimilation : le cas de Friedrich Lienhard.....341
5.3 Philippe Husser ou la conscience déchirée.....347
5.4 Robert Redslob : de l'amour des humanités au refus raisonné de la germanité.....350
5.5 Guillaume Ier n'a pas réveillé Barberousse.....354
5.6 L'université de Strasbourg comme « vitrine » du *Reich*.....356
5.7 La germanisation a-t-elle joué sur le sentiment national ?.....361
5.7.1 Le fait régionaliste et la « double culture » des Alsaciens.....362
5.7.2 Etat de la question dialectale en Alsace.....365
5.7.3 Echec de la regermanisation des provinces.....366
6 L'héritage du *Deutschtum* en Poznanie.....368
6.1 Données démographiques et répercussions sur l'école.....368
6.2 La polonisation de l'école.....370
6.3 L'intelligentsia face au *Deutschtum*.....372
6.4 L'accession des Juifs au *Deutschtum :* un succès de la germanisation ?.....376
6.4.1 Moritz Lazarus : le choix du Deutschtum.....378
6.4.2 Mark Lidzbarski : un chemin ardu.....379
6.4.3 Fritz Mauthner : les paradoxes d'un Judéo-allemand.....381
6.5 Le sort des Allemands de Poznanie dans l'État polonais.....384
6.6 Maintien de la présence culturelle allemande en Poznanie.....386
6.7 La politique scolaire ou la « guerre des écoles ».....387
6.9 La Poznanie face à la culture allemande : de la distanciation à l'appropriation.....392
6.9 Statut actuel de la minorité allemande.....394
Conclusion.....397

Bibliographie.....407
Annexes 419
Annexe 1 Numa Fustel de Coulanges : l'Alsace est-elle allemande ou française ?.....420
Annexe 2 Déclaration des députés d'Alsace-Lorraine 425
Source :
http://www.encyclopedie.bseditions.fr/image/article/vignette/DHALREIC0044.jpg....425
Annexe 3 *Mein Elsaß deutsch* !.....426
Karl HACKENSCHMIDT (1839-1915).....426
Annexe 4 Prière en entrant en classe et en sortant de classe.....427
Prière en entrant en classe 427
Prière en sortant de classe 427
Annexe 5 *Muttersprache*.....428
Max von Schenkendorf (1783-1817).....428
. 429
Annexe 6 *Das Deutschum in Elsass-Lothringen*.....429
Annexe 7 *Des Kaisers Heimkehr*.....432
Annexe 8 Résumé des nouvelles « *Die Schüler von Polajewo* » 434
Annexe 9 *Der Hans im Schnokeloch* 436

Table des figures

Figure 1 Otto von Bismarck (1815-1898).....40
Figure 2 : Importance de la Prusse (en bleu) et de la Poznanie (en rouge) dans le nouvel Empire allemand 42
Figure 3 Premières lignes de la Protestation de Bordeaux, lue à l'Assemblée le 17 février 1871 62
Figure 4 Évolution des départements lorrains 68
Figure 5 Zones de peuplement germanophones en 1910.....113
Figure 6 Les dialectes en Moselle 115
Figure 7 Gustav von Gossler.....121
Figure 8 : école allemande à Karvica (archives personnelles).....126
Figure 9 Edwin von Manteuffel 141
Figure 10 Grève scolaire à Wrzesnia (Wreschen) 1901 : gravure d'époque. 150
Figure 11 « Souvenons- nous de Wreschen » 152
Figure 12 Le monument commémoratif de Wreschen 159
Figure 13 Plaque commémorative à l'école de Wreschen (Wreznia) : 160
Figure 14 Le musée de Wreschen : la salle de classe.....161
Figure 15 Couverture du libelle « souvenez -vous ! ».....168
Figure 16 Manuel d'histoire 1900 : Cahier 28. L'Alsace-Lorraine 169
Figure 17 Proclamation de l'Empire le 21 Janvier 1871 à Versailles 172
Figure 18 Abécédaire catholique utilisé en Alsace-Lorraine.....174
Figure 19 Guillaume Ier (1797-1888) et son petit-fils Guillaume II (1859-1941), empereurs d'Allemagne.....175
Figure 20 portrait du jeune Bismarck ayant servi de support au poème de Theodor Fontane 176
Figure 21 : carte de la Lorraine, à l'époque de la guerre de trente ans et aujourd'hui 178
Figure 22 Aperçu du chapitre de Rethfeld consacré à la Poznanie 182
Figure 23 Manuel de 1884 (Klöden et Oberländer) 184
Figure 24 Costume national polonais porté en Poznanie.....185
Figure 25 : Couverture d'un roman de Carl Busse.....204
Figure 26 Couverture du roman d'Armin von Eulendorf. 206
Figure 27 : Croix de l'ordre de l'Aigle rouge de quatrième classe 227
Figure 28 L'école d'autrefois.....246

Figure 29 Procession en Pologne, autrefois 289
Figure 30 Fac-similé de la lettre du Maréchal Joffre (Novembre 1918) apportant aux Alsaciens « le baiser de la France » 298
Figure 31 : Pendant la guerre, le soldat français instituteur en Alsace 308
Figure 32 : acte de réintégration d'Henri Quirin (archives personnelles) 332
Figure 33 : Extrait de la lettre (7 Avril 1945) de Jean KOOB (1881-1966) attestant des sentiments francophiles de son gendre Henri QUIRIN (Archives personnelles). 335
Figure 34 L'instituteur Peter 337
Figure 35 Friedrich Lienhard (1865-1929) 339
Figure 36 Page de couverture du journal de Philippe Husser 340
Figure 37 : Les Vieux-Allemands quittent l'Alsace reconquise 348
Figure 38 : HANSI : « les Boches expulsés » 348
Figure 39 Stanislaw Przybyszewski, 1895, lithographie d'Edvard Munch 375
Figure 40 Moriz Lazarus 379
Figure 41 Mark Lidzbarski (1868-1928) 380
Figure 42 Fritz Mauthner 383

Introduction

1 Problématisation et cadre temporel

L'objectif de la présente recherche répond à une double interrogation : dans quelle mesure la politique de germanisation par l'école allemande, dans les territoires annexés d'Alsace-Moselle et de Poznanie, entre 1871 et 1918, peut-elle être qualifiée de « colonisation des esprits » ? Et quelles en furent les répercussions sur les générations concernées après la reconquête nationale, française ou polonaise, de ces provinces ?

La comparaison peut se justifier par certaines similitudes, relevées par les historiens, reposant sur la mainmise de l'Allemagne réunifiée sur ces territoires, sa volonté de les « germaniser » de gré ou de force, et les tensions qui en résultèrent[1].

Sur l'appartenance voilà encore un siècle de trois départements français[2] à l'Allemagne sous le nom de Terre d'Empire d'Alsace-Lorraine, *Reichsland Elsass-Lothringen*, a pesé longtemps le silence du refoulement : silence sur les origines alémaniques de territoires jadis issus du Saint-Empire, rattachés politiquement à la France sous Louis XIV, mais restés empreints de culture germanique et parlant majoritairement des dialectes alémaniques, sans que leur identité culturelle et linguistique millénaire ait été véritablement transformée ni même remise en question. Annexés par l'Allemagne comme prix de sa victoire, contre la volonté d'une partie de ses habitants, ces départements furent considérés comme allemands , soumis à une politique de re-germanisation, sans bénéficier toutefois du même statut que les autres États du *Reich*.

Pendant la même période longue d'un demi-siècle, entre 1867 et 1918, la « marche de l'Est » de l'Empire wilhelminien que constituait la province de Poznanie ou « Pologne prussienne » se voyait soumettre à de vigoureuses campagnes de germanisation dont l'école fut aussi le principal vecteur.

A la différence des Alsaciens et d'une majeure partie des Lorrains, les Polonais n'étaient pas germanophones et la tâche s'annonçait beaucoup plus difficile. Dans le premier cas, il s'agissait pour les autorités du nouveau *Reich* de réintégrer les Alsaciens et une partie des

---

[1] Sur cet aspect voir GEMEAUX (de), Christine, „Die französische Perspektive über Bismarck und seine Frankreichpolitik mit Ausblicken auf die polnische Frage. Vom Historiker Fustel de Coulanges (1830-1889) bis zur Gegenwart", in GORCZYNSKA PRZYBYLOWICZ Bozena (éd.), Publikacja Centrum w Warcinie/ Instytut Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, 2010.

[2] Le Haut-Rhin et le Bas-Rhin qui forment l'Alsace, la Moselle et quelques cantons de la Meuse.

Lorrains, Français depuis les Traités de Westphalie[3], dans leur supposée « patrie allemande », dans le second, officiellement du moins, d'apporter la culture germanique aux Polonais de Poznanie. La politique scolaire procédait des conceptions idéologiques en vogue dans les milieux nationalistes allemands, particulièrement influents dans la marche de l'Est, selon lesquelles la culture allemande avait jadis fait ses preuves en assurant, à Poznań comme à Strasbourg, le rayonnement du Saint-Empire romain germanique. Passée à l'état de mythe, cette croyance faisait naturellement des Allemands des vecteurs de culture, *Kulturträger*, dans les provinces périphériques, et l'instituteur, le professeur de lycée étaient les pionniers, chargés d'ancrer dans la jeunesse le *Deutschtum*, le sentiment national allemand ou encore la « germanité ». L'école avait aussi pour but de protéger les intérêts et la culture des colons allemands installés en Poznanie en leur évitant de se « poloniser « au contact de la population majoritaire[4]. Cette crainte souvent exprimée suffirait à justifier pour la Pologne la qualification de « coloniale » attribuée à une politique qui prétendait « intégrer » une population allogène, sans jamais se départir d'un regard sur l'autre empreint de préjugés ethnoculturels. Face à cette menace, la francisation éventuelle des Allemands au contact de populations françaises était considérée comme un moindre mal.

A une époque où sur la scène internationale, le terme de colonisation est porteur de suspicion et d'universelle condamnation, tant il a véhiculé d'atteintes aux droits de l'homme et de pure et simple exploitation, il a paru intéressant de s'interroger sur la politique scolaire de germanisation menée durant un demi-siècle par le nouvelle empire allemand, le deuxième *Reich*, dans ces deux régions de la périphérie. Chaque fois que possible, cette politique sera comparée aux expériences de la colonisation ultramarine et de son « œuvre scolaire », afin de dégager les constantes du fait colonial et de vérifier s'il s'applique bien aux provinces continentales « germanisées ».

2 Historiographie de la question scolaire en Alsace-Moselle et en Poznanie durant la période allemande

[3] En 1648, la fin de la guerre de Trente Ans a vu le rattachement de territoires morcelés du Saint-Empire romain germanique situés entre Rhin et Meuse, en particulier des trois principautés épiscopales de Toul, Metz et Verdun. Le Duché de Lorraine suivra en 1766 seulement.

[4] MAKOWSKI, Krzysztof, „Polen, Deutsche und Juden und die preußische Politik im Großherzogtum Posen. Versuch einer neuen Sicht." In KUNZE, Peter, *Nationale Minderheiten und staatliche Minderheitenpolitik in Deutschland im 19. Jahrhundert*, BERLIN, Akademie Verlag, 1999, p. 54.

La germanisation par l'école en Alsace-Moselle et en Poznanie : une politique coloniale ?

Quelle fut l'emprise de l'institution scolaire en Alsace-Moselle et en Poznanie, au temps du *Reich,* c'est-à-dire de 1871 (un peu plus tôt pour la Poznanie rattachée administrativement à la Prusse en 1867) à 1918, date de la restitution de ces territoires à leur nation respective ? Notre hypothèse est qu'il s'agit d'une colonisation continentale dont l'école a été un rouage essentiel. En effet l'imposition de la langue allemande, langue écrite et langue d'enseignement, joue un rôle essentiel dans l'appropriation d'une culture et l'identification à une nation. Dans un ouvrage récent, Daniel Baric montre à propos de la Croatie dans la première moitié du XIXème siècle les modalités de l'acquisition de l'allemand soit par la voie scolaire, soit de façon plus diffuse, et souligne le rôle de cet apprentissage qui est de « former des sujets utiles et obéissants » , et à l'issue duquel « l'élève doit être un fonctionnaire utile »[5]. L'éducation est le maître mot pour assurer la mainmise de la nation conquérante sur le sujet futur. Il faut cependant souligner que cette éducation ne touche qu'une faible partie de la population, compte-tenu de sa part d'échec et des conditions régionales : ce qui était vrai en Croatie sous l'Empire des Habsbourg le sera également dans le Reich wilhelminien pour des régions aussi différentes que l'Alsace, la Lorraine, ou la Poznanie :

> […] L'enseignement de l'allemand est adapté à des publics variés, pour lesquels la langue allemande ne revêt pas la même importance. Pour cette raison, une perspective régionale s'impose pour comprendre l'organisation et l'efficacité de cet enseignement.[6]

Si le terme de colonisation s'avère justifié, alors l'emprise du *Deutschtum* sur l'esprit des annexés et même sur celui de leurs descendants peut s'apparenter à un syndrome postcolonial, phénomène auquel, ces dernières années de nombreuses études ont été consacrées, qui voient dans les cultures des colonisés des reflets et des héritages des cultures des colonisateurs, et inversement admettent que ces dernières ont été travaillées par l'exercice de leur domination[7].

L'histoire de la période a fait l'objet de travaux considérables dont je ne mentionnerai que les principaux:

---

[5] BARIC, Daniel*, Langue allemande, identité croate : au fondement d'un particularisme culturel* Paris, Armand Colin/ Recherches, 2013, p. 109.
[6] *Ibid.*, p. 108.
[7] SAÏD, Edward, *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, [*Orientalism*, 1978], traduction de Catherine Malamoud, préface de Tzvetan Todorov, Paris Le Seuil, 1980.

Pour le *Reichsland*, ceux de Christian Baechler[8], François Roth[9], Bernard Vogler[10] continuent à faire référence car ils permettent de définir le contexte politique, culturel et religieux dans lequel s'inscrit la politique scolaire du *Reich*. Du côté polonais, nous avons ciblé plus directement la question des relations germano-polonaises dans la période considérée, avec les récents travaux de Thomas Serrier[11] qui en éclairent les tensions, face à la politique de germanisation et au *Kulturkampf*.

La réalité de la construction de l'ancien Grand-duché de Pologne en espace colonial continental a récemment été interrogée par Kristin Kopp[12], à la lumière du discours colonial qui habitait les milieux nationalistes allemands depuis le milieu du XIXème siècle. Alors que l'historien Frederick Cooper[13] affirme la nécessité de contextualiser la notion de colonisation, parce que l'Empire, au sens large, suppose une gestion qui sous-entend des structures et des visions de l'espace politique différentes de celles produites par un État-nation, pour Kristin Kopp au contraire, la construction coloniale s'étend à l'Est de l'Europe, accompagnant la politique d'expansion allemande dans ces régions et sous-tendue par une même rhétorique commune à toute l'Europe. En outre, Cooper remet en cause les études interdisciplinaires sur la question, réfute l'apport des études littéraires et anthropologiques qui aurait pour effet un appauvrissement des concepts et un recours à des méthodologies obligées, et dénonce le tournant culturel des années 1980-1990, estimant que la culture n'est pas, à la différence des institutions, un objet de recherche historique. Ces débats ne sont pas étrangers à nos interrogations, et nous voyons avec Edward Ross Dickinson[14] « dans l'exploration du passé impérial en Pologne, un des plus passionnants développements dans l'historiographie récente de l'Allemagne moderne »[15]. En effet, la colonisation sous ses formes diverses, - il n'existe

---

[8] BAECHLER, Christian, *L'Alsace entre la guerre et la paix : recherches sur l'opinion publique (1917-1918),* thèse de doctorat. Strasbourg, Université Marc Bloch, 1969.

[9] ROTH, François, *La Lorraine annexée, 1871-1918*, Metz, éditions Serpenoise, nouvelle édition, 2011.

[10] VOGLER, Bernard*, Histoire culturelle de l'Alsace : du Moyen Age à nos jours, les très riches heures d'une région frontière*, Strasbourg, La Nuée Bleue, 1994.

[11] SERRIER, Thomas, *Entre Allemagne et Pologne. Nations et identités frontalières 1848-1914*, Paris, Belin, 2002.

[12] KOPP, Kristin, Germany's Wild East. Constructing Poland as Colonial Space. KOPP, Kristin. "Gray Zones: On the Inclusion of Poland in the Study of German Colonialism" in PERRAUDIN, Michael and ZIMMERER, Jürgen, (eds.), *German Colonialism and National Identity*, New-york, Taylor &Francis, 2009.

[13] COOPER, Frederick, *Le Colonialisme en question : théorie, connaissance, histoire*, Paris, Payot, 2010. COCOUAL, Mathilde , « Frederick Cooper, Le Colonialisme en question : théorie, connaissance, histoire », Cahiers de la Méditerranée, n° 84 (15 juin 2012), p. 429-434.

[14] DICKINSON, Edward Ross, "The German Empire: an Empire?", in History workshop journal, Oxford University Press, 66, 1995, p.129-162.

[15] The exploration - or investigation - of Germany's imperial past has been one of the more exciting developments in the recent historiography of modern Germany.

pas de système colonial uniforme - apparaît comme un grand laboratoire, un « champ d'expériences », au sens de R. Koselleck[16], où sont conçues ou systématisées des techniques relativement inédites de répression et d'administration fondées, justifiées et légitimées par un corps de représentations du colonisé, de l'« indigène », en l'occurrence du Polonais. Cet ennemi dont l'inévitable résistance à la dépossession est perçue comme une preuve de sa « barbarie » ou de sa « mal-civilisation », autorise l'installation de mesures d'exception qui peuvent conduire en Afrique comme ce fut le cas en Namibie à la « guerre totale », au « tout est permis », ou simplement à une germanisation forcée dont les écoliers ont été les cobayes.

Un ouvrage collectif paru en 2010[17] interroge sur l'existence d'une spécificité de la culture coloniale et impériale allemande. Indépendamment de la brièveté (1884-1914) d'un Empire ultramarin tardivement constitué, l'Allemagne possède *de facto* une longue expérience, du XIIe jusqu'au XIXe siècle, de colonisation en direction de l'Europe orientale, qui conduit après 1870 certains de ses dirigeants à vouloir refondre l'idée nationale allemande sous la forme d'un Empire moderne, moins d'un siècle après l'abolition (1806) du Saint-Empire romain germanique, lequel constitue un arrière-plan mythique pour asseoir le patriotisme allemand. L'objectif de l'ouvrage est de montrer que dès 1884, le Second *Reich* allemand opère une emblématique refondation impériale et impérialiste, et que cet Empire "ressuscité", pressé d'établir *son* Empire colonial d'outre-mer, condense en accéléré les caractéristiques qui permettent de revisiter et d'analyser ce rapport dans une continuité historique. Dans son article liminaire[18], Christine de Gemeaux entreprend de définir cet empire dans son acception originelle, d'analyser dans ses causes et ses formes l'esprit national / nationaliste qui en change la spécificité au XIXème siècle, d'interroger le *Reich* comme valeur, celle d'une identification dynamique à la communauté.

Cette étude offre aussi d'intéressantes considérations sur l'esprit *völkisch*[19] qui imprègne au moins un des ouvrages retenus dans notre corpus[20].

---

[16] KOSELLECK, Reinhart, « Champ d'expériences et horizon d'attente : deux catégories historiques», in **Le Futur passé**, Paris, Éditions de l'EHESS, 1990, p. 307-329.

[17] GEMEAUX Christine (de), Empires *et colonies : l'Allemagne, du Saint-Empire au deuil postcolonial*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2010.

[18] Id. « Le Reich et l'Allemagne en perspective coloniale », in GEMEAUX Christine (de), *Empires et colonies*, *op. cit.* p. 11-51.

[19] PUSCHNER, Uwe, « Le colonialisme dans le discours völkisch », in GEMEAUX Christine (de), *Empires et colonies*, *op. cit.*, p. 165-183.

[20] EULENDORF Armin (von), *Vergiftete Seelen: Historischer Roman aus der Zeit des polnischen Schulstreiks*, Bromberg, A. Dittmann, 1909.

L'école allemande dans le *Reichsland* et en Poznanie a déjà fait l'objet de plusieurs études, notamment celles de Felicitas von Aretin[21] et de Stephen Harp[22] qui ont tous deux abordé sa relation avec le sentiment national. D'un territoire à l'autre, la perspective est différente : en effet, dans le cas de l'Alsace-Moselle, il s'agissait de réunir à l'Empire des frères séparés ; en Poznanie, d'exploiter une population peu considérée sur un territoire décrit comme arriéré.

L'étude de Harp repose sur une démarche comparative mettant en lumière les continuités et les ruptures entre les politiques française et allemande en matière d'éducation dans la province alsacienne, sur une période d'un siècle (1840-1940) dont le cœur est celui de notre étude. Cette période marque le moment où l'appartenance nationale se mesure par la maîtrise de la langue. Sous les deux gouvernements, la volonté pédagogique la plus forte s'est portée sur l'apprentissage du français ou de l'allemand pour créer le sentiment d'identité nationale. Ainsi cet ouvrage se situe dans une historiographie de la construction de la nation où l'éducation est envisagée comme l'un des enjeux fondamentaux. Il constitue aussi un modèle d'histoire sociale dans l'attention fine portée à la fois aux mesures éducatives et à leurs conséquences sur les écoliers[23]. Nous verrons que les analyses de Harp s'appliquent aussi à la volonté des nationalistes de Poznanie de transmettre via leur langue, fût-ce de façon clandestine, le sentiment de leur appartenance polonaise aux plus jeunes. Harp montre combien l'éducation est un enjeu fondamental de la construction de la nation, soucieuse d'inculquer le patriotisme allemand et le culte de l'empereur, dans chaque territoire à germaniser, y compris les colonies ultramarines. Cette thématique est largement développée dans les travaux plus récents, ceux de Philippe Alexandre[24], ou de Monique Mombert[25].

---

[21] ARETIN, Felicitas (von), *Die Schulpolitik der obersten Schulbehörde im Reichsland Elsass-Lothringen 1871-1914*, thèse, Florence, European University Institute, 1993.

[22] HARP, Stephen, *Learning to be loyal : primary schooling as nation building in Alsace and Lorraine 1850-1940*, Dekalb,The Northern Illinois University press, 1998.

[23] ROGERS Rebecca. Stephen L. Harp, *Learning to be loyal… op. cit.*, In Histoire de l'éducation, N. 81, 1999. p. 106-109.

[24] ALEXANDRE, Philippe, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914 : Essai d'étude comparatiste », In FISCH, Stefan, GAUZY, Florence, METZGER, Chantal (Hrg.), *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland,* (Apprendre et enseigner en Allemagne et en France), Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2007.

[25] MOMBERT, Monique, « Le système éducatif allemand sous le Kaiserreich entre pluralisme territorial et unité nationale », In MAURER, Catherine : *Les espaces de l'Allemagne au 19e siècle : Frontières, centre et question nationale*, Strasbourg, PU., Collection les mondes germaniques, 2010.

Felicitas von Aretin esquisse une comparaison entre les politiques scolaires appliquées aux provinces considérées, et explique la différence de traitement, en particulier dans l'application du *Kulturkampf*, par une autre appréhension de la place respective des Églises et du sentiment national. A aucun moment il n'y a eu de la part de l'Allemagne de volonté d'intégration unitaire : l'intégration des marches de l'Ouest et de l'Est s'est déroulée différemment .La méthode comparative semble riche d'enseignement pour avancer cette recherche. Dans le *Reichsland,* il semble qu'une prudente politique d'intégration, s'appuyant sur les notables ait porté ses fruits vers 1890 sur une population qui à défaut de se sentir allemande, reconnaissait son appartenance à l'empire. A l'Est, la politique de germanisation, faisant fi de la composante polonaise, a été beaucoup plus agressive, et les résultats décevants.

L'étude de Marjorie Lamberti[26] met l'accent sur l'utilisation du système scolaire à des fins de germanisation des provinces germano-polonaises, avec l'aide des fonctionnaires dépêchés de la Prusse. Ses analyses trouvent un écho dans les romans scolaires de Carl Busse retenus dans notre étude.

Pour la période 1901-1906, où l'extension de l'enseignement religieux en allemand occasionna en Poznanie des grèves scolaires de grande ampleur, notre recherche prend appui à la fois sur la presse d'époque, inventoriée lors d'un séjour aux archives de Poznań en 2011, sur les travaux de Rudolf Korth, qui font référence, concernant la genèse et le déroulement des faits, enfin sur la ń thèse de l'Américain John Kulczyski[27], qui cherche à évaluer la responsabilité de la politique scolaire allemande dans la constitution de l'esprit national polonais.

La période suivante se caractérise à l'ouest comme à l'est à la fois par un rejet du *Deutschtum*, que les nouveaux régimes en place tentent d'éradiquer, et par le maintien en Poznanie[28] de la présence culturelle allemande, y compris l'école allemande, phénomène qu'analyse Richard Blanke[29]. Du côté français, à l'enthousiasme des retrouvailles succède en Alsace un état de mal-être alimenté par l'absence de consensus national sur la question linguistique comme sur la question religieuse. Au plus près du vécu, le *Journal d'un*

---

[26] LAMBERTI, Marjorie, *State, Society, and the elementary school in imperial Germany*, New-York, Oxford university press, 1989, p. 109-153.
[27] KULCZYCKI, John. *School strikes in Prussian Poland, 1901-1907: the struggle over bilingual education*, New York, Boulder, 1981.
[28] BLANKE, Richard, *Orphans of Versailles The Germans in Western Poland 1918 1939*, The University Press of Kentucky, 1993.
[29] SERRIER, Thomas, *Entre Allemagne et Pologne. Nations et identités frontalières 1848-1914*, Paris, Belin, 2002.

instituteur de Philippe Husser, inclus dans notre corpus, éclaire ces difficultés ainsi que les travaux de Geneviève Baas[30].

En repartant de ces données, nous nous sommes intéressée au devenir du *Deutschtum* après la reconquête nationale française et polonaise des régions ciblées. En effet, le processus de (re)-germanisation s'étendait depuis 47 ans lorsque la victoire de 1918 rendit à la France ses départements confisqués par la défaite de 1870, sans laisser aux habitants d'autre choix que de se soumettre et d'accepter la nationalité des vainqueurs, quel qu'ait pu être le désir de certains de constituer un État autonome, pour ne pas sacrifier leur héritage culturel aux exigences de la France jacobine et centralisatrice. De fait, l'intransigeance de la troisième République sur la question scolaire souleva des polémiques dont l'écho s'est prolongé fort avant dans le siècle et n'a pas encore, bien qu'assourdi, complètement disparu.

Parallèlement, la reconstitution de la Pologne sur les ruines de l'impérialisme prussien inaugura une période de troubles dont la minorité germanophone eut à subir les retombées.

Pour évaluer en quoi la germanisation relève d'une pratique de colonisation, il apparaît indispensable de redéfinir le concept de « germanisation », qui a été trop souvent confondu avec ceux de dénationalisation, intégration, assimilation ou encore acculturation.[31]

Par *germanisation*, F. von Aretin entend « une politique qui ne respecte pas le caractère spécifique des annexés, et tente par l'octroi d'une politique éducative et linguistique de briser leur identité culturelle et linguistique[32] ». A remarquer que le terme de *germanisation* est un terme vague, connoté à l'époque moins négativement qu'aujourd'hui. Le sens dépend du contexte, et s'agissant du processus lui-même, il s'étire sur plus plusieurs générations et suppose plusieurs phases : création d'un corps d'administrateurs, d'enseignants, fréquentation des écoles à vocation « nationale », acquisition de la langue officielle dans les régions dialectales, utilisation orientée des *realia*, c'est-à-dire les programmes d'histoire et de géographie etc.…

Le second postulat de ma recherche, c'est que le processus de germanisation par l'école a eu dans les deux cas une dimension indubitablement coloniale, au moment même où l'Allemagne, après les autres nations d'Europe, constituait un Empire ultramarin, et que cette

---

[30] BAAS, Geneviève, *Le Malaise alsacien: 1919-1924*, Strasbourg, Développement et communauté, 1972.
[31] MAKOWSKI, *op. cit.*
[32] ARETIN Felicitas (von), „Erziehung zu Hurrapatrioten ? Überlegungen zur Schulpolitik des Oberschulrates im Reichsland Elsaß-Lothringen 1871-1914", in ANGELO und KOLB, *Grenzregionen im Zeitalter der Nationalsozialisten*, Berlin, Duncker & Humblot, 1998 p. 93.

dimension a laissé une empreinte, sans doute inégale, dans le paysage culturel des deux provinces. Reste à déterminer en quoi la nécessité de former ces « colonisés d'Europe » était entachée de considérations idéologiques liées à la fois aux intérêts coloniaux et à la vision que les colonisateurs avaient de leurs capacités.

Étudier le devenir du germanisme, ou *Deutschtum*, dans une approche comparatiste pour ces deux régions germanisées à la périphérie du *Reich*, revient à tenter de combler une lacune de la recherche.

En effet cet objet, une fois défini, doit être analysé à la fois en terme de politiques, de processus culturel et de résultats[33] difficilement quantifiables[34]. L'analyse en sera donc d'abord historique et politique. Reste que la question longtemps évacuée de l'empreinte scolaire germanique sur le mode d'être et de pensée des acteurs, et d'abord les élèves et les maîtres, relève de l'intérêt du culturaliste.

3 Approche méthodologique et choix du corpus

La présente étude, à la fois historique et culturelle, se propose de croiser les perspectives, bénéficiant de l'élargissement du champ de recherche des études germanistiques depuis une trentaine d'années[35]. C'est dans le champ de l'histoire culturelle, ou histoire des représentations, que nous voudrions inscrire notre travail. Ainsi, pour Pascal Ory, l'histoire culturelle[36], ou *histoire sociale des représentations*, est une modalité d'histoire sociale qui circonscrit son enquête aux phénomènes symboliques. « Sociale », parce que son projet intellectuel privilégie une dimension collective du processus de représentation. Symbolique, parce que la représentation qui se donne comme objet est perceptible sous forme de « pratiques […] s'étageant des comportements aux institutions en passant par les images, les sons, les concepts, les discours [37]». Derrière cette représentation, l'observateur ne postule pas forcément une réalité, mais des effets de réel. La fonction de la représentation est alors de

---

[33] METZLER, Lionel, **La politique de germanisation en Lorraine annexée (1870-1914) : cultures et enjeux identitaires**, thèse sous la direction d'Alfred Wahl, Université de Metz, 2007.
[34] ORY, Pascal, *L'Histoire culturelle*, 3°édition, Paris, PUF, 2011, p.13.
[35] GRIMBERG M., MOUREY MT., ROTHMUND E., SABLER W., SAINT-GILLE A.M, SILHOUETTE M. (éd.), *Recherche sur le monde germanique. Regards, approches, objets* (En hommage à Jean-Marie Valentin), Paris, PUPS, 2003.
[36] Pour Pascal ORY, la culture est définissable au sens large par « ensemble des représentations collectives propres à une société » *L'histoire culturelle*, *op. cit.*, p. 8.
[37] *Ibid.*, p.10.

« donner sens à l'expérience humaine[38] ». Dans cette perspective, quel fut pour les générations concernées le sens de l'école allemande et quel fut son impact particulier sur leur devenir ?

Plus récemment, l'historiographie allemande a développé le concept de *Kulturgeschichte* dans une perspective beaucoup plus large, en ne limitant plus son analyse à un secteur restreint du champ historique[39]. Le succès de cette dernière qui a coïncidé, dans les années 1970 avec le déclin du marxisme et la pensée du déterminisme socio-économique, peut se rattacher à l'histoire des mentalités[40] ; elle s'est également affichée comme une histoire renouvelée des institutions, mais aussi des cadres et des objets de la culture, dont l'enseignement constitue un domaine emblématique.

Envisagé sous cet angle, notre projet de croiser, dans une perspective comparatiste, l'histoire des provinces géographiquement et politiquement rattachées à l'Allemagne, soumises à la germanisation par l'école, avec l'histoire de la colonisation, est relativement complexe : certes, l'objet est d'une grande portée qui tombe en quelque sorte sous le sens : aucune nation ne peut se dispenser d'édifier un système d'éducation : l'Empire allemand fondé en 1871 a constitué le sien afin d'assurer son unité et sa souveraineté en essayant d'assimiler sur le plan culturel et linguistique la génération montante de toutes les provinces qui le constituaient, ou du moins celle des élites. A cette tentative la majorité des enfants ont été soumis, au long de deux générations, mais l'impact du processus va nécessairement au-delà : il peut être transgénérationnel[41] et toucher les descendants dans leur culture et leur vision du monde.

Notre perspective est donc d'analyser, dans une approche comparatiste, la germanisation de L'Alsace-Lorraine et celle de la Poznanie (*Posen*) au moyen de l'institution scolaire, en croisant les travaux déjà consacrés à ce sujet à des écrits d'époque, manuels scolaires,

---

[38] *Ibid.*, p.11.

[39] Cette nouvelle Kulturgeschichte, portée par des historiens comme U. Daniel, B. Stollberg-Rilinger ou Th. Mergel, s'intéresse désormais, dans une perspective « culturaliste », à des domaines extrêmement variés et ouverts, auxquels l'histoire culturelle traditionnelle en Allemagne ne s'était jamais vraiment intéressée, comme la politique et le droit.

[40] Concept emprunté à l'ethnologue Lucien Lévy-Bruhl. L'auteur du premier article lexicographique de référence sur l'histoire des mentalités est Georges Duby en 1961. ORY, *op. cit.*, p. 37.

[41] La transmission transgénérationnelle s'opère sur plusieurs générations et a pour contenu ce qui est tenu secret, le non dit, souvent un traumatisme ou un deuil non résolu, mais encore actif.

ouvrages de fiction ou écrits de mémoire, la plupart peu connus, qui abordent directement ou indirectement le processus, afin de mesurer son emprise sur les acteurs concernés.

La très vaste question scolaire, qui a occupé le devant de la scène politique aux deux extrémités de l'Empire wilhelminien durant toute la période considérée, ne peut être comprise qu'à travers un large spectre de considérations culturelles et sociétales….En particulier, elle est inséparable de la question linguistique et de la question confessionnelle, qui touchent à l'identité des peuples « incorporés » et sont de ce fait également politiques.

Pour constituer le corpus, nous sommes partie des considérations que voici :

Si quelques études, notamment celle de Nicole Nethel[42] et d'Ariane Martin[43] ont été consacrées aux « romans d'école », littérature au demeurant composite, souvent rapidement rangée dans la « littérature de jeunesse », visant à répondre aux questions que peuvent se poser des adolescents sur l'expérience scolaire de leurs prédécesseurs, ou encore analysée dans une perspective sociocritique[44], le questionnement *politique* de ces romans ou autofictions, à la recherche des preuves d'une politique coloniale continentale menée par l'Allemagne vis-à-vis de ses « sujets », n'avait pas été abordé. Puissent les œuvres retenues aider à l'analyse du ressenti de deux populations, Alsaciens et Mosellans d'une part, Polonais de Poznanie d'autre part, à partir de leur vécu scolaire. Les récits scolaires de la littérature triviale ou mémorielle n'avaient jamais été étudiés dans la perspective d'un lien à établir entre ces espaces de colonisation : cette approche ouvre donc une nouvelle voie à la recherche.

La question de l'emprise du *Deutschtum*, « esprit allemand » ou « germanité », sur des peuples annexés est complexe, parce que la disparition de tous les acteurs concernés limite les témoignages directs et oblige le plus souvent à se contenter de la source écrite. Il en va de l'histoire culturelle comme de l'Histoire : on ne fait pas d'histoire sans documents.

Le corpus constitué comporte donc essentiellement des textes, puisés dans trois catégories : manuels scolaires, fictions ou autofictions, sous forme de romans dont la visée

---

[42] NETHEL, Nicole, *Von der „Jämmerlichkeit des Schulelends"- Schule und Schüler in der deutschen Literatur um 1900 am Beispiel von Oscar Adolf Hermann Schmitz' Roman « Der Untergang einer Kindheit »*. GRIN Verlag, 2008.

[43] MARTIN, Ariane, „Die modernen Leiden der Knabenseele. Schule und Schüler in der Literatur um 1900", Der Deutschunterricht, Jg. 52, Heft 2, 2000.

[44] Au sens le plus large de critique qui prétend dégager les présupposés idéologiques d'une œuvre.

didactique n'est pas absente, écrits mémoriels qui permettent de diversifier le regard porté sur la germanisation.

Pour être utilisables, ces écrits doivent être analysés avec une prise en compte des données historiques et une contextualisation soigneuse. Si l'histoire culturelle peut se fonder sur des textes fictionnels « elle ne saurait s'affranchir des principes rigoureux du travail historique. »[45] Par ailleurs, la dimension discursive est ici essentielle, puisque le discours de fiction décalque le réel, quand bien même rien n'y n'est inchangé . En posant dès 1968 le lien entre le discursif et le réel, qui lui-même détermine toute discursivité et toute subjectivité, Michel Foucault (1926-1984) a montré qu'il ne suffisait pas de situer un discours ou un énoncé par rapport à l'arrière -plan qui le sous-tend, de le contextualiser, mais encore qu'il n'y avait d'intérêt à décrire une couche autonome des discours que si on pouvait la mettre en rapport avec d'autres couches, des pratiques, d'institutions, de rapports sociaux, politiques etc[46]… Considérant les discours non comme de simples *documents* mais comme de véritables *monuments*,[47] Foucault caractérise sa méthode de démarche « archéologique ». Il s'intéresse non à des œuvres et des auteurs individuellement, mais aux pratiques discursives qui les régissent.

J'appellerai archive non pas la totalité des textes qui ont été conservés par une civilisation (…) mais le jeu des règles qui déterminent dans une culture l'apparition et la disparition des énoncés, leur rémanence et leur effacement, leur existence paradoxale d'événements et de choses »

Récemment, suivant l'exemple de la sociologie américaine, des chercheurs s'intéressent à la sociologie des contenus des textes littéraires, (*content analysis)* se posant la question de savoir de quelle manière des textes littéraires reflètent des valeurs, des rôles et des comportements sociaux. Henri Zalamansky de l'ILTAM[48] considère les textes de la littérature triviale comme des documents historiques, des témoignages des systèmes normatifs d'une certaine époque, indépendamment de la qualité esthétique des œuvres.

---

[45] VALENTIN, Jean-Marie, *Les Jésuites et le théâtre, 1554-1680*, p. 701, note 3.
[46] Sur cette question, voir RIAHI Naïma, Michel Foucault: S*ubjectivité, Pouvoir, Ethique*, Paris, L'Harmattan, 2011.
[47] FOUCAULT, Michel, « Sur l'archéologie des sciences. Réponse au cercle d'épistémologie » : 1954-1975, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 2001, 1708 p., p. 708.
[48] Institut de Littérature et de Techniques Artistiques de Masse, ancien Centre de sociologie des faits littéraires, créé en 1960 par Robert Escarpit.

Il semble donc que l'historiographie traditionnelle puisse être complétée fructueusement par l'analyse d'œuvres fictionnelles illustrant les traces mémorielles laissées par l'école allemande auprès des populations concernées.

Ce terme de mémoriel, relatif à la mémoire, renvoie aussi à des récits biographiques, plus précisément ceux qui concernent en premier lieu les victimes d'une politique coloniale[49] dont nous posons qu'elle a été appliquée sur le continent européen par le système éducatif allemand de l'époque wilhelmienne. Dans les années 1970, la grande pulsion mémorielle, qui en appelle à de multiples témoignages, a fait pièce à l'histoire classique fondée sur le seul travail de l'historien. C'est ainsi qu'à la lecture idéalisée et nationalisée de l'Histoire telle qu'elle fut enseignée aux enfants, français comme allemands, au temps d'Ernest Lavisse, s'opposent des récits mémoriels qui donnent de la réalité, en particulier coloniale, une tout autre dimension.

« Toute réalité sociale est porteuse de mémoire, et ce faisant, s'intègre à la mémoire collective[50] ». Aujourd'hui que l'histoire s'écrit sous la pression de la mémoire collective, et que l'Alsace est pour Pierre Nora une mémoire-frontière[51] on peut aussi considérer comme « lieu de mémoire » toute archive ou institution qui a laissé des traces émotionnelles dans la vie d'une collectivité : « Un objet », explique Pierre Nora, « devient lieu de mémoire quand il échappe à l'oubli, par exemple avec l'apposition de plaques commémoratives[52] ». L école allemande est bien un lieu de mémoire, dès lors que des membres de la communauté scolaire la réinvestissent de leurs affects.

Les pratiques de mémoire apportent beaucoup à l'histoire, dans la mesure où elles permettent de faire coexister des mémoires concurrentes, et à condition de se méfier des récupérations à des fins idéologiques[53].

---

[49] C'est en ce sens que Benoît Carteron parle de réhabilitation mémorielle dans Identités culturelles et sentiment d'appartenance en Nouvelle-Calédonie, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 67.

[50] ROUSSO, Henry, NORA, Pierre (sous la direction de), « Les lieux de mémoire, la nation », in Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n°15, juillet-septembre 1987, p. 151-154. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs_0294-1759_1987_num_15_1_1913_t1_0151_0000_3 [Consulté le 19 février 2014]

[51] MAYEUR, Jean-Marie, « Une mémoire frontière : l'Alsace», in NORA, Pierre, *Les lieux de mémoire, la nation*, volume 1, Paris, Gallimard, 1997, p. 1167-1169.

[52] Tel est en particulier le cas de l'école de Wreschen ou se déclenchèrent les premières grèves scolaires de révolte contre la germanisation à outrance. Cf. infra.

[53] C'est pourquoi nous avons préféré écarter certains ouvrages qui ont engendré de vives polémiques au moment de leur parution, tel celui de Pierre Zind : l'Alsace, une nation interdite (Paris, Copernic, 1979) malgré la richesse de ses sources.

La culture du souvenir, *Erinnerungskultur*, que caractérise le rapport d'un individu ou d'une société avec son histoire, connaît de nos jours une forte poussée si l'on en juge par la vogue des recherches généalogiques et l'attention portée aux collections d'archives personnelles. La recherche n'a pas manqué de s'intéresser à ce phénomène, qui entre souvent en résonance avec des controverses politiques qui en dynamisent la portée : la question de l'appartenance nationale et de l'identité culturelle[54] des Alsaciens a ainsi fait couler beaucoup d'encre.

On doit au sociologue Maurice Halbwachs[55] le concept de « mémoire collective » opposée à la mémoire individuelle, qui se définit par ce qu'une nation choisit de « mémorialiser », et parfois aussi prend la forme d'une mémoire sélective, ignorant des événements ou des politiques qui ne sont pas à sa gloire dans un contexte d'actualité, comme l'oppression de minorités ou les exactions accompagnant les diverses formes de colonisation. Le sort des Alsaciens, Lorrains ou Polonais transplantés par l'école dans une autre appartenance nationale au mépris de l'identité qu'ils avaient d'ores et déjà constituée, pourrait faire partie de ces non-dits.

Les notions précédemment définies se rapportent enfin à celle de « mémoire culturelle », *kulturelles Gedächtnis,* introduite par l'égyptologue allemand Jan Assmann. Il entend par là décrire « la tradition en nous, les textes, images et rites ancrés sur des générations dans une répétition séculaire, voire millénaire, qui imprègnent notre conscience du temps et de l'Histoire, notre vision de nous-mêmes et du monde[56] ». Elle s'appuie selon les sociétés sur le legs de l'écriture ou sur les traditions orales et se réfère volontiers à un passé mythique. Nous verrons que cette mémoire-là a pu être instrumentalisée par l'école allemande à des fins de nationalisation de la jeunesse, comme elle l'a été en France par exemple avec la formule « nos ancêtres les Gaulois » proposée aux écoliers d'Afrique.

A une moindre échelle, la mémoire communicative, *kommunikatives Gedächtnis*, fait également partie de la mémoire collective, cette fois limitée à la transmission orale des

---

[54] On entend par identité culturelle le sentiment d'appartenance d'un individu ou d'un groupe à une collectivité culturelle, telle qu'elle entend se distinguer par des traits hérités tels que la langue, la religion, les usages, les mœurs ou la vision du monde.

[55] Maurice Halbwachs (1877-1945), sociologue français, disciple de Durkheim et élève d'Henri Bergson, créa le concept de mémoire collective.

[56] *Die Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewußtsein, unser Selbst- und Weltbild prägen*. ASSMANN, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München , C. H. Beck, 1992, p. 70.

événements sur trois ou quatre générations. Cette mémoire est proche du quotidien et concerne des groupes. Il est permis de penser qu'elle emprunte aussi le vecteur de la littérature et peut se transmettre par le roman populaire, le récit biographique ou l'autofiction. Par ces moyens, elle devient elle-même objet culturel, « monument » à la fois tangible et spirituel. Dans la perspective de la mémoire culturelle (au sens large) même un destin irréfléchi se laisse expliquer en tant que production culturelle : l'oeuvre étant le medium qui la transforme pour la transmettre.

Il ne fait aucun doute que ces recherches contribuent à une meilleure appréhension des faits et de leur vécu appréhendé à travers la multiplicité des récits mémoriels, en particulier dans le contexte multiculturel et multiethnique qui était déjà celui de l'Europe voilà plus d'un siècle.

4 Le corpus

S'agissant des fictions, nous nous sommes penchée, côté français, sur quelques ouvrages emblématiques de la période de l'annexion ou de ses lendemains, lorsque le retour à la France, loin de rétablir l'unité, ouvrit une nouvelle période de tensions et de mécontentement dans les provinces reconquises.

D'abord sur un « roman français d'Alsace », genre auquel Julia Schroda a consacré en 2008 une riche analyse, laquelle lui permet de « cerner la transfiguration littéraire des problématiques de l'identité et de l'altérité dans le Terre d'Empire d'Alsace-Lorraine [57]. » Le titre retenu est celui d'un roman de Joseph Wirth, *Mémoires d'un jeune Alsacien,* paru en 1902. Bien qu'assez assez typique du genre, il ne pouvait constituer à lui seul un matériau suffisant et il a paru nécessaire de le compléter par des écrits diaristes chronologiquement postérieurs : les *Souvenirs d'un Alsacien* de Robert Redslob[58], qui regorgent d'anecdotes savoureuses sur son éducation allemande, le *Journal* d'*un instituteur alsacien, entre France et Allemagne,* de Philippe Husser[59], publié en 1992 et préfacé par Alfred Wahl, qui a le mérite

[57] SCHRODA, Julia, *Nationaler Anspruch und Regionale Identität im Reichsland Elsass-Lothringen im Spiegel des französischen Elsassromans*, 1871-1914, Peter Lang, 2008.
[58] REDSLOB, Robert*, Entre la France et l'Allemagne : souvenirs d'un Alsacien*, Paris, Plon, 1933.
[59] HUSSER, Philippe, WAHL, Alfred, TENOT, Frank, *Un instituteur alsacien entre France et Allemagne : journal 1914-1951*, Paris, Librairie générale française, 1992.
EULENDORF, Armin, (von), *Vergiftete Seelen*, *op. cit.*

d'offrir une analyse beaucoup plus nuancée de la situation scolaire dans les provinces rendues à la France.

En contrepoint, les *Jugenderinnerungen,* souvenirs de jeunesse, de Friedrich Lienhard[60], renvoient aux souvenirs d'un Alsacien germanophile qui a tiré de la culture allemande les plus belles émotions de sa jeunesse.

Du côté polonais, la vogue des » romans des marches de l'Est », *Ostmarkromanen*, a croisé au tournant du XXème siècle celle des « romans scolaires » et deux titres de Carl Busse, romancier allemand à succès, *Die Schüler von Polajewo,* (*Les élèves de Polajewo*, 1901*)* et *das Gymnasium in Lengowo* (*Le lycée de Lengowo* 1907), nous ont paru se prêter à l'analyse des questions abordées dans la recherche. Sur le point particulier de la grève scolaire de 1906 en Poznanie, le roman le plus représentatif de l'état d'esprit du moment est dans doute celui de Hermann Hoppe, alias Armin von Eulendorf, *Vergiftete Seelen,* (*âmes empoisonnées,(*1909) qui présente les événements comme le résultat d'une conspiration catholique à visée nationale du clergé polonais.

Selon le besoin, nous avons emprunté quelques éléments à d'autres sources romanesques ou mémoires : pour les premières, le roman de Jean Ikellé-Matiba paru en 1963, intitulé *Cette Afrique-là*, [61] qui offre une vision éclairante du système d'éducation prussien au Cameroun ; pour les secondes, les souvenirs du médecin polonais Edward Hanke[62], et l'autobiographie *Auf rauhem Wege,* (*Sur un chemin ardu*) d'un éminent philologue et orientaliste, Mark Lidzbarski[63], Juif né en Pologne mais qui fit ses études secondaires au lycée de Poznań et en décrit le fonctionnement avec une sagacité non dépourvue d'humour.

En regard des fictions, les manuels scolaires allemands également utilisés en Alsace-Moselle et en Poznanie, sont une source intéressante dans la mesure où ils présentent un discours de légitimation de la germanisation entendue comme colonisation. L'étude des textes scolaires, cruciaux dans la formation des mentalités, permet de reconstruire une image qui va de l'emprise rigide de la culture allemande vers celle de provinces apaisées, engagées dans la voie de la modernité et aujourd'hui pleinement quoique différemment européennes. Que cette étude soit productive de sens dans l'histoire des représentations est largement attesté par

---

[60] LIENHARD, Friedrich, *Frühe Last und Liebe : Jugenderinnerungen aus dem Elsaß*, Braunschweig, 1915.
61 IKELLÉ-MATIBA, Jean, *Cette Afrique-là ! Roman,* Paris, Présence Africaine, 1997.
[62] HANKE, Edward, *Trudy i oczekiwania: Wspomnienia lekarza*. Czytelnik, 1965.
[63] LIDZBARSKI, Mark, *Auf rauhem Wege. Jugenderinnerungen eines deutschen Professors*, Gießen, 1927.

l'intérêt déjà porté à un célèbre manuel français, *Le Tour de la France par deux enfants*, publié en 1877 par G. Bruno (alias Augustine Fouillée)[64], livre de lecture du cours moyen. Chaque fois que possible, ces manuels seront confrontés avec ceux des colonies ultramarines, de la France comme de l'Allemagne, afin de mettre en lumière leurs convergences idéologiques.

La politique scolaire et ses incidences seront donc abordées à la fois directement par le biais des études déjà considérables qui leur ont été consacrées, et indirectement dans la littérature qui en a été inspirée, sous forme de fictions, de mémoires et témoignages biographiques, ou à travers les manuels scolaires. Ces écrits constituent un observatoire privilégié d'analyse des politiques, des pratiques et des représentations en vigueur au temps où l'Alsace-Lorraine et la Poznanie étaient intégrées au Reich. Qu'elles émanent de l'idéologie des conquérants ou du point de vue des annexés, elles révèlent au lecteur d'aujourd'hui au moins quelques aspects de la politique culturelle à visée identitaire d'un État national. Elles témoignent aussi du rapport complexe qui existait entre État et espace éducatif étendu à une population allogène et contrastée.

Pour bien saisir l'enjeu national et colonial de la politique scolaire dans des régions aussi différentes par leur position en Europe, leur histoire et la nature des convoitises dont elles sont l'objet, il nous a paru essentiel de délimiter l'arrière-plan politico-historique et de retracer les grandes lignes de la politique scolaire en Alsace-Lorraine et en Poznanie, dans une perspective comparatiste, c'est-à-dire de confronter les conditions, les enjeux et les pratiques de l'éducation à des fins de germanisation dans chacune des deux « marches », celle de l'Ouest et celle de l'Est, en soulignant pour chaque région considérée, les identités plurielles qui la composent, leur statut à l'époque wilhelmienne, le regard porté sur leur devenir par les politiques et les intellectuels, les foyers de résistance et leur évolution durant les années de présence allemande jusqu'à la rupture de la première guerre mondiale.

La plupart des documents du corpus ont été écrits autour de 1910. Toutefois le *Journal d'un instituteur,* ainsi que plusieurs des témoignages autobiographiques, sont d'une écriture postérieure à la guerre, aussi n'avons-nous pas posé de limite temporelle précise à l'influence du *Deutschtum* dans les provinces concernées, étant entendu qu'il ne peut exister une frontière

[64] BRUNO, G., *Le tour de la France par deux enfants, devoir et patrie, livre de lecture courante avec plus de 200 gravures instructives pour les leçons de choses*, cours moyen, Paris, Belin, 1904. Utilisé de 1877 à 1950, ce manuel a pour héros deux orphelins lorrains exilés découvrant les richesses de la France.

discernable à ce genre de phénomène, dont les conséquences ont pu se prolonger avant dans le vingtième siècle mais sont au fil du temps de moins en moins mesurables.

Le corpus une fois délimité, et le contexte éclairé, le champ d'investigation reste vaste : alors, quelles lunettes chausser ? Lectures faites, nous avons analysé les points de vue et traces mémorielles tantôt des enseignants eux-mêmes, tantôt d'autres témoins connus ou inconnus de l'école allemande telle qu'ils l'ont vécue. Il s'agit d'établir comment les manuels, fictions et mémoires reflètent, dans leurs constantes et leurs évolutions, les représentations idéologiques et sociales du processus de germanisation, la part d'adhésion ou au contraire celle de résistances rencontrées dans son application.

5 Plan adopté

La présente recherche se divise en trois parties : Une première retrace le contexte politico -culturel des territoires respectifs, sans lequel il n'est pas de comparaison possible : l'objectif est de montrer que la politique scolaire entre 1871 et 1914 a été, à la périphérie de l'Empire à l'Est comme l'Ouest, un enjeu national et colonial. En quoi l'identité composite de l'Alsace et de la Lorraine influe-elle sur la germanisation ? En quoi les préjugés touchant la Poznanie affectent-ils la politique scolaire menés à son endroit ? Quel a été sur cette politique l'impact du *Kulturkampf* ? Quelles ont été les retombées sur les acteurs des principales mesures de germanisation ?

La deuxième partie envisage le phénomène « de l'intérieur » par une interrogation des manuels et des fictions consacrées à l'école : en quoi le contenu des manuels scolaires contribue-t-il au formatage des générations scolarisées et à la diffusion du *Deutschtum* ? Quelle image ces ouvrages donnent-ils de l'Allemagne et des territoires passés sous sa domination ? En complément ou en contrepoint des manuels, quel rôle ont joué les fictions romanesques, en particulier le roman des marches orientales et le roman français d'Alsace, dans la construction impériale ? Se font-elles l'écho de réserves ou de critiques ? Contribuent-elles au maintien ou à l'apparition de stéréotypes, notamment celui de l'instituteur ?

La troisième partie centrée sur l'écriture de la mémoire, permet d'établir un bilan. Elle revient sur le retour, respectivement à la France et à la Pologne, des territoires considérés. D'abord célébré dans l'enthousiasme national, ce retour entraîne une reconquête politique et linguistique empressée d'effacer les traces de la présence allemande, du *Deutschtum*. Nombre

d'enseignants partagés sont sacrifiés sur l'autel de cette politique maladroite qui déclenche un vaste mouvement de protestation et de malaise. Quel est alors l'état d'esprit des acteurs impliqués, et comment s'articule leur héritage culturel avec le sentiment parfois confus de leur appartenance nationale ? Sur ce point délicat, le témoignage de quelques intellectuels qui ont cherché par l'écriture à transcender le dilemme est-il comparable à celui du simple citoyen ? Ces témoignages ont-ils quelque chose à voir avec l'expérience des ex-colonisés ? Enfin, permettent-ils d'affirmer que la germanisation a modifié profondément et durablement le devenir personnel des annexés ?

I. La politique scolaire comme enjeu national et colonial

Notre postulat de départ est que la Poznanie et l'Alsace-Lorraine ont fait partie, au même titre que les colonies ultramarines, des territoires conquis et colonisés, ou à coloniser dans la phase d'affirmation du nouveau *Reich* issu de la victoire prussienne de 1871. Mais la colonisation territoriale qui n'a pas été très longue, de 1884 à 1919 outre -mer, un peu plus pour l'Alsace-Moselle (1871-1918) et surtout pour la Poznanie, rattachée à la Prusse dès 1848, puis partie intégrante du *Reich* s'accompagne d'une colonisation culturelle et linguistique, déjà préparée en Afrique par les missions, délibérément entreprise en Europe par la germanisation, une colonisation qui ne dit pas son nom, et qui pourtant est très prégnante, « une autruche dans une cage à poules » selon l'expression du Professeur Adjaï Paulin Oloukponna Yinnon, spécialiste de l'histoire du Togo. Si la colonisation continentale est un échec en tant que telle, ce qu'il en reste au point de vue culturel a pesé sur l'histoire des sociétés, et en même temps a été refoulé.

Comment le système scolaire allemand traditionnellement pluraliste s'est-il adapté à la nouvelle configuration de l'Empire ? Comment l'école est-elle devenue une école nationale, un pivot de la *Reichsnation* ? Comment s'est constitué le nouvel espace éducatif ? La tension entre ce pluralisme hérité du passé et une identité nationale à construire suscite une relation dialectique entre réseaux de différents niveaux dont le fonctionnement contribue à constituer à partir de l'école, l'État-nation.

1 Alsace -Moselle et Poznanie : des identités plurielles

Pour comprendre la place qu'occupent, en 1871, l'Alsace-Moselle[65] et la Poznanie au sein du nouveau *Reich*, il convient d'abord de retracer, à titre d'introduction et fût-ce à grands traits, l'histoire tourmentée de l'unification de l'Allemagne au cours du XIXème siècle. Du Moyen-âge à l'époque moderne, au cours d'un long processus, la France, l'Angleterre et l'Espagne sont devenus des États-Nations sous l'égide de leurs souverains, et leur unité s'est imposée de façon pérenne. L'Italie et l'Allemagne ont été les dernières à réaliser leur unité,

[65] De l'avis des historiens aujourd'hui, ce terme peut-être préféré à celui « d'Alsace-Lorraine », Elsass-Lothringen retenu par les Allemands, pour définir le territoire passé sous tutelle allemande : la partie de la Lorraine annexée est effectivement essentiellement mosellane. Cf. supra.

en raison de l'indépendance de principautés, parfois minuscules, qui formaient en Allemagne une mosaïque d'États, lesquels avaient survécu, avec quelques modifications, à la fin du Saint-Empire romain germanique (1806). L'unification de l'Allemagne sous l'égide de la Prusse des Hohenzollern est un phénomène qui s'étire sur plusieurs décennies, de 1815 à 1870. Après le Congrès de Vienne (1815), l'Allemagne reste une mosaïque d'États très différents par leur composition et très hétérogènes culturellement et religieusement.

Bien que son territoire oriental reste dominé par l'agriculture, la Prusse s'affirme au long du siècle par son développement économique fulgurant, dynamisé par l'adoption du *Zollverein* ou union douanière en 1833.

Des réformes se poursuivent sous les règnes de Frédéric-Guillaume III (1797-1840) et sous Frédéric-Guillaume IV (1840-1861). Le premier met en place une administration efficace et intègre, le second facilite l'émancipation des catholiques.

En février 1848, la monarchie de Juillet est renversée en France et la République est proclamée. Sur fond de crise économique et de tensions politiques, des rébellions éclatent dans l'ensemble de l'Europe : inspiré par le libéralisme, le mouvement se veut aussi un instrument d'unification de l'Allemagne. L'effervescence politique est à son comble lorsque s'affrontent à Francfort les partisans d'une Grande-Allemagne qui souhaitent l'inclusion de l'Autriche et ceux favorables à une Petite-Allemagne, sans les Autrichiens. En effet, la caractéristique multiculturelle de l'Empire austro-hongrois suppose qu'il comprend des populations non-germanophones, ce qui aurait posé au nouveau *Reich* le problème de la langue et de l'enseignement. Les libéraux sont écrasés, et le Roi de Prusse Frédéric-Guillaume IV, élu empereur par l'Assemblée le 28 Mars 1849, refuse cette couronne qu'il juge « ramassée dans la rue ». La tentative échoue donc. Le royaume de Prusse acquiert la Rhénanie et la Westphalie, se voit reconnaître la possession de la Poznanie détenue depuis 1815 ainsi que de la Poméranie et de la Prusse occidentale[66] dans le cadre élargi en 1850 de la Confédération Germanique[67].

En 1862, le conservateur Otto von Bismarck devient premier ministre de Guillaume Ier, roi de Prusse, et nourrit l'ambition d'unifier l'Allemagne par le haut, c'est-à-dire grâce aux

[66] Voir carte infra.
[67] Fédération d'États germanophones créés en 1815 qui regroupe dans une alliance militaire et une confédération politique ayant son Parlement (Bundestag) à Francfort, l'ensemble des États allemands sous la présidence de l'Empereur d'Autriche.

aristocrates majoritaires dans l'armée, au besoin sans budget, court-circuitant la chambre et imposant le pouvoir royal « par le fer et par le sang » au nom de la Raison d'État. Les ministres sont étroitement contrôlés ne peuvent rendre des comptes qu'au roi, mais ils ont besoin au préalable de l'accord personnel de Bismarck, seul réel décideur[68].

Figure 1 Otto von Bismarck (1815-1898)

Bismarck est cependant un chancelier pragmatique qui ne donne pas dans les visées ultra-nationalistes et s'opposera longtemps au projet colonial, attitude dont sa méfiance envers le polonisme donne peut-être une clé[69]. Grand diplomate, il compte sur ses succès internationaux pour asseoir sa politique intérieure, multiplie les alliances et triomphe de l'Autriche, rivale de

[68] GALL, Lothar, Bismarck: *Der weisse Revolutionär,* Berlin, Ullstein, 1997. STEINBERG, Jonathan. *Bismarck: a life*, Oxford: Oxford University Press, 2013.
[69] GEMEAUX, Christine (de), « Bismarck et les enjeux allemands de la Conférence de Berlin (1878-1885) » in GEMEAUX, Christine (de) et LORIN, Amaury, *L'Europe coloniale et le grand tournant de la Conférence de Berlin (1884-1885)*, Paris, Le Manuscrit, Recherche-Université, coll. "Carrefours d'Empires", 2013.

la Prusse, à Sadowa le 3 juillet 1866. Une fois l'hégémonie prussienne en Allemagne acquise, il ménage habilement l'Autriche et se tourne contre la France afin de réaliser l'unité allemande. La guerre éclate le 17 Juillet 1870, et en dépit d'une défense héroïque, Napoléon III et son armée, battue, doivent capituler le 2 Septembre 1870 à Sedan devant une armée prussienne mieux organisée. L'empereur français est fait prisonnier, et la République proclamée en France le 4 septembre. L'armistice ne sera signé que le 28 janvier 1871 au terme d'un siège dont les Parisiens ont gardé la sinistre mémoire[70].

Cependant la victoire de l'Allemagne ouvre la voie à la constitution de l'Empire allemand. Le conflit a en effet des conséquences considérables : le 20 janvier, dans la Galerie des Glaces de Versailles, symbole de la grandeur passée de la France, Guillaume Ier roi de Prusse est proclamé empereur d'Allemagne et Bismarck devient chancelier du nouveau *Reich*, poste qu'il occupera pendant 20 ans encore. L'Allemagne est devenue, selon le vœu de Bismarck, un État unifié. Enfin le Traité de Francfort du 10 Mai 1871 entérine la conséquence la plus dramatique de la défaite : la cession à l'Allemagne de l'Alsace, qui « fait retour » à l'Allemagne, et d'une grande partie de la Moselle, plus quelques cantons de la Meuse et des Vosges.[71]

[70] Roth, François, La Guerre de 70, Fayard, Paris, 1990.

[71] Dans *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921), Max Weber axe l'ethnicité sur la croyance subjective en une commune ascendance en vertu de ressemblances physiques ou de coutumes, ou des deux, ou même de souvenirs de colonisation et de migration. Un groupe ethnique est donc une communauté culturelle caractérisée par l'élément décisif d'une conscience collective de la communauté d'origine et d'un ensemble variable de marqueurs culturels qui la différencient des autres.

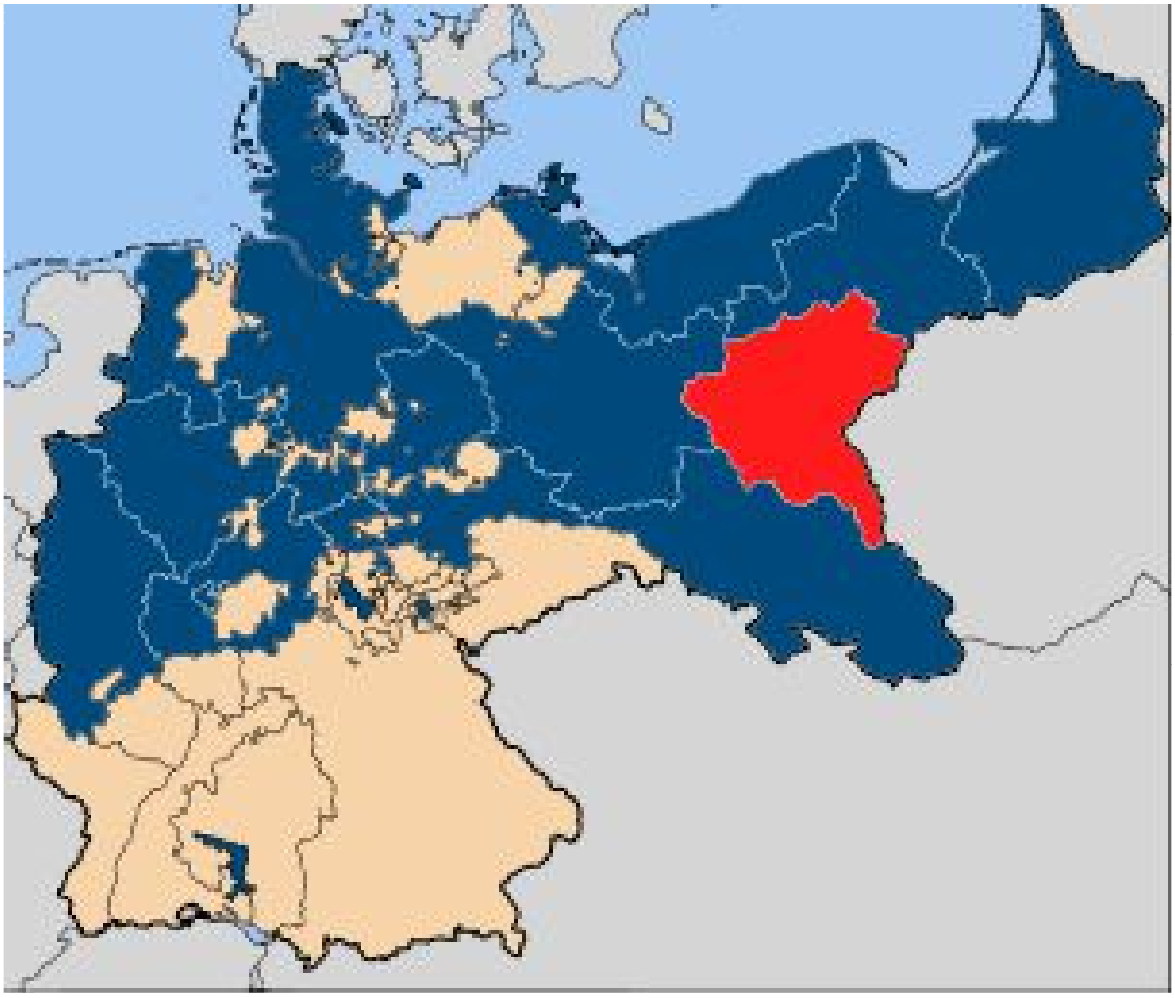


Figure 2 : Importance de la Prusse (en bleu) et de la Poznanie (en rouge) dans le nouvel Empire allemand[72]

Tous les Allemands n'étaient pas favorables à la réintégration des Alsaciens-Lorrains. Pourtant, nous y reviendrons, il est hors de doute qu'un rapprochement a eu lieu. Encore fallait-il que l'Allemagne inscrive sa reconquête dans la durée. On comprend dès lors pourquoi l'école va devenir le principal vecteur de la germanisation. Cette nouvelle bataille, culturelle, menée depuis Berlin sur les deux fronts du *Reichsland* et de la Poznanie, prélude à la politique de colonisation ultramarine que le nouveau *Reich* va bientôt entreprendre.

Moins connue du public français que l'Alsace, à l'extrémité orientale de l'Empire, la Poznanie, en allemand *Posen*, offre un cas d'école en raison de la prépondérance démographique et culturelle polonaise dans la province et de la volonté des Allemands,

[72] Source : GEMEAUX, Christine (de). *Empires et colonies : l'Allemagne, du Saint-Empire au deuil postcolonial*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2010.

confrontés à cette altérité, d'en légitimer la conquête en même temps que leur propre identité. Quelques données géographiques, politiques, démographiques permettent ici d'éclairer le parallèle que nous envisageons de tracer entre *Reichsland* et Poznanie.

Située à grands traits, la province de Poznanie (en allemand *Posen*) est une ancienne province du royaume de Prusse, issue du second partage de la Pologne en 1793. Sa capitale est Posen (*Poznań* en polonais). Elle fait suite à l'ancienne province prussienne du grand-duché de Posen, *Wielkopolska, la « Vieille Pologne »,* considérée comme le berceau de la nation polonaise. Pour compléter ce bref rappel historique : lors du premier partage de la Pologne, en 1772, les districts septentrionaux avaient été attribués à la Prusse, qui annexa l'ensemble de la province lors du second partage en 1793. En 1807, la Poznanie fut incorporée dans le grand-duché de Varsovie ; mais, en 1815, elle retomba sous la domination prussienne. Jusqu'à 1840, la province dotée d'une assemblée provinciale et d'un gouverneur polonais jouit d'une large autonomie. Après 1840 la Prusse, reprenant la politique de Frédéric II, y établit des colons allemands, et supprima l'égalité des langues. En 1848, la Poznanie s'insurgea contre la Prusse, mais l'échec du soulèvement provoqua un renforcement de la germanisation qui sera désormais, à l'époque qui nous intéresse et jusqu'en 1914, la politique du gouvernement de Berlin[73].

Du point de vue démographique, en 1815, le territoire comportait 29 000 km^2 pour 82000 habitants. Territoire spatialement restreint si on le compare ne serait-ce qu'aux 540 000 km^2 de l'Allemagne continentale, deux fois plus étendu que le *Reichsland Elsass-Lothringen* avec ses 14 522 km^2, mais son importance est autre. Comme l'Alsace-Lorraine, il s'agit d'un espace juridiquement intégré, mais politiquement assujetti, où l'empereur gouverne comme plus tard dans les colonies ultra-marines par hauts-fonctionnaires interposés, lesquels importent à leur tour des fonctionnaires pour la plupart prussiens[74] : les enseignants sont du nombre, surtout dans le secondaire- et tout dévoués à leur tâche.

La région de Poznanie est aussi une colonie au sens économique, car nombre d'Allemands y sont installés à des fins d'exploitation. Elle connaît au XIXème siècle un fort accroissement démographique du côté polonais, qui vient augmenter les difficultés du sous-emploi, notamment dans l'agriculture. La grande misère de l'école polonaise, où malgré des

[73] BÉRENGER, Jean, « Poznanie », Encyclopædia Universalis [en ligne], [consulté le 29 novembre 2013] http://www.universalis.fr/encyclopedie/poznanie/

[74] GEMEAUX, Christine (de), « Les espaces coloniaux allemands », Recherches germaniques n°43, Université de Strasbourg, 2013.

mesures contraignantes peu d'enfants réussissent à apprendre l'allemand, s'explique par un sureffectif endémique et l'insuffisance des moyens mis en œuvre pour y faire face.

Enfin la Poznanie, bien que peuplée majoritairement de Polonais, comportait dès la première moitié du XIXe siècle une importante minorité de germanophones, surtout à l'ouest et au nord. Région relativement prospère, à la croisée de plusieurs religions et aux confins de trois mémoires, polonaise, allemande et juive, elle fut le champ de conflits politico-ethniques.

En quelques années la mosaïque d'États allemands, y compris les marches de l'ouest et de l'est, l'Alsace-lorraine et la Poznanie, est devenue un puissant « Empire continental » auquel s'ajoutera à partir de 1884 un Empire ultramarin qui contribuera malgré sa brièveté (1884-1918) à forger la conscience allemande[75]. Point n'est donc besoin de traverser les mers pour trouver à l'intérieur des nouvelles frontières des populations allogènes pour lesquelles le rattachement à l'Empire, imposé avec plus ou moins de brutalité et sans consultation, pose un problème d'identité et d'intégration au *Deutschtum,* la « germanité » comprise ou rêvée dans ce nouveau cadre politique comme unité de langue, de religion et de culture. Analysant le choc des deux nationalismes, allemand et polonais, dans ces régions, Thomas Serrier met l'accent sur des mécanismes de dissimilation[76]. Mais ceux-ci n'excluent nullement un transfert, peut-être une sorte de « mimétisme inversé » qui ouvre à l'exploration d'un nouvel espace de recherche, celui des identités composites germano-polonaises que l'éducation allemande secondaire et supérieure a pu et a dû favoriser[77].

Pour mieux comprendre à présent ce qui rassemble et sépare ces deux parties du Reich, que sont à l'Ouest le *Reichsland*, né de la réunion de l'Alsace avec la Lorraine annexée, à l'Est la Poznanie prussienne, résultat de conquêtes territoriales à la périphérie, il importe d'introduire quelques considérations historiques concernant leur identité respective et de faire en quelque sorte un état des lieux au moment de l'unification.

Dans les marches orientales, les Allemands se posent en colonisateurs, et les territoires qu'ils occupent légitiment à leurs yeux la supériorité germanique sur les Slaves : quoique minoritaires, les premiers y revendiquent la souveraineté, considérant les Polonais dépourvus d'État comme incapables de s'organiser, de mettre en valeur leur espace en raison de leur « gabegie », traduction du terme *polnische Wirtschaft*.

---

[75] All (studies) have shown that living in a state with colonial dependencies shaper the consciousness of Germans in important ways. In DICKINSON, Edward Ross, "The German Empire: an Empire? , *op. cit.*
[76] Ce terme, emprunté à la linguistique, renvoie à un processus contraire à celui de l'assimilation.
[77] SERRIER, *op. cit.*, p. 29.

La situation des marches occidentales par rapport à l'Allemagne est tout autre : la prise de contrôle politique des frontières occidentales du *Reich* par les rois de France, de l'Alsace par Louis XIV, n'a pas brisé l'appartenance culturelle allemande de nombreux Alsaciens-Lorrains qui s'en revendiquent. Après l'occupation de Metz, Toul et Verdun dès 1552, les territoires alsacien et lorrain du *Reich,* eux-mêmes très éclatés, reviennent un à un, entre 1648 et 1801, à la France, dont l'emprise politique s'étend alors au plan culturel : en 1853, l'instauration du français comme langue d'enseignement constitue la clé de voûte d'une assimilation totale de la jeunesse. Le peuple alsacien qui s'accroche instinctivement à sa langue ne trouve de soutien que dans le clergé, tandis que la haute bourgeoisie se tourne vers la France.

En fait, c'est le vécu politique, non la langue et la culture, qui a rapproché les Alsaciens des Français. En Alsace, la Révolution et ses idéaux démocratiques avaient d'abord été accueillis avec enthousiasme. L'épopée napoléonienne, encore célébrée dans les écoles d'Alsace au moment de l'annexion, et tout autant dans les familles, le prestige du soldat français, d'autant que l'Alsace a fourni 70 généraux à l'Empire, la popularité de Napoléon III que les Alsaciens ont plébiscité en 1850, resurgissent dans mainte page des « romans français d'Alsace » et font partie du paysage mental des écoliers d'alors.

De leur côté, tous les Allemands, en particulier les socialistes, n'étaient pas favorables à la réintégration des Alsaciens et Lorrains dans le giron de l'Allemagne. Comment s'est opéré le rapprochement, s'il a eu lieu, entre les frères séparés ? Quelle part y a tenue l'école et pourquoi ? Ces questions feront l'objet du présent chapitre.

1.1 L'Alsace Lorraine entre francisation et germanisation

1.1.1 La situation linguistique et scolaire avant l'annexion

Lorsque le territoire alsacien fut perdu, il était tout juste francisé. Cédée à la France en 1648, l'Alsace bénéficia au XVIIIème siècle d'une grande autonomie et il n'y eut pas de tentative pour l'intégrer systématiquement[78]. En 1753 Voltaire, avec l'humour caustique qui le caractérise, dépeint Colmar comme *à moitié française et à moitié allemande, mais en tout cas entièrement iroquoise*[79]. 80 ans plus tard, Michelet ne peut pas dire si elle est française ou allemande, sinon qu'elle est à moitié l'un et l'autre. En 1871, l'allemand redevient la langue officielle, l'extension du français est enrayée, et en 1918, les cinq sixièmes de la population sont passés par l'école allemande, parlent allemand au quotidien, tandis que les trois quarts des hommes ont fait leur service militaire dans l'armée allemande. Avant d'aborder l'annexion et ses suites, revenons sur les débats qui ont traversé cette période.

Bien que selon les anciens chroniqueurs, *la langue allemande soit ce qu'il y a de plus essentiel à détruire,* l'ancien régime avait consenti, au nom du pragmatisme et par la force des choses, une quasi coofficialité à la langue allemande. A la Révolution, pourtant, la grande préoccupation des révolutionnaires jacobins sera de mettre fin à la diversité linguistique, bien plus pour assurer l'uniformisation linguistique de la France, la construction d'une nation culturelle et le contrôle des masses, que dans une perspective émancipatrice. La langue devint un facteur de nationalisation de la population française selon le principe « une nation, une langue » que l'on retrouve chez les bâtisseurs de la *Staatsnation* allemande.

Si l'on veut arrêter l'état des lieux à la veille de l'annexion, on peut affirmer avec Bernard Vogler que, malgré le culte napoléonien, la culture française n'a pénétré que superficiellement dans les régions germanophones. Seule la bourgeoisie parle français et les dialectes alsaciens et mosellans sont de loin les langues les plus pratiquées : c'est en allemand, forme écrite de ces dialectes, qu'on enseigne la religion aussi bien aux catholiques qu'aux 20% de protestants. L'allemand est resté en Alsace, jusque vers le milieu du XIXème siècle, la langue la plus répandue et la plus enseignée, d'autant que la plupart des instituteurs ne maîtrisent pas

[78] ZELDIN, Théodore, *Histoire des passions françaises (1848-1945), t. 2, Orgueil et intelligence*. Paris, Payot, 1978, p. 89 sq.
[79] Lettre de Voltaire à Jean-Baptiste Boyer, 3 Mars 1754.

le français[80]. Si la concurrence de la langue nationale commence à faire sentir ses effets après 1850, elle n'est jusque-là que fort peu parlée dans les villes, et encore moins dans les campagnes[81]. Bernard Vogler annonce des chiffres très bas, de l'ordre de moins de 1%, à l'exception peut-être des enfants qui reçoivent à l'école des notions de français qu'ils perdent ensuite. Il faut attendre la fin du Second Empire, celui de Napoléon III, pour qu'on enseigne « prioritairement », en théorie du moins, le français dans les écoles : grâce à la politique très volontariste du Recteur Delcasso, grâce aussi aux religieuses enseignantes, le français progresse, en particulier dans les écoles de filles, et les « asiles », ancêtres des écoles maternelles. La mesure décisive est le règlement de 1860 qui impose le français dans toutes les écoles de l'Alsace et réduit l'allemand à 45 minutes par jour, l'après-midi[82]. De fortes réticences persistent de la part des familles et quelquefois des maîtres eux-mêmes, ou encore de l'administration locale. Vogler rapporte un cas où le conseil municipal de Zittersheim aurait interdit à l'instituteur d'enseigner le français[83]. Toutefois, ce dernier a connu une expansion en Alsace sous le Second Empire : en 1869, 95% des recrues sont capables de le parler et de l'écrire, et la francisation surtout dans les villes et les couches sociales supérieures[84], ou d'opinions avancées, est en bonne voie. C'est moins vrai en Lorraine germanophone, où nombre de communes bénéficient seulement de l'enseignement en allemand.

---

[80] VOGLER, Bernard *op. cit.* p. 281.
[81] VOGLER Bernard, *op. cit.* p. 299-290.
[82] VOGLER, *op. cit.*, p. 282-283.
[83] VOGLER Bernard, *op. cit.* p.282.
[84] RIMMELE, Eva (1968-), „Sprachenpolitik im Deutschen Kaiserreich vor 1914: Regierungspolitik und veröffentlichte Meinung in Elsass-Lothringen und den östlichen Provinzen Preußens", *in Münchner Studien zur neueren und neuesten Geschichte* / hrsg. von Hans Günter Hockerts und Gerhard A. Ritter, Frankfurt am Main, P. Lang, 1993, Bd. 17, p. 46.

1.1.2 Germanisation ou regermanisation ?

Sur un territoire exigu, et encore largement germanophone, la politique de germanisation décrétée en 1871 ne pouvait donc présenter d'inconvénient réel puisqu'elle enfonçait en quelque sorte des portes ouvertes.

La différence confessionnelle restait un sujet sensible, car elle épousait plus ou moins l'inclination nationale : alors que le clergé catholique, formé au séminaire épiscopal, restait étranger à l'esprit allemand, les communautés protestantes en étaient beaucoup plus proches. Max Rehm voit dans les protestants le peuple constitutif de l'Alsace[85], qui comportait pourtant une majorité de catholiques ! Mais dans les campagnes, le clergé tant protestant que catholique fit de la résistance à l'introduction du français, surtout pour le catéchisme. A la veille de la guerre de 1870, Louis Cazeaux[86] voyait dans le maintien de l'allemand un facteur de cohésion et de conservation des mœurs :

> La langue allemande est le rempart de la moralité et de la religion et de toutes les valeurs traditionnelles du monde rural, le progrès du français entraîne avec lui l'irréligion et l'immoralité caractéristiques de l'urbanisation[87].

Chez les catholiques, bien que la langue liturgique soit restée le latin, nombreux étaient les prêtres qui voyaient dans la langue française le véhicule de toutes les idées antireligieuses[88]. De leur côté les pasteurs craignaient pour les connaissances religieuses si la langue de Luther venait à être négligée. Si bien que pour Bernard Vogler « […] le conflit entre l'autorité académique et les deux clergés prend les proportions d'une lutte d'influence dont l'enjeu est l'âme de l'enfant. » En effet, ce n'est qu'à travers la langue maternelle que prêtres ou pasteurs espèrent toucher le cœur des enfants[89].

Dans la pratique, l'enseignement est assuré dans l'une ou l'autre langue, et le bilan est inégal : « Si dans les bonnes classes les enfants parviennent à maîtriser les deux langues, dans les autres ils n'apprennent aucune des deux[90] ». Et cette « semi-connaissance, semi ignorance

---

[85] REHM, Max, *Straßburgs geistige Luft um die letzte Jahrhundertwende, Grenzlandschicksal des Elsass*, Verlag Dietrich Pfaehler, 1984, p. 37.
[86] Prêtre à Strasbourg (1859-1870).
[87] CAZEAUX, Louis. *Essai sur la conservation de la langue allemande en Alsace*, Strasbourg, 1867.
[88] VOGLER, *op. cit.*, p. 286.
[89] *Ibid.*
[90] *Ibid.*, p. 284.

des deux langues » pourrait bien concerner les deux tiers des effectifs en 1867. Aussi durant tout le siècle, l'enseignement de l'allemand et *en* allemand, garde-t-il ses défenseurs : certains, comme le baron de Turckheim, y voient le moyen de garantir une véritable culture intellectuelle du peuple et de maintenir le rôle de pont culturel entre les deux nations[91]. Devant la montée du français, l'article *Wir reden deutsch* (nous parlons allemand), du théologien Edouard Reuss dans la revue Erwinia (1838) affirme à la fois le patriotisme français et la spécificité linguistique des Alsaciens : l'auteur y apparaît comme un ardent propagandiste de la langue allemande : L'Alsacien ne doit pas avoir honte de ses traditions, de sa langue, de ses mœurs qui sont germaniques. Il doit les respecter et leur demeurer fidèle :

> […] C'est en allemand que nous devons prêcher et chanter, écrire et parler, prier et faire de la poésie…si vous nous prenez notre langue, vous vous préparez un peuple d'esclaves, dans lequel vous-mêmes ne pourrez plus avoir confiance[92].

Reuss rejoint les frères Stöber, poètes du temps, dans l'affirmation que la culture d'un peuple, histoire, religion, chants, légendes etc… passe par sa langue et que l'abandonner revient à commettre un suicide spirituel : « […] L'esprit et la formation allemande du cœur…doivent être comme un legs sacré [93]. »

Inversement, *ce tiraillement […] entre deux idiomes* qui fait de lui un *être amphibie* torture l'historien Louis Spach, qui préconise l'assimilation et la fusion totale avec la France, demandant aux frères Stöber, ardents propagandistes de la tradition germanophone, de *briser (leurs) harpes allemandes.* Cette position est aussi celle des Français qui ne s'adaptent pas au milieu alsacien[94]. Dans une position intermédiaire, le très francophile Joseph Willm, inspecteur d'académie en 1836, souhaite maintenir l'enseignement de l'allemand à un peuple appelé par nature à user des deux langues. Enfin, il existe une démarcation entre les langues en fonction du milieu social, le français étant plutôt l'apanage des classes aisées. Le français oral est utilisé par les couches sociales supérieures qui l'ont adopté depuis longtemps, en abandonnant d'abord l'usage, quelquefois même la connaissance du dialecte. Il est également connu et/ou utilisé par les couches cultivées ou savantes qui ont, en revanche, souvent maintenu une pratique et/ou une connaissance des parlers dialectaux (comme langue d'une partie de leur sociabilité) et de l'allemand écrit . Le français, langue minoritaire du point de

---

[91] *Ibid.*, p. 277.
[92] Cité par VOGLER, *op. cit.*, 278.
[93] *Ibid.*
[94] *Ibid.*, p. 279-280.

vue du nombre de locuteurs, garde son prestige et maintient son statut de langue de la distinction[95]. A propos du rebondissement en Alsace-Lorraine du débat politique sur le bilinguisme et l'enseignement du français en 1909, l'historien François Igersheim observe :

« De tous temps, la langue a été en Alsace un signe extérieur d'appartenance sociale : on parle français dans la bourgeoisie et alsacien dans les classes populaires[96]. » Les études sociologiques des phénomènes identitaires insistent également sur les liens sociaux qui existent entre l'identité culturelle ethnique et l'appartenance à une classe sociale et à une catégorie socioprofessionnelle.

Parallèlement, on assiste à une revanche du bilinguisme : le roman feuilleton en douze épisodes *Der Dorfschulmeister, l'Instituteur de village* publié en 1867 par le *Volksfreund* souligne l'intérêt des deux langues à l'école, et l'emploi de l'allemand dans l'administration est revendiqué. Aussi les autorités reviennent-elles à plus de souplesse. Le nombre de bilingues est en augmentation, et *l'allemand demeure la langue du peuple, du foyer, des Églises et du sentiment*[97]. Inversement, la haute bourgeoisie, et d'abord les femmes, recourent plus volontiers au français. En 1869 l'abbé Cazeaux, francophone, publie avec succès son *Essai sur la conservation de la langue allemande*.

Du côté des universitaires, le français est depuis 1793 la langue presque exclusive de l'enseignement[98] : l'évolution des publications se fait progressivement dans cette langue. On trouve une démarcation entre les publications à caractère scientifique, écrites en français et tous les écrits à caractère littéraire ou religieux qui sont plus volontiers en allemand[99].

Il faut aussi remarquer que l'allemand, même s'il reste à l'honneur, tend à s'appauvrir, à se couper de la source allemande, notamment de la littérature : la langue utilisée par les Églises est vieillie et sclérosée, la presse qui s'adresse aux milieux populaires utilise une

---

[95] HUCK, Dominique, "L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière », in ABEL Andrea, STUFLESSER Mathias, VOLTMER Leonhard (eds), *Aspects of Multilingualism in European Border Regions: Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol, Bozen/Bolzano*, EURAC Research (Europäische Akademie / Accademia Europea / European Academy), 2007, p.16-38; 86-93. http://ala.u-strasbg.fr/documents/Publication%20-%20L'Alsace%20et%20ses%20langues.pdf

[96] JONAS, Stéphane, « Strasbourg 1900, ville de frontière et d'innovation (1890-1918), » Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est, n° 19, 1991-1992, p. 13-27.

[97] VOGLER, *op. cit.* p. 91.

[98] Même à la faculté de théologie, restée germanophone durant le XIXème siècle, le nombre de cours en allemand ne cesse de diminuer VOGLER, p. 291.

[99] *Ibid.*, p. 288.

langue moins soignée[100]. Enfin, l'emploi du dialecte est plus ou moins banni dans les milieux distingués.

En résumé, la persistance de la double culture s'accompagne pour les Alsaciens d'un sentiment très vif de leur identité[101]. Parler germanique qui étonne les voyageurs ou les irrite, livres sur l'Alsace, idéalisation du passé, refus de la centralisation parisienne, culte des valeurs alsaciennes, fierté de la culture germanique sur fond de patriotisme français partagé par les élites sociales et religieuses, qui se replient volontiers sur leur particularisme : cette mentalité est assez bien rendue par la formule d'Armand-Antoine Véron-Reville, magistrat et historien de l'Alsace (1815-1871), affirmant que « la conscience alsacienne bourgeoise est intellectuellement germanique, politiquement française[102] », ou encore par les vers de Stöber (père)[103] :

> Ma lyre est allemande, elle résonne de chants allemands,
> Quant à mon épée, elle aime le coq gaulois, elle est fidèle à la France.
> L'Alsace est mon pays, Alsace mon cœur est à toi
> Puisse ce cri passer le Rhin et les Vosges.

Malgré le sentiment d'une différence avec le voisin inscrite par l'histoire, notamment par la Révolution, *le passé germanique et la situation frontalière encouragent la conscience d'être un pont entre les deux nations,* et nombre d'intellectuels, universitaires etc. veulent servir d'intermédiaires. Entre la France et l'Allemagne, de fructueux contacts permettent alliances littéraires et carrières outre-Rhin ; mais la diversité s'inscrit aussi à l'intérieur de l'Alsace, notamment dans la frontière confessionnelle, la coupure ville campagne et la démarcation linguistique.

Dans les territoires annexés, la frontière linguistique épouse autant la géographie que peu ou prou l'échelle sociale : la zone francophone englobe une partie des Vosges du sud, la moitié sud de la Lorraine, du plateau lorrain jusqu'au nord de Metz, tandis que la zone germanophone comprend toute l'Alsace et la moitié nord de la Lorraine.

---

[100] *Ibid.*, p. 293.
[101] *Ibid.*, *op. cit.* p. 294 sq.
[102] Cité par VOGLER, *op. cit.* p. 297.
[103] *Ibid.* (Traduction B.Vogler): „Meine Leier ist deutsch, sie klingt von deutschen Gesängen; Liebend den gallischen Hahn, treu ist französisch mein Schwert Mag es über den Rhein und über den Wasgau ertönen. Elsass heißet mein Land, Elsass dir pochet mein Herz".

C'est dans le cadre ainsi posé que l'école allemande peut se proposer de rendre les enfants conscients de leur supposée germanité : dès lors, nul doute que l'école élémentaire devienne dès l'annexion, l'enjeu essentiel de la germanisation[104]. De même qu'en France, l'école joue un rôle important dans l'intégration de populations allophones, (c'est ainsi que l'hexagone s'est enrichi tout au long du XXème siècle d'apports européens et extra-européens) de même en Prusse lors de l'annexion, pour adapter l'école des territoires annexés au système scolaire allemand, étatique et décentralisé, pour utiliser l'école à des fins d'assimilation linguistique du *Reichsland,* il sera nécessaire d'inverser le processus de francisation.

Institution touchant les masses, l'école primaire est la mieux placée pour introduire les changements imposés par la volonté de germanisation. Bismarck compte en effet sur l'école primaire pour intégrer en une génération la population du *Reichsland.* L'introduction progressive de la langue allemande doit assurer l'annexion dans la durée, anéantir les velléités de retour à la France. Surtout, l'allemand doit retrouver ses droits historiques dans la conscience d'une population de souche allemande dont il faut éliminer « le vernis français »[105]. Le gouvernement part aussi de l'idée qu'il existe une étroite parenté entre la langue et le sentiment d'appartenance culturelle[106]. En effet, la constitution d'une identité culturelle s'effectue, comme dans le cas de la constitution des nations, par sélection dans différentes ressources dont les langues font partie, au même titre que le territoire ou la religion. Or les langues sont potentiellement porteuses de traits d'identification, instituant des catégories internes ou extérieures des appartenances. Mais cela ne signifie pas qu'une langue unique, une « supra langue », puisse devenir pour tous langue d'identification, car des identités nationales ou régionales lui préexistent. Pour Max Rehm, en dépit de quelques frottements entre Prussiens et Alsaciens alémaniques, les familles alsaciennes sont enracinées dans la culture germanique, ne serait ce que par leur langue[107]. Le culte du passé napoléonien par la bourgeoisie lui apparaît comme un épiphénomène auquel le gros de ses condisciples ne

---

[104] BAECHLER, Christian, „Das Verhalten der Elsass-Lothringer im deutschen Reich (1871-1918)", in KNIPPING, Franz, WEISENFELD, Ernst (Hrsg.), *Eine ungewöhnliche Geschichte : Deutschland-Frankreich seit 1870*, Bonn, Europa Union Verlag, 1988, p. 47-57.

[105] RIMMELE *op. cit.* p. 71, voir aussi ROTH François, *La Lorraine annexée*, 1871-1918, Metz, Editions Serpenoise, nouvelle édition, 2011, p.152.

[106] BEACCO, Jean-Claude, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*, publication du conseil de l'Europe, 2005. [online, consulté le 18 janvier 2012]

[107] REHM, *op. cit.*, p.33.

participe pas[108]. De leur côté, les professeurs de lycée sont convaincus de pouvoir *réveiller la nature et la conscience germanique*[109] des jeunes Alsaciens.

Sans doute la germanité, du moins en ce qui concerne la langue, épousait-t-elle les classes sociales : alors que la couche supérieure de la bourgeoisie industrielle avait été francisée par la Révolution, et copiait depuis la bourgeoisie française, mais ne parlait français que dans les circonstances officielles et pour se distinguer de la plèbe, le peuple restait rivé à ses intérêts économiques, sans véritable sentiment étatique, attaché qu'il était à sa petite patrie *(Heimat)* et à sa langue. A défaut de sentiment d'appartenance, c'est le patriotisme alsacien qui leur tenait lieu de sentiment national. Enfin Max Rehm n'est pas le seul à relever la contradiction entre l'aspiration démocratique à la française et le snobisme linguistique de la bourgeoisie, pour laquelle il s'agit moins de culture que de la crainte de disparaître, avec ses aspirations à la reconnaissance, dans le nouvel État allemand. Cette attitude a déjà été dénoncée par l'auteur de *der Dorfschulmeister, l'instituteur de village*, comme une coquetterie de la part de jeunes villageoises…

La langue ne suffit pourtant pas à déterminer le caractère allemand de la société civile alsacienne, dont la composante démocratique, rebutée par le militarisme et l'autoritarisme prussiens, se rattache plutôt à la France. A la question de savoir si l'Alsace (et, par extension, la Moselle germanophone) sont allemandes ou françaises, l'historien Fustel de Coulanges[110] a répondu le 27 octobre 1870, au lendemain de la défaite de la France, dans *la Revue des deux mondes*, au Professeur Mommsen, historien, en invoquant la *volonté* et le *consentement.* Il contribue ainsi à fixer l'opposition entre la conception française et la conception allemande de la nation, objet de débat académique, et source de conflit entre les deux puissances. Débat que résument quelques phrases célèbres :

> Vous croyez avoir prouvé que l'Alsace est de nationalité allemande parce que sa population est de race germanique et parce que son langage est l'allemand. Mais je m'étonne qu'un historien comme vous affecte d'ignorer que ce n'est ni la race ni la langue qui fait la nationalité […]
> Ce qui distingue les nations, ce n'est ni la race, ni la langue. Les hommes sentent dans leur cœur qu'ils sont un même peuple lorsqu'ils ont une communauté d'idées, d'intérêts, d'affections, de souvenirs et d'espérances. Voilà ce qui fait la patrie. Voilà pourquoi les hommes veulent marcher ensemble, ensemble travailler, ensemble combattre, vivre et mourir les uns pour les autres. La

[108] *Ibid.*
[109] Propos prêté à Friedrich Meinecke, cité par REHM, *Ibid.*
[110] Numa Denis FUSTEL DE COULANGES (1833-1899), professeur à Strasbourg puis à Paris, directeur de l'École normale, médiéviste, engagea l'historiographie française dans une voie scientifique.

> patrie, c'est ce qu'on aime. Il se peut que l'Alsace soit allemande par la race et par le langage ; mais par la nationalité et le sentiment de la patrie elle est française[111].
> Notre principe à nous est qu'une population ne peut être gouvernée que par les institutions qu'elle accepte librement, et qu'elle ne doit aussi faire partie d'un État que par sa volonté et son consentement libre. Voilà le principe moderne. Il est aujourd'hui l'unique fondement de l'ordre, et c'est à lui que doit se rallier quiconque est à la fois ami de la paix et partisan du progrès de l'humanité[112].

Le texte de Fustel de Coulanges est un texte de circonstance. Au début de la guerre franco-allemande de 1870, Mommsen, dans une « Lettre adressée au peuple italien », affirmait le caractère allemand de l'Alsace en invoquant l'histoire, la langue et la race. Strasbourg serait allemand comme Milan et Venise sont italiens. Par sa réponse, Fustel contribue à fixer l'opposition entre la conception française et la conception allemande de la nation, qui n'est pas seulement l'objet d'un débat académique, mais trouve, à propos de l'Alsace et de la Moselle, mais aussi du Schleswig, du Limbourg ou du Luxembourg, autres régions revendiquées par l'Allemagne, au même moment, avec les mêmes arguments, des objets concrets de conflit international.

Le parallèle entre les visées impérialistes de Bismarck sur les deux territoires de la périphérie, l'Alsace-Lorraine et la Poznanie, à partir des écrits de Fustel de Coulanges, a été souligné par Christine de Gemeaux : évoquant l'amputation du territoire français, Fustel dénonçait « le scandale de s'emparer d'un pays ou d'une province par les armes, avec l'argument que cette province était habitée par la même race que la puissance conquérante. Cela permettrait en toute logique à la Poznanie prussienne, [continuait Fustel,] de se séparer aussitôt de Berlin[113]. »

1.1.3 La guerre et l'annexion : Le statut du Reichsland

A la fin de l'année 1870, les armes ont parlé et l'Allemagne tranche à son profit la question longtemps débattue de la frontière du Rhin. Dès les conditions préliminaires du 26

---

[111] Source : internet http : //mjp.univ-perp.fr/textes/fustel1870.htm [consulté le 4 Janvier 2013] texte en annexe, Voir aussi HARTOG, François, Le *XIXe siècle et l'histoire. Le cas Fustel de Coulanges*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Histoire », 2001, p. 398-404 (ici, p. 402).
[112] *Ibid.*
[113] GEMEAUX, Christine (de), „Die französische Perspektive über Bismarck und seine Frankreichpolitik mit Ausblicken auf die polnische Frage. Vom Historiker Fustel de Coulanges (1830-1889) bis zur Gegenwart", in Bozena Gorczynska Przybylowicz (éd.), Publikacja Centrum w Warcinie/ Instytut Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań , 2010.

février, entérinées par le traité de Francfort du 10 mai 1871, la France se voit amputée non seulement des départements alsaciens, mais encore de la majeure partie de la Moselle, de quelques cantons Vosgiens, (Schirmeck et la majeure partie du canton de Saales) de quelques cantons de la Meurthe (Château-Salins et Sarrebourg) soit d'un territoire de 1,44 million d'ha, 1694 communes, 1 597000 habitants. Le lendemain du traité voit la création du *Reichsland*, dont le nom est emprunté au vieux droit germanique : il offre un cadre souple pour désigner le territoire (*Land*) annexé par l'Allemagne, en référence au passé impérial (*Reich*), en l'intégrant non comme nouvel État, mais comme propriété commune de tous les États allemands, administrée directement par Berlin en leur nom[114]. Par la loi du 9 juin 1871, le territoire cédé est en effet défini comme propriété collective des États allemands :

> La France, en renonçant à ce territoire au profit de l'Empire allemand, avait investi le *Reich* de la souveraineté (*Staatsgewalt)*. L'Empereur, représentant mandataire des États Confédérés, l'exerçait en leur nom sur cette possession collective et réunissait en sa personne le pouvoir territorial, la compétence des États et le pouvoir d'Empire[115].

Bismarck, d'abord réticent à l'annexion, fait preuve de pragmatisme : en maintenant largement la législation française, le Concordat, le régime des cultes et la loi Falloux, le caractère confessionnel des écoles publiques, il ne veut pas brusquer les Alsaciens, « indigènes » d'une province dont le poids démographique, économique et culturel domine celui de la Lorraine, et compte sur le temps pour les « réincorporer dans l'espace et la culture allemands » en faisant selon ses propres dires « craquer le superficiel vernis français » des territoires annexés au profit de « leur vraie nature allemande[116]. »

En pratique, le pouvoir est exercé par une bureaucratie de hauts fonctionnaires allemands, nommés par l'empereur, laquelle fut « l'instrument privilégié de la germanisation[117]. » Bismarck a voulu ce statut pour faire de la province un lien -et non une pomme de discorde- entre les États du nord et ceux du sud, mais aussi pour mieux contrôler des populations suspectées d'être trop francisées et donc peu fiables[118]. D'emblée, par la création de cette

---

[114] ROTH, François, « Le Reichsland d'Alsace-Lorraine, 1871-1890 », in CAHN Jean-Paul, POLONI Bernard, SCHNEILIN Gérard, *L'Empire allemand de l'unité du Reich au départ de Bismarck, 1871-1890*, Nantes, Éditions du Temps, 2002, p. 148-158.
[115] ROTH, François, *La Lorraine annexée, 1871-1918.op.cit.*
[116] ROTH, "Le Reichsland d'Alsace-Lorraine", *op. cit.* p.150.
[117] *Ibid.*
[118] « Il n'était pas question, à Berlin, de donner au Reichsland le même statut qu'aux autres territoires allemands, la méfiance était encore de mise face à ce nouvel ensemble, (même si) une marge de manœuvre existait pour les responsables locaux, essentiellement les Allemands directement en charge du Reichsland. » GEMEAUX, Christine (de), « Friedrich Curtius et l'Alsace ou penser le service du Reich depuis la marge », in AZUELOS,

unité, Bismarck a donc créé un particularisme, avec l'objectif de faire ressortir le caractère germanique des peuples alsacien et lorrain. Le territoire annexé apparaît donc à la fois comme un résultat de l'unité allemande réalisée et comme un lien qui la consolide[119]. Mais avec ce statut d'exception, il n'y a pas d'autonomie possible[120]. Le 1er janvier 1874, la Constitution de l'Empire d'Allemagne est mise en vigueur en Alsace-Lorraine. Un *Statthalter*, représentant l'empereur, est nommé à Strasbourg, où il est assisté d'un ministère d'Alsace-Lorraine. Le cadre institutionnel est posé qui fait du *Reichsland* un territoire sous tutelle.

En 1911 enfin, l'Alsace se voit dotée d'une Constitution qui la rapproche du statut de *Land*, avec l'arrière-pensée que cette situation gênera la France dans le cas d'une reconquête et que la Lorraine francophone adhérera mieux au Reich.

Cette constitution marque donc l'aboutissement d'un processus qui, à partir du Diktat de 1870, globalement mal vécu, conduit la région à une autonomie politique et administrative plus grande, mais réveille des sentiments contradictoires, entre espoir d'une véritable intégration dans le Reich et regain des oppositions. Ces tensions ne seront pas sans conséquence sur l'état d'esprit des populations germanisées.

Une nouvelle organisation administrative et politique se met peu à peu en place Durant les huit premières années, le *Reichsland* fonctionne avec à sa tête un *Oberpräsident* qui dirige d'une main de fer[121] trois départements, la Basse-Alsace, la Haute-Alsace et la Lorraine, également pourvus d'un *Bezirkspräsident*, président de district.

Le premier *Oberpräsident*, Eduard von Mueller, est un fonctionnaire prussien expérimenté qui s'attache surtout à créer une administration allemande et à régler les problèmes de l'option. Il attire des fonctionnaires allemands qui adopteront parfois un comportement colonial mal perçu des Alsaciens et Mosellans. Il est à l'origine d'un petit parlement, la Délégation (*Landesausschuss*) aux pouvoirs limités, où il s'efforce de se concilier les notables protestants. Outre le *Kulturkampf*[122], il doit appliquer une politique de germanisation, à partir du recensement linguistique de 1872, dans le but de faire reculer la

---

D. et Cardonnoy, É. L. D., Seuil(s), limite(s) et marge(s) : actes du Colloque international de l'Association des germanistes de l'enseignement supérieur, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 233.

[119] BAECHLER, *op. cit.* p. 46- 48.

[120] Pour Bismarck l'Alsace-Lorraine ne pourra jamais bénéficier de l'autonomie interne dont jouissaient les 25 autres Länder du deuxième Reich : ces provinces annexées constituaient plutôt un « glacis » nécessaire à la sécurité de l'Allemagne face à la France, dont le redressement économique inquiétait le chancelier.

[121] En effet, une disposition répressive, le Diktaturparagraph, permet en cas de danger pour la sécurité publique d'arrêter, emprisonner, interdire journaux et manifestations. Il sera en vigueur jusqu'en 1902.

[122] Par Kulturkampf il faut entendre la politique religieuse de Bismarck de 1871 à 1878 : essentiellement dirigée contre l'Église catholique, considérée comme archaïque, rétrograde et favorable aux particularismes, elle favorisa le protestantisme et toucha donc les nouveaux territoires du Reichsland, en majorité catholiques.

carte des écoles primaires où se parle encore le français. Il fait aussi rédiger des manuels scolaires qui placent l'Alsace-Lorraine dans le cadre historique et culturel allemand[123].

L'organisation définitive est atteinte en 1879 avec un gouverneur (*Statthalter*) qui représente l'Empereur à Strasbourg, soutenu par un ministère d'Alsace-Lorraine. Cette façon de diriger une province par gouverneur interposé anticipe l'administration des colonies ultramarines.

La constitution de 1911, qui est à certains égards une avancée démocratique, ne fait donc pas du *Reichsland* un État souverain. Il reste en liberté surveillée[124], n'offre qu'une autonomie limitée et révocable.

En résumé, le *Reichsland* apparaît comme une entité originale, une sorte de collectivité territoriale ou « district administratif » dont l'infériorité découle du Traité de Francfort[125]. La tutelle administrative du *Reich* s'y combine toutefois avec une personnalité juridique propre très complexe, née de la fusion ou de la superposition des différents apports du droit germanique et du droit français. Cette complexité se traduit aussi sur le plan scolaire : c'est ainsi qu'en 1914, l'école confessionnelle en Alsace -Lorraine est encore régie par la loi Falloux de 1850, à quoi s'ajoutent des lois locales, *Elsass-Lothringische Gesetze.* Et c'est ce droit particulier qui fonde les données d'un particularisme dont les Alsaciens et Mosellans revendiqueront le maintien au sortir de l'annexion[126].

1.1.4 L'administration scolaire

Dès la rentrée de 1870, l'autorité des ministres et hauts fonctionnaires français, directeurs et inspecteurs d'académie, est suspendue et attribuée au Gouvernement Général. L'enseignement est attribué aux préfets par l'intermédiaire d'inspecteurs primaires. Le Gouverneur Général, puis le Commissaire Civil allemand, se réservent le droit de révoquer les inspecteurs défaillants ou de prendre le relais[127]. Le 8 octobre, l'administration allemande s'installe à Strasbourg. L'ensemble des attributions autonomes du département est donc

---

[123] ROTH, "Le Reichsland d'Alsace-Lorraine", *op. cit.*, p.153.
[124] BAECHLER, *op. cit.*, p. 52.
[125] ROTH, *La Lorraine annexée*, *op. cit.* p.70.
[126] Régime confessionnel, bilinguisme et régionalisme furent au centre du « malaise alsacien » lors du retour à la France en 1918, alimentant de violentes campagnes autour du problème scolaire, lui -même au cœur de toutes les luttes politiques.
[127] IGERSHEIM, François, *op. cit.*,p. 248.

transféré au Commissaire Civil, lequel met sur pied un projet de comité scolaire local pour la gestion de l'école, composé du ministre du culte, du maire et de deux ou trois pères de famille. Ce comité reprend des institutions prussiennes[128], mais la volonté officielle de réorganiser le système suivant le modèle allemand recouvre en fait un ensemble vide. L'illusion d'une politique scolaire nationale précède la réalité de cette politique. Comme le fait remarquer Monique Mombert[129], en 1871, l'unité allemande est à construire : parler du *Reich,* c'est parler de la Prusse et vice-versa. De plus, l'école allemande est traditionnellement pluraliste :

> La tension entre ce pluralisme hérité du passé et une identité nationale à construire suscite une relation dialectique entre réseaux de différents niveaux dont le fonctionnement contribue à la constitution de l'identité nationale allemande au sein de l'État-nation[130]. »

Le cadre ainsi sommairement défini, nous nous demanderons quelle a été la position des différents acteurs, Allemands, Alsaciens ou Mosellans dans la nouvelle orientation de l'école. Peut-on parler d'un véritable retour à l'Allemagne des populations concernées dans le cadre du *Reichsland* ?

1.1.5 Les intellectuels allemands face à l'annexion

La décision d'annexion a été prise par un Bismarck d'abord hésitant sous la pression de l'armée, de l'opinion publique allemande soutenue par des intellectuels comme Heinrich von Treitschke, Theodor Mommsen, Heinrich von Sybel, selon une vision qui n'est plus celle de l'État-Nation, mais celle, ethnoculturelle, de la *Kulturnation*[131].

Pour Treitschke comme pour Sybel (1817-1895), les Alsaciens désormais attachés à la France sont dans l'erreur et l'illusion, et il est souhaitable de les réintégrer dans la patrie allemande, pour réunir ses membres et restaurer l'unité de sa culture[132].

Le sentiment national allemand fait référence à des faits anciens, puisque l'Alsace germanique a connu jusqu'au seizième siècle une floraison de gloires littéraires et

---

[128] IGESHEIM, *op. cit.*, p. 263.
[129] MOMBERT, Monique, *op. cit.*, p. 119.
[130] *Ibid.*
[131] ARETIN, 1992, p.182.
[132] KREBS, Gilbert, *op. cit.*, p.111-112.

artistiques[133]. Mais depuis la Révolution, les habitants se montrent attachés aux principes de 1789. Encore une fois, on retrouve ici l'opposition entre deux conceptions de l'État-nation, celle fondée sur le déterminisme ethnique ou historique, celle résultant de l'adhésion volontaire et renouvelée qui fonde l'appartenance nationale. Telle est bien la théorie de Fustel de Coulanges, et quelques années plus tard, celle de Renan[134].

Cependant, côté allemand, historiens, presse et partis politiques, nationaux-libéraux et catholiques surtout, font chorus pour réclamer l'annexion.

Dans son manifeste de 1870 : *Was fordern wir von Frankreich* ? (Qu'exigeons-nous de la France ?) Heinrich von Treitschke[135], (1834-1896) historien nationaliste, affirmait que donner les raisons de récupérer l'Alsace revient à démontrer que la terre est ronde…et qu'il faut donc rendre à l'Allemagne ses fils perdus, ou plutôt les rendre à eux-mêmes, fût-ce contre leur volonté[136].

> Les Alsaciens nous appartiennent, de par Dieu et de par le droit, c'est pourquoi nous ne devons pas parler contre notre propre chair, mais attendre qu'un sort favorable nous conduise à eux dans l'honneur, et eux à nous sans flétrissure.[137]

A quoi s'ajoute l'argument de la permanence des peuples :

> L'esprit d'un peuple n'englobe pas seulement les générations parallèles, mais aussi les générations successives. Nous nous réclamons, contre la volonté mal dirigée de ceux qui vivent là, de la volonté de ceux qui y ont vécu[138].

C'est ainsi qu'Outre-Rhin, la germanité de l'Alsace est pensée comme allant de soi, et ce en dépit de quelques voix discordantes, dont celle des socio-démocrates, représentés au

---

[133] Gottfried von Strasburg, Erwin von Steinbach, Sebastian Brant, Johannes Fischart, Johannes Tauler, *Ibid.* p.111.

[134] Ernest Renan (1823-1892), philosophe et historien, dans sa célèbre conférence de 1882 intitulée « Qu'est-ce qu'une Nation ? », pose comme critères de l'appartenance nationale « le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis.» Selon lui, « l'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours.»

[135] TREITSCHKE, Heinrich(von), *Was fordern wir von Frankreich?,* Berlin, Reimer G., 1870.

[136] *Soll ich die Gründe erzählen, welche uns zu solcher Forderung verpflichten* (le retour à l'Allemagne de l' Alsace-Lorraine, NDT), so wird mir zu Muthe, als sollte ich beweisen, dass die Kugel rund ist […]. TREITSCHKE, *op. cit.*, p. 4.

[137] *Die Elsässer sind und hören uns von Gott und Rechts wegen, darum sollen wir nicht gegen unser eigenes Fleisch sprechen, sondern warten, bis ein gutes Schicksal uns mit Ehren zu ihnen, und sie ohne Sünde zu uns führe.* Joseph Görres, Rheinischer Merkur, 1915 cité par KREBS, *op. cit.* ,p. 106

[138] *Der Geist eines Volks umfasst nicht bloß die nebeneinander, sondern auch die nacheinander lebenden Geschlechter. Wie berufen uns wider den missleiteten Willen derer, die da leben, auf den Willen, die da waren…* TREITSCHKE, Heinrich (von), *Zehn Jahre deutscher Kämpfe*, 2. Aufl., Berlin, 1879, S. 285-327, cité par KREBS, *op. cit.*, p.108.

Reichstag par Liebknecht et Bebel[139]. Il faut se souvenir combien ce dernier était hostile à toute forme de colonisation qu'il assimilait à la seule volonté d'exploitation, y voyant une émanation virulente de tous les excès du capitalisme dont l'État prussien se ferait le propagateur[140]: « Tout bien considéré, l'essence de toute politique coloniale, c'est l'exploitation à outrance d'une population étrangère »[141] déclarait Bebel en 1889.

Selon Wilhelm Kapp, l'Alsace n'est pas seulement une terre allemande dont la culture allemande a connu son apogée jusqu'au rattachement à la France, mais surtout une terre imprégnée de tout ce qui a fait date dans la pensée religieuse allemande, Réforme et Contre-Réforme, piétisme, Lumières, ultramontanisme etc.[142] L'empreinte française n'y est que superficielle.

Lors du rattachement de l'Alsace -Lorraine au *Reich,* les réactions positives, confinant à l'euphorie, ne sont pas absentes : l'annexion réalisée, il ne manque pas d'intellectuels, et en particulier d'universitaires, pour se réjouir de ce nouveau laboratoire qu'offre l'Alsace, considérée comme *urdeutsch,* à l'expansion de la culture allemande.

Ferdinand von Dürckheim, ancien préfet de Colmar (1850-1853) qui avait réclamé le maintien de l'enseignement de l'allemand dans son département, voyait dans l'annexion la chance pour les Alsaciens de sortir de leur statut provincial pour devenir un nouveau peuple, homogène et indépendant[143]. L'enthousiasme était de aussi de mise chez le pasteur-poète Karl Hackenschmidt, comme en témoigne le poème *Mein Elsaß deutsch*[144] .

Mais c'est surtout au travers du « trésor de la langue » que ce retour à l'Allemagne est salué, notamment par le professeur de théologie Eduard Reuß, dont le fils Rudolf pourtant, scandalisé par l'incendie de la bibliothèque de Strasbourg en 1870, choisira la France.

---

[139] Karl Liebknecht (1871-1919) communiste révolutionnaire allemand, membre du SPD puis fondateur avec Rosa Luxembourg de la ligue spartakiste et du parti communiste allemand ; August Bebel (1840-1913) socialiste allemand autodidacte, figure majeure du SPD et orateur de renom, connu pour ses positions anticoloniales.

[140] HEMONT, Isabelle, « Bebel et Clemenceau : analyse de la rhétorique anticolonialiste à l'époque du scramble pour l'Afrique », in *L'Europe coloniale et le grand tournant de la conférence de Berlin, 1884-1885*, sous la direction de GEMEAUX, Christine (de) et LORIN, Amaury, Paris, éditions Le Manuscrit, 2013.

[141] *Im Grunde genommen ist das Wesen aller Kolonialpolitik die Ausbeutung einer fremden Bevölkerung in der höchsten Potenz*. Discours au Reichstag du 26 Janvier 1889

[142] KAPP, Wilhelm, „Das kirchlich-religiöse Elsaß und die deutsche Kulturnationalität im Spiegel der Geschichte", in Elsaß-Lothringen, Heimatstimmen, 1927, cité par REHM, *op. cit.*, p. 39 et note 32.

[143] Cité par REHM, *Ibid.*, p. 42-43.

[144] Dès 1871, le pasteur Karl Hackenschmidt (1839-1915) publie un recueil de poésies patriotiques pour saluer le retour de l'Alsace à l'Allemagne. Cité par REHM, p. 43. Voir annexes.

Bismarck est peu sensible à ces arguments : c'est en *Realpolitiker* qu'il réclame le rattachement de l'Alsace, au nom de la sécurité de l'Allemagne, et aussi pour décider les États d'Allemagne du sud à accepter l'unité allemande sans craindre les canons français de Strasbourg.

Enfin la possession du *Reichsland* en indivision est un gage de cohésion entre les États allemands du nord et du sud, tout en assurant la présence prussienne sur le Rhin : il s'agit aussi de satisfaire les nationalistes et une partie de l'opinion. L'annexion obéit donc, comme la colonisation, à des considérations de politique intérieure.

1.1.6 Réaction des Alsaciens

De façon simplifiée, la réaction des Alsaciens et Lorrains peut se définir sur le plan politique et sur le plan culturel : sur le plan politique, ils commencent par protester, puis exigent pour leur région le statut fédéral. Sur le plan culturel, ils affirment, face à la politique de germanisation, leur identité propre.

De tous les remous provoqués par l'annexion brutale et sans appel, l'histoire a conservé « la protestation de Bordeaux » comme un des plus pathétiques. Cet événement coïncide d'ailleurs avec la mort (de chagrin ?) le 1er mars 1871 du maire de Strasbourg, Émile Küss.

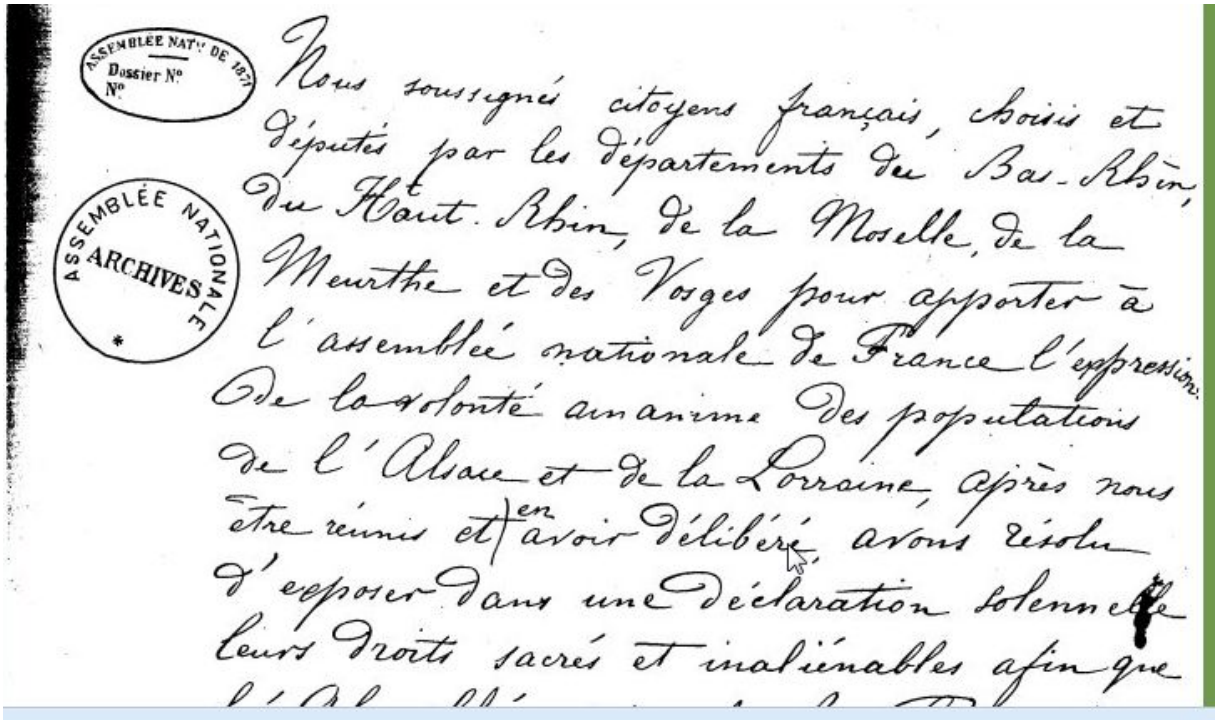


Figure 3 Premières lignes de la Protestation de Bordeaux, lue à l'Assemblée le 17 février 1871

Malgré des protestations réitérées, les préliminaires au traité rattachant les trois départements au *Reich* sont ratifiés par 546 voix contre 107. Le 1er mars 1871, le préfet du Haut-Rhin et député de Colmar, M. Grosjean, lit à la tribune au nom des 27 députés alsaciens et lorrains élus le 8 février la protestation qui fonde la plus intangible des revendications :

> Les représentants de l'Alsace et de la Lorraine ont déposé, avant toute négociation de paix, sur le bureau de l'Assemblée Nationale, une déclaration affirmant de la manière la plus formelle, au nom de ces deux provinces, leur volonté et leur droit de rester françaises.
>
> Au moment de quitter cette enceinte où notre dignité ne nous permet plus de siéger, et malgré l'amertume de notre douleur, la pensée suprême que nous trouvons au fond de nos cœurs est une pensée de reconnaissance pour ceux qui, pendant six mois, n'ont pas cessé de nous défendre, et d'inaltérable attachement à la patrie dont nous sommes violemment arrachés.Nous vous suivrons de nos vœux et nous attendrons, avec une confiance entière, dans l'avenir, que la France régénérée reprenne le cours de sa grande destinée. Vos frères d'Alsace et de Lorraine, séparés en ce moment de la famille commune, conserveront à la France, absente de leurs foyers, une affection filiale, jusqu'au jour où elle viendra y reprendre sa place.

Bismarck n'était pas inconscient de la violence infligée aux autochtones dont les politiques avaient disposé sans leur ouvrir le recours au plébiscite : le 2 Mai, il s'exprime en ces termes au *Reichstag* :

> A la réalisation de cette pensée (…) s'opposait en premier lieu le refus des habitants eux-mêmes d'être séparés de la France. Il ne m'appartient pas d'examiner ici les motifs qui ont rendu possible qu'une population d'origine allemande puisse s'éprendre à ce point d'une contrée de langue étrangère, dotée d'un gouvernement qui ne lui a pas toujours montré bienveillance ni ménagements (...) C'est un fait que ce refus existait, et que c'est notre devoir de le surmonter patiemment[145].

L'article 2 du traité de Francfort de 1870 donne aux Alsaciens le choix de rester ou de garder la nationalité française et donc de quitter le territoire annexé. Ce choix, ou *option* devait être fait avant le 30 septembre 1872, pour les résidents en France.

L'*option* touche plus de 8% des Alsaciens, dont beaucoup de jeunes gens désireux d'éviter la conscription allemande : en tout, 128 000 personnes (dont 50 000 de 17 à 20 ans) optent pour la France ; 70 000 s'installeront en Algérie[146]. Mais tous les « optants » ne partiront pas[147].

Ces départs sont compensés par une immigration massive de ressortissants d'outre-Rhin, fonctionnaires en tête, qu'on appellera « Vieux-Allemands » dont la présence bouleverse le paysage culturel et linguistique. A Metz, les germanophones deviennent majoritaires et l'urbanisme impose à la ville un caractère prussien. Il en résulte cependant la constitution, trait typiquement colonial, plus frappant dans les grandes villes, de deux sociétés séparées, celle des autochtones et celle des officiers et fonctionnaires allemands, qui ne vivent pas dans les mêmes quartiers. Ceux qui restent, souvent parce que leur situation professionnelle ou familiale ne leur permet pas de choisir, ne se départent pas de leur méfiance, alimentée par une vision négative du système prussien. *Stricto sensu,* pourtant on ne peut parler de colonisation : à la différence de l'outre-mer, les terres sont déjà toutes occupées.

Plus visibles en Lorraine allemande où ils colonisent l'enseignement et l'administration, les Allemands se distinguent moins de la population locale dans les anciens départements

---

[145] *Der Verwirklichung dieses Gedankens (...) stand in erster Linie die Abneigung der Einwohner selbst, von Frankreich getrennt zu werden, entgegen. Es ist nicht meine Aufgabe, hier die Gründe zu untersuchen, die es möglich machten, dass eine urdeutsche Bevölkerung einem Lande mit fremder Sprache und mit nicht immer wohlwollender und schonender Regierung in diesem Maße anhänglich werden konnte. (...) Thatsache ist, dass diese Abneigung vorhanden war, und dass es unsere Pflicht ist, diese mit Geduld zu überwinden.» (*Reichstag, Stenographische Berichte 1871, 519 linke Spalte).

[146] Pour l'ensemble de la période, (entre 1870 et 1910) les statistiques allemandes font état de plus de 460 000 départs. Et en 40 ans, sur 1 800 000 habitants en Alsace-Lorraine, 260 000 émigreront vers la France (régions industrialisées), 330 000 vers l'Amérique, alors qu'inversement 400 000 Allemands immigreront en Alsace-Lorraine, au nombre desquels la famille Curtius, originaire de Berlin. GEMEAUX, Christine (de), *E. R. Curtius, 1886-1956, Origines, et cheminements d'un esprit européen*, Berne, Peter Lang, coll. « Contacts » Études et Documents (43), 1998.

[147] Dans l'immédiat il s'agit surtout, outre la catégorie ci-dessus mentionnée, de citadins et de notables, dont de nombreux instituteurs : F. von Aretin (*op. cit.* 1992 p. 192 et note 63) mentionne en tout presque 160000 candidats, mais seulement 50 000 départs effectifs.

alsaciens. Même le dessinateur Hansi, si prompt à les caricaturer le reconnaît à la fin de sa vie.

1.1.7 L'affaire de Saverne et la fin de l'illusion fraternelle

A l'origine de l'incident, des insultes proférées à Saverne en Octobre 1913 par un jeune lieutenant du 99ème régiment d'Infanterie, von Forstner**,** à l'égard des Alsaciens, invitant ses hommes à leur « faire la peau » pour 10 marks. La presse s'empare de l'affaire et réclame des sanctions au gouvernement. Mais l'officier n'est pas inquiété, ce qui provoque la colère populaire. Le 28 novembre, le colonel von Reuter prend des mesures disproportionnées en interdisant les rassemblements, procède à des arrestations arbitraires et menace de décréter l'état de siège. Malgré la vague de protestations, le gouvernement allemand ne veut pas attenter au prestige de l'armée et louvoie : au plus haut niveau de l'État, on ne fait pas cas de ces « indigènes »[148], terme significatif s'il en fut du caractère colonial de l'occupation de l'Alsace. L'affaire révèle l'impuissance du Parlement allemand face à l'hégémonie de l'armée. En janvier 1914, von Forstner est acquitté, en vertu d'une vieille ordonnance de 1820 qui donnait à l'armée, État au dessus de l'État, tout pouvoir pour rétablir l'ordre au cas où l'administration civile en serait empêchée.

Les conséquences psychologiques de l'affaire sont considérables et contribuent à éloigner de l'Allemagne les Alsaciens-Lorrains, y compris ceux en voie d'assimilation. Certains ont vu dans cette affaire, au-delà de la preuve d'une militarisation de l'Allemagne, la volonté des conservateurs allemands d'intimider une population afin de la maintenir sous le joug, interrompant ainsi le processus constitutionnel de 1911. L'affaire de Saverne, qualifiée d'affaire Dreyfus allemande, provoqua l'indignation de toute l'Europe et particulièrement celle de Friedrich Curtius engagé au service de la cause alsacienne : c'est à partir de la « déplorable manifestation » de « la brutalité d'un régime »[149] qu'il perd confiance en l'avenir du *Reich* en Alsace : en effet selon lui, l'esprit politique de l'Alsace et « l'essence même de l'État allemand » ne sont pas réconciliables.

---

[148] Mot télégraphié par le prince héritier et malheureusement divulgué par l'indiscrétion de la poste.
[149] GEMEAUX, Christine (de): « Friedrich Curtius et l'Alsace… » *op. cit.*, p. 63.

A la veille de la guerre, les tensions entre civils et militaires se multiplient, à l'instar de l'affaire de Saverne, témoignant d'une nervosité réciproque. Cette effervescence et les fluctuations des relations franco-allemandes à l'intérieur du *Reichsland* ont des incidences sur la politique scolaire et nous verrons que le corps enseignant, durant toute la période de l'annexion y réagit comme un sismographe.

1.1.8 Le refus de la méthode forte

Pour le poète alsacien Otto Flake comme pour la plupart des commentateurs du temps, cette difficulté de l'Allemagne à gagner le cœur des Alsaciens est due au caractère prussien, associé au militarisme, et l'absolutisme, d'ailleurs confondu avec l'esprit allemand tout entier. Pour Felicitas von Aretin, si l'Allemagne avait été non une création récente, mais un vieil État, ayant réalisé l'équilibre entre la culture, le mode de vie, les relations entre individus, d'une part, et l'aspiration au pouvoir, l'énergie militaire et les classes politiques, d'autre part, elle aurait usé d'une tout autre tactique que celle de la force, des chicaneries mesquines et souvent brutales, des méthodes changeantes et fluctuantes, des lois d'exception[150].

A en croire d'anciens Mémoires[151], l'annexion a été vécue comme asservissement. Faut-il comparer le sentiment des Alsaciens-Lorrains, ou encore celui des Polonais de Poznanie à celui de Mômha Bipun, héros du roman de Jean Ikellé Matiba, *Cette Afrique-là*, narrant le bouleversement que constitua pour les indigènes la conquête du Cameroun ? Aux promesses mirifiques du colonisateur :

> Il venait, dit-il, conquérir le pays au nom du Kaiser, et entendait tenir sa promesse. Quant aux vieilles familles locales, elles n'avaient rien à craindre. Leurs enfants iraient apprendre dans les écoles du Kaiser en Allemagne. A leur retour, ils occuperaient des places importantes dans l'administration du pays. La province serait prospère. […][152]

---

[150] *Wäre Deutschland, statt eine Bildung von gestern zu sein, ein alter Staat gewesen, in dem geistige Kultur, Lebensweise, Verkehr der einzelnen untereinander mit dem Machtverlangen, der militärischen Energie und den politischen Schichtungen ausgeglichen war, dann hätte es eine ganz andere Taktik als die der Macht, der kleinlichen und oft brutalen Schikanen, der wechselnden und schwankenden Methoden, der Ausnahmegesetze angewandt.* Otto Flake *Es wird Abend. Bericht aus einem langen Leben Autobiographie*, Gütersloh 1960, p. 60 Cité par Felicitas von Aretin, „die reichsländische Schulpolitik während des Kulturkampfs. 1872-1873", *op. cit.*,1992.

[151] Quelques intéressants exemples cités par F. von Aretin, *Ibid.*, p.181, n.3.

[152] IKELLÉ-MATIBA, Jean, *op. cit.,* p. 47.

Le narrateur oppose son scepticisme, dévoilant la boîte de Pandore dont le colonialisme déclenche l'ouverture, détruisant au nom de la « civilisation » les bases d'une société harmonisée, dont la culture, pour être plus éloignée de celle des possessions continentales, n'en était pas moins existante.

> Pour ériger son mode de vie en système universel immuable, (le colonisateur) a créé une littérature, un style, et même une éthique et c'est à travers ces clichés que nous sommes jugés. D'abord tout cela avait un but commercial et servait des intérêts particuliers[153].

Il faut dire que les partisans du rattachement de l'Alsace, même sans recourir aux moyens des colons du Cameroun étalant leur inhumanité à travers des massacres -pour convaincre les sceptiques souligne Jean Ikellé-Matiba avec une ironie cruelle[154]- n'ont pas hésité à se réclamer de la manière forte : on peut lire dans l'*Augsburger Allgemeine Zeitung* du 30.8.1870, à propos de la revendication d'un plébiscite en Alsace-Lorraine :

> C'est du joli ! Les enfants doivent décider s'ils sont les enfants de leur mère ! La volonté ! Comme s'il n'y avait pas aussi une mauvaise volonté ! Il faut malheureusement commencer à la baguette ! il faut que les enfants dégénérés sentent notre poigne ! L'amour succédera à la correction, et refera d'eux des Allemands [155]!

Ce mélange de méfiance et de paternalisme, s'il ne se manifeste pas toujours au même degré dans l'entreprise de germanisation, dont le système scolaire est la clé de voûte, ne peut qu'alimenter la méfiance en retour et la rancœur des populations ainsi « intégrées ». Des deux côtés, le souvenir de la guerre a laissé des traces propres à alimenter les tensions : si, côté français, l'image du Prussien est diabolisée, côté allemand, l'image de la France est non moins négative : vaincue, présentée comme dominatrice et revancharde, elle alimente le besoin d'ordre et de sécurité, et

> (…) plus elle est négative plus elle contribue à légitimer aux yeux de la jeunesse la dynastie prussienne, l'Empire tel qu'il a été organisé au lendemain de Sedan, et l'ordre social existant[156].

---

[153] *Ibid.*, p. 53.
[154]. *Ibid.*, p. 48.
[155] *Hübsch ! Die Kinder sollen abstimmen, ob sie Kinder ihrer Mutter seien! Der Wille ! Als ob es nicht auch einen schlechten Willen gebe! Mit der Rute müssen wir leider anfangen. Die entarteten Kinder müssen unsere Faust fühlen! Der Züchtigung wird die Liebe folgen, und diese wieder zu Deutschen machen*. GALL, Lothar, „Elsaß-Lothringen", in: Schieder/Duerlein, *Reichsgründung 1870/71*, 1970, p. 366-385, ici 374).
[156] ALEXANDRE, Philippe, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914 : Essai d'étude comparatiste », in Themenportal Europäische Geschichte (2007), [en ligne] http : //www.europa.clio-online.de/2007/Article=265. [Consulté le 24 février 2011].

1.2 La question mosellane de 1871 à 1914

1.2.1 Que faut-il entendre par Lorraine allemande ?

La Lorraine allemande est une entité culturelle et linguistique dont l'appellation est utilisée tant par les Lorrains germanophones eux-mêmes pour désigner leur province que par l'administration ducale, royale, révolutionnaire puis impériale pour désigner la partie de la Lorraine de langue allemande. Il s'agit de territoires issus du Saint Empire romain germanique, où le morcellement féodal avait conduit à la coexistence de fiefs relevant tantôt du duché de Lorraine, de l'évêché de Metz ou encore de diverses petites principautés ecclésiastiques ou laïques bénéficiant jusqu'à la Révolution d'un statut d'immédiateté impériale[157]. L'appellation de *Deutschlothringen,* Lorraine allemande, n'a donc rien à voir avec la partie de la Lorraine annexée en 1871, laquelle comprend l'ancien département de la Moselle, sauf l'arrondissement de Briey, les arrondissements de Sarrebourg ainsi que Château-Salins, dans le département de la Meurthe.

[157] Cela signifie qu'elles dépendaient immédiatement de l'Empereur en matière de justice et de fiscalité. Ce privilège fut cassé en 1803 par la médiatisation, réorganisation dite « recès d'Empire » de 1803, qui aboutit à la sécularisation de nombre d'entre elles.

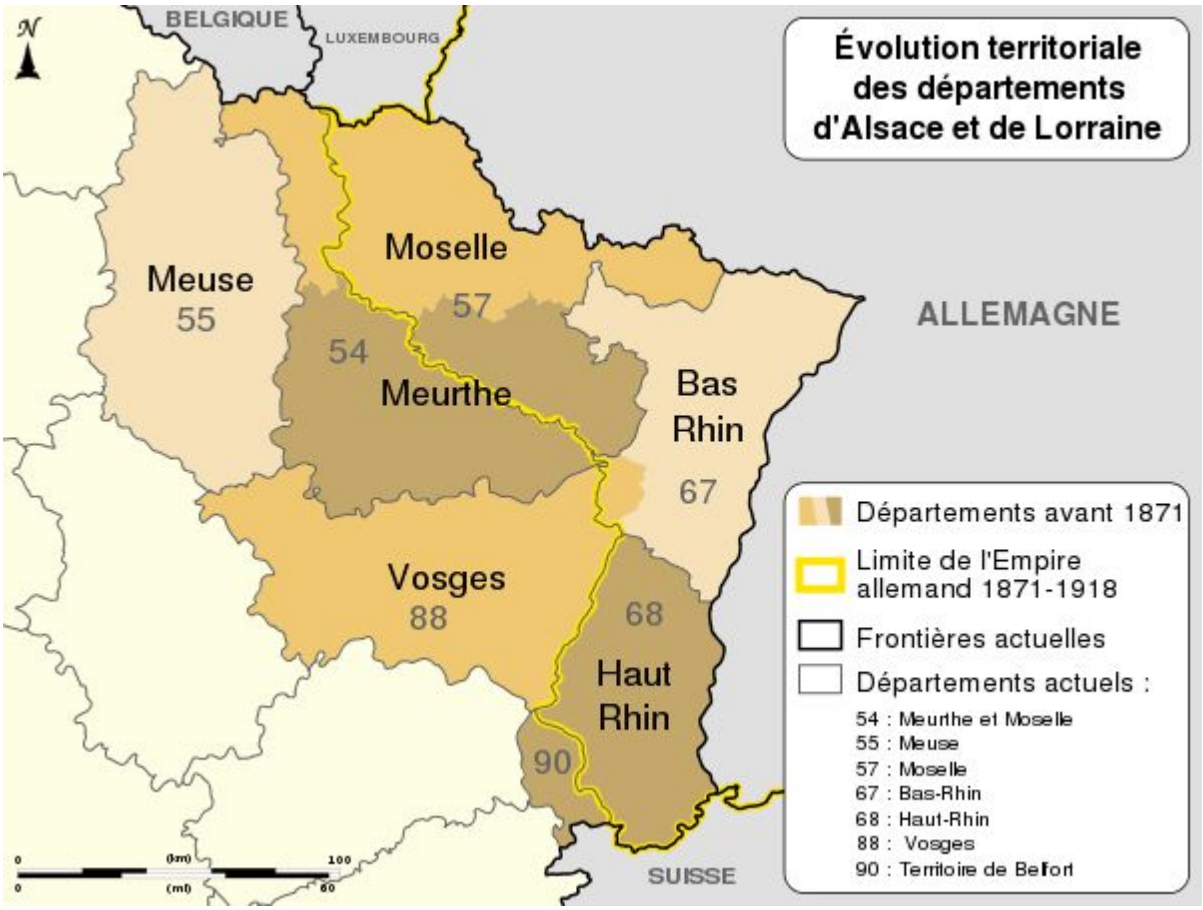


Figure 4 Évolution des départements lorrains [158]

1.2.2 La question du bien-fondé de l'annexion mosellane

Aucun critère, ni historique, ni culturel, ni confessionnel, ni linguistique, ne permettait pourtant de rapprocher les deux régions différentes qu'étaient l'Alsace et la Lorraine, même dans sa partie germanophone[159]. Le discours de légitimation de l'annexion dissimule donc d'autres critères : militaires, avec la volonté de constitution d'un glacis contre la France, qui expliquerait l'annexion de Metz ; économiques, avec l'ambition d'augmenter le potentiel de

[158] Source internet http : //fr.wikipedia.org/wiki/Fichier : Alsace _Lorraine_departments_evolution_map-fr.svg
[159] Les territoires devenus alors allemands comprenaient non seulement la partie germanophone de la Lorraine, avec Thionville, Boulay, Sarreguemines et Sarrebourg, dont les habitants parlent le dialecte dit platt, mais encore des régions où l'on avait toujours parlé français, comme Metz ou Château-Salins.

l'Allemagne ; ou politiques, avec le souhait de définir une terre appartenant à l'ensemble du Reich[160]. Les raisons économiques rattachent clairement l'annexion à une entreprise coloniale.

Pour Friedrich Curtius, qui fit partie des premiers contingents de volontaires, enseignants, militaires ou administrateurs, acquis au droit du sang et enthousiastes pour faire adhérer le cœur des populations au Reich :

> Bismarck n'aurait jamais dû céder à la pression de ses généraux et annexer une partie de la terre française, à savoir la Lorraine francophone. A l'évidence, le pays messin ne faisait pas partie de l'organisme allemand, on avait commis là une grave erreur d'appréciation qui ne manquerait pas d'avoir de lourdes conséquences[161].

1.2.3 Annexion de la Lorraine et conséquences scolaires

Comme en Alsace, les Mosellans protestèrent devant le destin qui leur était imposé : petit à petit, ils se reconnaissent comme tels et affirment leur identité : se reconnaître Lorrain, n'est- ce pas une façon de *refuser d'être Allemand* [162] ? Le « fait lorrain mosellan » se définit ainsi au niveau religieux, culturel et politique, face à la germanisation, qui fut il est vrai moins immédiate et moins poussée dans la zone francophone que dans la zone germanophone. L'adhésion au projet national allemand passait aussi par la promotion d'une identité régionale spécifiquement lorraine, à un niveau infrarégional, et non seulement « alsacienne-lorraine » et cette acculturation, loin d'être consensuelle, fit l'objet de nombreux débats[163].

Comme en Alsace, le droit d'option s'exerce pour les Lorrains de la zone annexée qui désirent conserver la nationalité française, à condition d'en faire la déclaration avant le 1er Octobre 1872 et d'établir en France leur domicile légal : la présence d'éléments irréductibles en pays annexé risquait selon les autorités d'entraver la germanisation[164]. « Qu'ils s'en aillent tous, les pierres ne protestent pas » aurait dit Bismarck dans un moment de dépit[165]. Certes, les Allemands souhaitent éviter des départs massifs qui contrediraient la thèse officielle de

---

[160] KREBS, *op. cit.* p.104-106.
[161] GEMEAUX, Christine (de), « Friedrich Curtius et l'Alsace ou penser le service du Reich depuis la marge », in AZUÉLOS, D. et CARDONNOY, É. L. D. Seuil(s), limite(s) et marge(s), actes du Colloque international de l'Association des germanistes de l'enseignement supérieur, Paris, l'Harmattan, 2005, p. 237.
[162] ROTH, François, La Lorraine annexée, p. 11 sq.
[163] METZLER, *op. cit.*
[164] ROTH, *op. cit.* p. 95.
[165] Cité par HESSO DE REINACH HIRTZBACH : *La tragique destinée de l'Alsace*, Sorlot (1938).

l'appartenance de l'Alsace-Lorraine à la communauté germanique. Ils ne s'opposent cependant pas à l'exécution du traité. Les demandes d'option varièrent selon les villes, plus nombreuses à Metz (41%) qu'à Sarreguemines (13%) ainsi que dans les derniers mois, (été 1872). Malgré la destruction des archives de Metz en 1944, on estime que l'option, phénomène urbain et surtout messin, toucha environ 28 000 personnes[166], (contre 18 000 en Alsace) dont beaucoup d'hommes jeunes soucieux d'éviter la conscription, et le sixième des instituteurs, dont beaucoup étaient partis dès l'annexion. Pour François Roth, le nombre de départs d'instituteurs est impossible à chiffrer[167], mais la saignée produisit nécessairement une désorganisation du système scolaire, une pénurie d'enseignants, des fermetures d'écoles, même si la plupart rouvrirent avant même le traité de Francfort[168]. Il fallut recourir à l'immigration, élever les rémunérations et ouvrir des écoles normales ou « séminaires ». Fernand L'Huillier évoque une véritable « diaspora atteignant surtout […] l'élite intellectuelle[169] ». Cette pénurie fut exacerbée par la campagne menée par Bismarck, *dans le cadre du Kulturkampf,* à l'encontre des maîtres congréganistes.

Si tous les « optants » ne partirent pas, les mouvements de population consécutifs à l'annexion amenèrent une importante diminution de la population lorraine, de l'ordre de moins 20% entre 1871 et 1895 pour la ville de Metz, saignée qui explique une moins grande résistance à la germanisation, voire une certaine résignation. Les campagnes furent moins touchées que les villes, où se concentra le gros des 72000 nouveaux immigrants allemands. La société rurale, sous la houlette du clergé détenteur de l'autorité sociale, resta intacte[170].

La réticence des annexés s'exprima d'abord politiquement, dans les consultations électorales mais l'autonomisme de type alsacien ne s'enracina pas en Lorraine[171]. A défaut de pouvoir trancher la question nationale, les Lorrains adoptèrent une attitude pragmatique, un *modus vivendi* avec les autorités allemandes. Ceux qui restèrent français de langue et de cœur se replièrent sur eux-mêmes et n'eurent de rapports avec l'administration allemande que le strict indispensable[172].

---

[166] Chiffres donnés par ROTH, *op. cit.*, p.97 sq.
[167] ROTH, *op. cit.*, p. 54, 158.
[168] *Ibid.* p. 53.
[169] L'HUILLIER, Fernand, in BENAERTS, Pierre, HAUSER, Henri, L'HUILLIER, Fernand, MAURAIN, Jean, *Histoire générale. 17, Nationalités et nationalisme (1860-1878)* Peuples et civilisations, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, p. 439.
[170] ROTH, *op. cit.*, p. 124.
[171] ROTH, *op. cit.* p. 178.
[172] HESSO DE REINACH HIRTZBACH, *op. cit.*, p. 34.

Pour François Roth, « l'absence de parti protestataire organisé, le ralliement des élus locaux à une ligne particulariste ne préjugeaient pas des sentiments réels de la population. »[173]. Accommodement n'est point ralliement : après une longue période d'apaisement, le nationalisme français ressurgit en Lorraine au tournant du siècle : le réveil culturel et linguistique s'amorça avec la renaissance de la revue l'*Austrasie* qui se proposait de faire revivre traditions, fêtes, usages et coutumes, et d'autres publications élitistes. Ces thèmes étaient vulgarisés par l'association du *Souvenir Français*, fondée en 1887 et interdite dans le *Reichsland,* qui donnait au culte des morts une dimension politique. Mais les autorités allemandes restaient persuadées que *«* […] tout ce qui dans le pays [était] allemand, et se sentait allemand, se félicitait d'être fermement et fidèlement attaché à l'empereur et au *Reich*[174]. ». Mais l'audience du Souvenir Français s'étendit[175], et les autorités allemandes prirent conscience du danger.

Parallèlement, le roman de Barrès *Colette Baudoche* (paru en février 1909), histoire d'une jeune Messine qui par fierté patriotique refuse d'épouser un professeur allemand pourtant francophile, attisait la ferveur du public, tandis que dans la jeunesse, de nombreuses sociétés de musique ou de gymnastique[176], souvent sous forme de patronage, telle la *Lorraine Sportive* répandaient le sentiment antiallemand en pays messin. Elles étaient soupçonnées à juste titre de rendre la jeunesse lorraine étrangère au *Deutschtum*[177]. Le culte de Jeanne d'Arc relevait de cet esprit « subversif », qui allait directement à l'encontre de l'entreprise scolaire de germanisation. En janvier 1911, après un incident à Metz[178], l'association fut dissoute au

---

[173] ROTH, *op. cit.*, p. 182.
[174] *Ibid.*, p. 447.
[175] 2000 adhérents en nov. 2009, surtout dans le peuple. ROTH, p. 49.
[176] METZLER, *op. cit.*
[177] ROTH, p. 550. Paradoxalement, l'éclosion de ces sociétés relève plutôt de la tradition allemande. On doit les premières aux « Vieux-Allemands » à leur arrivée sur le territoire car elles ont pour eux une fonction intégrative. Cf. METZLER, *op. cit.* p. 28.
[178] La Lorraine Sportive, association créée en novembre 1908 entretenait, sous couvert de musique et de gymnastique, le patriotisme français des jeunes Mosellans. Ses membres défilaient aux accents des marches militaires françaises, dans une tenue qui rappelait, par la forme et la couleur, les uniformes français. Présidée par Alexis Samain, elle se composait de dix sections : fanfare, orchestre, clairons, tambours, gymnastique, football, cors de chasse, théâtre, infirmerie et bibliothèque. Deux ans plus tard, l'association comptait près de 350 membres actifs et un millier de membres honoraires. Le 8 janvier 1911, ses responsables organisèrent un concert au programme duquel figuraient, entre autres, deux poèmes de François Coppée. Les autorités s'empressèrent d'interdire cette soirée, mais les auditeurs, non prévenus, forcèrent l'entrée du Terminus à Metz. Alexis Samain parlementait avec un commissaire de police lorsque des jeunes gens sonnèrent Aux Champs et les clairons répondirent par Au Drapeau. La salle fut évacuée, mais des groupes sillonnèrent la ville, chantant La Marseillaise devant les statues de Fabert et de Ney. Alexis Samain fut inculpé et la dissolution de la société sportive prononcée le 12 janvier 1911 par un arrêté du président de Lorraine qui lui reprochait de « poursuivre des buts antiallemands et de proscrire la langue allemande ». Le procès se déroula du 31 mars au 4 avril 1911. Samain, s'en tira avec une peine de six semaines de prison avec sursis. L'association sportive fut néanmoins

grand soulagement de l'empereur[179]. L'agitation pro-française persista, y compris chez des jeunes ayant grandi sous l'annexion.

Face à ce mouvement, les groupes nationalistes allemands[180] ne touchaient guère que les immigrés allemands, surtout les fonctionnaires, qui partagent leurs idées. En revanche, les sociétés d'anciens combattants, *Kriegsvereine*, trouvaient une certaine audience avec le culte de l'empereur et l'exaltation des valeurs militaires, sur fond de slogan « *Mit Gott, für Kaiser und Reich* » (Avec Dieu, pour l'empereur et l'Empire). Malgré les réticences de la population, les Allemands restaient optimistes. Le Statthalter Wedel estimait en 1912, après que les élections eurent marqué un repli sur le particularisme lorrain, lui-même sous-tendu par le *Souvenir Français*, que « la grande masse de la population était à l'écart de la politique et en grande majorité neutre…elle réagissait comme une population allemande de souche et elle se sentirait, avec le temps ou après une guerre heureuse, de cœur tout à fait allemand[181]. » Le 23 janvier 1913, *le Souvenir Alsacien-Lorrain*, résurgence du *Souvenir Français,* fut interdit à son tour, au motif « qu'il n'était point favorable au développement du germanisme[182]. »

1.3 La Poznanie : du régime prussien au régime impérial

> Grande Pologne, Prusse méridionale, Poznanie, Marche orientale allemande...La rapide succession et l'usage concurrent des désignations manifestent l'instabilité identitaire qui caractérise la province prussienne de Poznanie tout au long du XIXe siècle. Annexée lors des partages du pays et réorganisée en Grand Duché de Poznanie, la *Wielkopolska,* berceau médiéval de l'État polonais, habitée majoritairement de Polonais, constitue un foyer virulent de tensions nationales au sein de la Prusse, puis de l'Empire allemand. La nationalisation des masses durant la seconde moitié du XIXe siècle généralise, au sein de la population régionale pluriculturelle (Polonais, Allemands, Juifs), les clivages identitaires antagonistes, envenimés par une politique d'intégration allemande intensifiée par l'unification bismarckienne...[183].

---

reconstituée sous l'appellation La Jeunesse Lorraine, toujours sous la présidence d'Alexis Samain. Source : le Républicain lorrain http://www.republicain-lorrain.fr/moselle/2011/06/23/la-lorraine-sportive [online] [consulté le 26-9-2012]

[179] ROTH, *op. cit.*, p. 553.

[180] Comme le Alldeutscher Verband, (Ligue Pangermaniste) le Deutscher Flottenverein, la Deutsche Kolonialgesellschaft ou encore pour les femmes le Vaterländischer Frauenverein.

[181] Cité par ROTH, p. 581.

[182] *Ibid.*, p. 583.

[183] e SERRIER, Thomas, *La Prusse polonaise en quête d'identité : Poznanie, Ostmark, Wielkopolska, du milieu du XIXe siècle à la Première Guerre mondiale*, thèse de doctorat, Université de Paris VIII, 2000.

Depuis la disparition de la Pologne en tant que nation[184], les territoires anciennement polonais sous domination prussienne concentraient la plus importante minorité nationale de l'État prussien, soit environ 10%, et constituaient au XIXème siècle un foyer de surchauffe des nationalismes dans l'Empire bismarckien[185]. De ce climat, Thomas Serrier éclaire à la fois les causes : instabilité identitaire, majorité polonaise, politique d'intégration allemande à l'heure de l'unification, et les effets : tensions nationales, clivages identitaires, et pour le domaine qui nous intéresse, difficultés rencontrées par l'administration prussienne à faire des écoliers polonais des Allemands comme les autres : dans le présent chapitre, nous nous proposons d'exposer ces difficultés.

Être polonais en Prusse à cette époque, c'est d'abord parler polonais : la répartition entre Allemands et Polonais est clairement fondée sur la langue. Tout au long du siècle, la province compte 60 à 65% de polonophones pour 30 à 35% de germanophones, en comptant les bilingues qui sont souvent de souche polonaise. Or c'est chez les Polonais de Poznanie prussienne, du fait de leur concentration - 39% des 2 200000 habitants de la province, selon Thomas Serrier - que s'observe la plus forte conscience nationale polonaise : Ces données démographiques, et en particulier celle de la « majorité inversée », sont importantes si l'on considère leur impact sur la population scolaire dans la période qui nous intéresse : les écoles polonaises surpeuplées dans les districts les moins germanisés, tel celui de Wreschen avec 13,97% d'Allemands, seront les plus rétives à accepter l'affirmation identitaire allemande et les mesures discriminatoires à leur endroit, d'autant que ces dernières portent atteinte à leur conscience religieuse, ciment du nationalisme polonais.

Il en résulte que loin de s'intégrer à l'Empire comme les minorités allemande et juive, cette population, dans sa très grande majorité catholique, se heurte à l'administration prussienne et se constitue, dans un vaste « processus de dissimilation germano-polonaise » [186], en groupe séparé. Séparation qui peut aussi s'expliquer par le fait que « le pays de Poznanie était […] caractérisé par l'absence de liens historiques cohérents avec le patrimoine mémoriel de l'Allemagne en général […][187]», du fait de la discontinuité de la présence allemande. La proclamation de l'Empire, outre la création d'un État national allemand, marqua un tournant

[184] Le troisième partage de la Pologne (1795, confirmé par le congrès de Vienne en 1815) avait vu la Pologne rayée de la carte, au profit de la Prusse et de la Russie.
[185] SERRIER, Thomas, Entre Allemagne et Pologne, *op. cit.* p. 28.
[186] SERRIER, Entre Allemagne et Pologne, *op. cit.*, p. 26.
[187] *Ibid.*, p. 20.

dans la politique prussienne vis-à-vis des Polonais et dans l'attitude de ces derniers face à l'État prussien. La germanisation s'intensifia dès 1864, et malgré la protestation des députés polonais, les provinces de Poznanie et de Prusse occidentale furent incorporées en 1871 à l'espace impérial, comme les départements d'Alsace et de Moselle, sans prise en compte des sentiments nationaux propres à leur population. Le rapport de la Prusse à ses provinces polonaises devint un problème germano-polonais, et le climat entre les deux populations se fit plus âpre. Mais Bismarck se refusait au compromis avec les ennemis de l'Empire *(Reichsfeinde*) qu'étaient pour lui des minorités cultivant des aspirations nationales, au même titre que les socio-démocrates[188].

Zone-frontière instable, tardivement intégrée aux autres territoires allemands, la province de Poznanie fournit donc un cadre à « l'expression plurielle d'une opinion publique polonaise hostile à la germanisation[189]. » A aucun moment, la volonté de domination territoriale et culturelle de l'impérialisme allemand, dont le discours est imprégné du paternalisme d'un « devoir de civilisation », selon l'argument employé, en France comme en Allemagne, par les partisans de la colonisation ultramarine, ne s'imposera suffisamment pour créer une identité allemande chez les Polonais, pour les « intégrer ». Si bien que durant la période wilhelmienne, les Polonais de Poznanie créèrent pas à pas, au moyen d'un « travail organique »[190], une société parallèle dotée de ses propres institutions, une sorte d'État dans l'État. Ce n'est sans doute pas un hasard si un théâtre polonais se dressait à Poznań à côté du théâtre allemand. Pendant toute la durée de la partition, les Polonais se considérèrent comme les maîtres de la province, traitant les Allemands en intrus [191»]. Malgré la surveillance dont elles étaient l'objet, les écoles n'échappèrent pas à ce courant de dissidence.

1.3.1 Les composantes sociales de la Poznanie à l'époque du Reich

Dans le Grand-duché, la population polonaise formait d'un point de vue social un ensemble entier et hiérarchisé avec une élite distinctement formée - d'abord issue de la noblesse et depuis les

[188] 125 rbb Preußen-Chronik | Thema : "Verpreußung" - die Politik Preußens in den polnischen Territorien, 21-Mai-2008. [Online] [consulté le 08-oct-2012].
[189] SERRIER, *op. cit.* p. 21.
[190] BLANKE, Richard, *Orphans of Versailles, op. cit*., p.28
[191] MAKOWSKI, *op. cit.*, p.54.

> années 1840, aussi de l'intelligentsia, une petite bourgeoisie nombreuse, une classe paysanne relativement forte et une institution au caractère de plus en plus national, l'Église catholique[192].

C'est en ces termes que Krzysztof Makowski dégage la spécificité du Grand-duché de Posen, seule région où les Polonais étaient majoritaires et où les souvenirs de l'indépendance étaient encore ancrés, à l'inverse de la Silésie, elle aussi partie intégrante du royaume de Prusse, qui fut un des foyers les plus ardents du patriotisme prussien en 1866-1870, et où les populations étaient déjà plus étroitement mêlées. La noblesse polonaise conservait un rôle traditionnel à la tête de la province de Poznanie, mais de 1870 à 1914, le nombre des intellectuels issus de la bourgeoisie passa de 2300 à 4000 environ[193]. Il était de l'intérêt des Allemands de minorer la présence et l'apport de cette bourgeoisie, c'est ce que fait Carl Busse au début de ses romans et nouvelles, faisant croire au lecteur que la population n'est constituée que de petites gens qui n'ont pas voix au chapitre[194]. L'immense majorité du clergé était de nationalité polonaise, y compris les archevêques[195].

La Poznanie abritait aussi 40% des Juifs de Prusse, dont le nombre avait toutefois chuté de plus de moitié, de 81 000 dans les années 1840 à 35 000 au tournant du siècle, soit 2% de la population totale. Beaucoup faisaient partie des classes aisées ; mais parmi eux aussi de modestes artisans, tel le personnage du barbier Strich dans le roman de Carl Busse, *Das Gymnasium zu Lengowo*[196] qui nourrit pour son fils des ambitions démesurées et économise sou à sou pour parvenir à son but.

Les Allemands minoritaires (ils ne dépasseront jamais 40% et sont à 90% protestants) se concentraient surtout dans les villes. Ils formaient au départ une structure sociale incomplète, propriétaires fonciers et bourgeoisie qui s'élargira progressivement de l'apport de militaires et d'employés ; on distingue aussi les « familles » qui ont fait souche, les colons, les fonctionnaires de passage et les propriétaires sans réelle attache.

Pour illustrer la tension occasionnelle entre ces communautés, Busse met en scène le personnage de von Dsonski, noble qui vient plaider auprès du proviseur Rudiger, au nom du

---

[192] MAKOWSKI, *op. cit.*, p.52
[193] *Ibid.*
[194] *Ibid.*, p. 8, cf. aussi BUSSE, *Die Schüler von Polajewo*, *op. cit.*, p. 8
[195] A l'exception de Julius Dinder, archevêque de Gnesen-Posen de 1886 à 1890, mal perçu tant par les Polonais que par le pouvoir allemand.
[196] BUSSE, *Das Gymnasium zu Lengowo*, *op. cit.*, p. 104-105.

respect envers les traditions polonaises, une participation des lycéens à la fête des artisans de Lengowo, que celui-ci veut leur interdire pour éviter tout incident[197].

De cette composition sociale tripartite découlait la nécessité d'une politique particulière qui tînt compte des différences, et inversement les trois communautés, allemande, polonaise et juive, développaient des attitudes différentes face aux autorités. Cela n'a pas toujours été perçu par les historiens d'époque[198], dont on peut déplorer le manichéisme, soit qu'ils se soient mis au service de la domination prussienne, soit qu'ils l'aient dénoncée, ce qui a contribué à la construction de stéréotypes négatifs sur une société Poznanienne diversifiée. Alors que les Polonais se retranchaient dans une opposition plus ou moins passive, à l'arrière-plan, Allemands et Juifs, favorables à la conservation de la province Poznanienne à la Prusse, se plaçaient du côté de l'administration, toujours prêts à soutenir les mesures anti-polonaises. Ils voyaient volontiers dans l'éradication du polonisme une tradition prussienne, et la politique scolaire allait bien dans ce sens.

> Malgré les phénomènes parallèles de valorisation et de promotion du local en France comme en Pologne, l'Allemagne (…) se distingue par les modalités très particulières qui régissent [la relation] des différentes identités locales à l'imaginaire englobant de la patrie [199].

Le sentiment national polonais ne fut pas pris en compte tant qu'il n'entrait pas en conflit avec l'intégration souhaitée. Mais les difficultés rencontrées conduisirent à combattre une volonté de relèvement de la Pologne en tant que telle : pour cela, il convenait de mettre la Poznanie au pas des autres provinces, d'y mettre les Polonais en minorité numérique par l'installation de colons allemands, d'affaiblir l'élite politique, d'assujettir l'Église catholique en éradiquant son influence sur l'école.

On ne saurait toutefois réduire la politique prussienne en Poznanie à ses composantes répressives, et faire abstraction des succès économiques, de la dissolution des instances féodales, de la modernisation des structures et de l'agriculture, du développement du système scolaire. En un mot, on ne peut soutenir l'idée que la Poznanie ne doit rien à la Prusse, même avant 1871, comme doit le reconnaître le personnage de Waclaw Kurras dans la nouvelle *Im polnischem Wind*.

---

[197] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 110-115.
[198] MAKOWSKI, *op. cit.* p. 53.
[199] SERRIER, *op. cit.* p. 18.

C'est dans ce contexte qu'il faut interpréter la volonté de germanisation au travers l'unification des lois, de l'administration, de la justice et de l'école, pratiquée aussi bien (ou aussi mal) dans les provinces occidentales et orientales de l'Empire, dans le *Reichsland* et en Poznanie. Si le concept de *Heimat*, appliqué à la Poznanie, renvoyait non à l'immobilisme de l'acquis mais à la dynamique du travail d'identification, le processus de germanisation dans une région frontalière et plurinationale se posait en des termes très différents pour les uns et pour les autres.

Il faut à présent se demander si, dans quelle mesure, et pourquoi, la politique scolaire en Poznanie s'est distinguée de celle appliquée aux nationalités dans les autres États, et en particulier dans le *Reichsland* Elsass-Lothringen. Une première explication est à trouver dans le regard empreint de préjugés que portaient les autorités et l'opinion prussienne sur les Polonais.

1.3.2 Stéréotypes réducteurs et préjugés tenaces

En psychologie sociale, un stéréotype est une représentation caricaturale figée, une idée reçue, une opinion toute faite acceptée et véhiculée sans réflexion, concernant un groupe ou une classe sociale. Thomas Serrier le définit comme « une déclaration généralisante, portant jugement de valeur sur des groupes humains et leurs membres individuels[200]. » Mais il ne suffit pas de décrire un stéréotype pour en saisir la complexité, et Serrier s'interroge donc sur leur fonction sociétale. Émotionnellement chargés, les stéréotypes résistent à la contre-expérience comme à l'argumentation : d'où leur force intégrative et leur fonction d'orientation dans une société donnée. Négation asymétrique de l'autre, les stéréotypes en usage dans l'Allemagne wilhelmienne à l'encontre des Polonais trouvent leur pendant dans ceux réservés aux Français, colportés dès le XVIIIème siècle par des récits de voyage à propos des campagnes arriérées et boueuses qui tranchent avec l'apparente prospérité des villes. Inversement fleurissent en France comme en Pologne les stéréotypes antiallemands, déjà popularisés par Voltaire[201] et qui connaissent après la guerre de 1870 un regain de vigueur[202]. En fait, depuis l'antiquité, les Barbares sont à l'Est, et les récits modernes n'ont fait que transposer des catégories qui remontent aux récits d'Hérodote[203]. S'agissant de la Pologne, on peut parler de stéréotypes de longue durée, particulièrement imprégnés dans les mentalités et inlassablement déclinés par la propagande pangermaniste et l'hebdomadaire hakatiste *die Ostmark* : la Poznanie y est mise sur le même plan que la Galicie, et ce malgré le rayonnement culturel de cette dernière : les enseignants relaient les images les plus négatives de crasse et d'analphabétisme, sans parler du clergé retors et de l'aristocratie détestable, responsables respectivement de la superstition et de la misère[204]. Tous les bouleversements politiques économiques et sociaux du XIXème siècle tendent à ancrer ces représentations de la barbarie supposée du voisin dans la mentalité collective :

---

[200] […] *eine wertende, verallgemeinernde Aussage über menschliche Gruppen und deren einzelne Mitglieder*. SERRIER, Thomas, „Die Barbaren aus dem Osten und Der barbarische Osten : deutsch-französischer und deutsch-polnischer Stereotypie im 19. Jahrhundert im Vergleich", in Tel Aviver Yearbook for German History 2012 : Germany and its Neighbours, p. 60.

[201] On se souvient du premier chapitre de Candide où Voltaire ironise sur la puissance du baron Thunder-ten-Tronckh, dont le château comportait « une porte et une fenêtre ». Ce chapitre est d'ailleurs un florilège des stéréotypes de barbares de l'est.

[202] Le roman de Maurice Barrès, Colette Baudoche (1909) regorge des mêmes clichés, où le jeune professeur prussien (docteur Asmus) pourtant francophile et plein d' « honnêteté » ne peut se défaire de sa « lourdeur » de corps et d'esprit, présentée au fil des pages comme un trait de civilisation allemande.

[203] SERRIER, „Barbaren aus dem Osten", p. 61.

[204] SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne, op. cit.* p.161.

> La mise en opposition contrastante de la performance allemande avec une Pologne chaotique, organisée de manière inefficace, caractérisée par son incapacité à toute édification culturelle et son arriération générale est un de ces complexes de stéréotypes constamment disponibles sur de longues durées[205].

Tel est le réservoir constant des préjugés en vigueur, répandus par ouï-dire chez des Allemands qui ignoraient tout de l'histoire polonaise, ou n'en connaissaient que des bribes. Cette approche n'est pas sans rappeler celle du colonialisme européen, seul détenteur des moyens d'information, sur les populations africaines censées « incapables de se gouverner », et le préjugé véhiculé selon lequel « sans l'occupation européenne, le Noir ne serait rien[206]. » S'agissant de la Pologne, l'expression la plus connue est celui de la « gabegie polonaise », *polnische Wirtschaft*, image que l'on pourrait comparer à celle de « l'auberge espagnole »[207] ou encore à celle du « travail d'Arabe », qui ont émaillé si longtemps le discours français sur l'autre, en particulier le colonisé. Le terme de *polnische Wirtschaft* désignait un état d'anarchie chronique et renvoyait communément au discours de la « supériorité culturelle » allemande en Europe centrale. La formule est récurrente pour stigmatiser un retard civilisationnel dont les enseignants missionnés dans ces terres déshéritées seraient à la fois les victimes et les héros, chargés de relever le défi.

Cette vision négative correspond à une dégradation au long du XIXème siècle des relations entre les nationalités : alors que l'État prussien avait tout d'abord traité ses ressortissants d'origine polonaise sur un pied d'égalité, que la minorité polonophone ne subissait aucune discrimination formelle par rapport aux germanophones, que le polonais était enseigné dans les écoles et était admis dans les démarches administratives, les soulèvements de 1830 et 1848 virent une réaction de la Prusse qui par crainte du nationalisme polonais menaçant sa souveraineté, chassa les Polonais de l'administration et interdit l'enseignement de leur langue. Les tensions germano-polonaises gagnèrent en virulence après 1871, lorsque la province, État allemand rattaché en 1867 à la confédération d'Allemagne du Nord, fut incorporée dans le Reich bismarckien, et que l'administration prussienne s'engagea plus

---

[205] *Die kontrastierende Gegenüberstellung „ deutscher Leistung" mit dem chaotischen, ineffizient organisierten, durch die Unfähigkeit zu jeglicher kulturellen Aufbauleistung und allgemeinen Rückstand charakterisierten Polen ist ein solch ständig abrufbarer Stereotypenkomplex der „langen Dauer"*. SERRIER, „Barbaren aus dem Osten", p. 63.
[206] IKELLE-MATIBA, *op. cit.*, p. 52.
[207] SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne*, p.156-157.

résolument qu'auparavant dans une politique de germanisation, les instituteurs revendiquant leur rôle comme principal instrument de l'intégration tout en en soulignant la difficulté[208].

Aux yeux des Allemands qui se voyaient comme des civilisateurs, *Kulturträger,* l'identité polonaise de la région posait problème : « périphérie culturellement marginale », ou « Sibérie prussienne »[209], peuplée de sauvages, la Poznanie faisait l'objet d'une légende noire non dépourvue de préjugés racistes, en l'occurrence anti-slaves. Une génération plus tôt, (1855) le roman de Gustav Freytag, *Soll und Haben*, best-seller du XIXème siècle, présentait un héros au nom programmatique[210], Anton Wohlfahrt, chargé d'apporter la culture matérielle et spirituelle dans cette contrée arriérée. La tâche de colonisation de l'espace *Ostmitteleuropa* reposait donc sur un antislavisme presque aussi virulent que l'antisémitisme. Ce livre militant reposait très clairement sur « l'exclusion symbolique d'un territoire oriental, rejeté hors de l'espace germanique en raison caractère polonais trop marqué », comme si le but n'était pas tant d'incorporer la « Marche orientale « à la Confédération germanique que de « maintenir au contraire à distance un territoire à coloniser et à exploiter[211]. »

Toutefois l'antipolonisme ne se ramenait pas au cas des rapports germano-polonais, il faisait depuis longtemps partie du fond européen. La supposée arriération et « barbarie » des confins orientaux, et l'image négative de la Pologne, faisaient déjà partie de l'arsenal de stéréotypes véhiculés par l'Encyclopédie. Ils corroboraient des récits de voyageurs : en 1778, Louis-Philippe de Ségur voyait dans la Pologne une « immense contrée peuplée de Huns et de Sarmates, et parsemée de pauvres chaumières groupées dans des villages crasseux, images d'un recul de dix siècles[212] ». De son voyage en Pologne, en 1822, Heine ramène un essai où il critique sans aménité la faiblesse de la formation intellectuelle et de la réflexion des Polonais, y compris des élites, et paraît y voir une des causes de la faiblesse politique du pays. Interpellé par la misère sociale, et l'arriération de ses habitants, il conclut à la vacuité

---

[208] *Ibid.*, p. 162 sq.

[209] SERRIER, Thomas, « L'Est commence au plus tard à la gare de Silésie de Berlin : Voyages allemands dans la Marche orientale autour de 1900 », in Le voyage dans les confins (Cultures d'Europe centrale n°3), éd. Centre Interdisciplinaire de Recherche Centre-Européennes, Université Paris-Sorbonne (Paris IV), 2003, p.77-97, [en ligne] http://www.circe.paris4.sorbonne.fr/rubriques/5publications/cec3_serrier.html

[210] FREYTAG, Gustav, *Soll und Haben*. 6 Romane in 1 Buch, 4., Aufl. Manuscriptum, 2005.
Le nom de Wohlfahrt signifie littéralement, bien-être, prospérité, assistance publique.

[211] SERRIER, *Ibid.*

[212] BÖMELBURG,Hans-Jürgen, „Polnische Wirtschaft: Zur internationalen Genese und zur Realitätshaltigkeit der Stereotypie der Aufklärung", in BÖMELBURG, Hans-Jürgen, ESCHMENT, Beate (dir.), *Der Fremde im Dorf : Überlegungen zum Eigenen und zum Fremden in der Geschichte*, Lüneburg, Institut Nordostdeutsches Kulturwerk, 1998, p. 236 sq., cité par SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne*, *op. cit.*, p. 203.

culturelle d'une province lugubre, où l'on s'ennuie, malgré les tentatives locales d'y faire rayonner la culture allemande, notamment au théâtre.

Les romans de Carl Busse dont nous proposons l'analyse dans le cadre de cette recherche, embrassent la même vision négative. C'est ainsi que les premières pages de *Das Gymnasium zu Lengowo* décrivent des paysages monotones et battus par les vents, des champs inondés, des routes boueuses où s'ébattent enfants et cochons[213]. De même, au début du recueil de nouvelles *Die Schüler von Polajewo,* Busse dépeint la société polonaise d'une petite ville de Posznanie en des termes qui n'en donnent pas une idée très engageante :

> Encore aujourd'hui, les Polonais sont majoritaires. A l'exception de quelques familles riches et distinguées, ils formaient jusqu'à l'époque dont je veux parler, la masse du bas peuple et des domestiques […] [214].

Face à eux, des petits fonctionnaires allemands cassants, imbus de leur hiérarchie, d'esprit borné, contribuaient à l'asphyxie des mentalités ; enfin les Juifs, utilisés et tracassés par les uns et les autres, soucieux de ménager les deux camps se tournaient sans exception vers la culture allemande, *die höhere deutsche Bildung*[215]. Dans cette province engourdie, l'ouverture d'un lycée, lieu emblématique de la culture allemande, apparaît comme un *novum*, une bouffée d'oxygène même si le recrutement, tant des élèves que des maîtres, y est des plus médiocres. Entre les populations ainsi rassemblées sur un petit espace, les frictions n'étaient pas rares[216], et l'école pouvait servir de catalyseur aux querelles. Au début du roman *Das Gymnasium zu Lengowo,* le voyageur issu du terroir signale à ses interlocuteurs, le futur proviseur du lycée et sa fille, le manque de cordialité entre les deux communautés, allemande et polonaise :

> […] on dit malheureusement que les deux nationalités, justement à Lengowo ne coexistent pas toujours pacifiquement.

Dans ces conditions, être muté à Poznan équivalait à un limogeage aux yeux des fonctionnaires prussiens. Cette vision de la Poznanie comme terre de bannissement s'exprime

---

[213] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 5.
[214] *Mit Ausnahme einiger Familien, die reich und vornehm waren, bildeten sie bis in jene Zeit hinein, von der ich erzählen will, die Masse des niederen und dienstbaren Volkes*. BUSSE, Die Schüler von Polajewo, p. 8.
[215] *Ibid.*.
[216] *Kleine Reibereien zwischen den auf so engem Raume vereinten Völkerschaften blieben natürlich nicht aus. Bedauerlicherweise sollen die beiden Nationalitäten gerade in Lengowo nicht immer verträglich leben. Die Schüler von Polajewo,* p. 8. A la réplique suivante, balayant l'euphémisme, il est plus explicite : *Sie sich gegenseitig in die Haare kriegen*, qu'on pourrait traduire par « elles se crêpent mutuellement le chignon. »

dans nombre de romans et biographies de l'époque : loin d'être une simple élucubration littéraire, c'est un archétype social[217], qui traverse déjà l'œuvre de Theodor Fontane, incarné par exemple par la bourgade de Kessin en Poméranie où se languira son héroïne Effi Briest[218], et se retrouve au début des romans scolaires retenus pour notre étude :

> La mutation à Polajewo équivalait à une sanction, infligée préférentiellement à des professeurs qui pour toute espèce de motif s'étaient rendus impossibles ailleurs[219].

1.3.3 De la «slavophobie» de Bismarck au racisme colonial allemand

Bismarck avait une sainte horreur du « polonisme », y voyant un cancer dévorant l'élément allemand[220]. Il n'a jamais fait mystère de son aversion pour les Polonais, voire de son désir de les éradiquer (*ausrotten*) dans l'intérêt même du Reich. En Poznanie particulièrement, la population polonaise majoritaire, en raison aussi d'un accroissement naturel plus important, était considérée comme un corps étranger, et à ce titre inassimilable. Plus que tout, les autorités allemandes redoutaient qu'elle ne cherchât à reconstituer un État national. Le développement dans les années 1880-1890 d'une classe moyenne polonaise sensible aux revendications nationalistes, et d'un maillage associatif y compris en zone rurale, étaient propres à alimenter cette crainte. Aux yeux des Allemands, la menace polonaise faisait l'objet « d'une perception mythologique et fantasmagorique envahissante »[221]. Il fallait donc tenir la population polonaise sous surveillance, la contenir et la soumettre. Certes le chancelier était prêt à s'en tenir aux représentations de tolérance établies du vieil État prussien multinational, aussi longtemps que les Polonais se soumettaient en sujets à l'autorité (sous-entendu : prussienne). Mais sous le couvert de cette raison d'État subsistait toujours et en même temps une haine passionnée à l'encontre des Polonais :

---

[217] SERRIER, 2003.
[218] FONTANE, Theodor, *Effi Briest*. Roman, Berlin , Fontane, 1896.
[219] *Die Versetzung nach Polajewo kam einer Strafe gleich und ward vorzugsweise über Lehrer verhängt, die sich aus irgendeinem Grunde anderswo unmöglich gemacht hatten. Die Schüler von Polajewo*, p.10.
[220] *Eine krebsartig um sich fressende Polonisierung* (GW XIII, 194) Cité par ODENWALD-VARGA S. *„ Volk „ bei Otto von Bismarck, eine historisch-semantische Analyse anhand von Bedeutungen, Konzepten und Topoi*. Walter de Gruyter, 2009, p. 395. Cette métaphore médicale suggère que le polonisme est une « maladie » qui doit être traitée de la façon la plus rigoureuse.
[221] SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne*, *op. cit.*, p. 134.

> Rossez donc les Polonais, qu'ils renoncent à la vie, j'ai toute la compassion du monde pour leur situation, mais nous ne pouvons rien au fait que Dieu a créé le loup tel qu'il est, et c'est pour cela qu'on l'abat quand on peut[222].

écrivait-il à sa sœur dès 1861. Slave et catholique d'un côté, luthérien et allemand de l'autre : les deux mondes ne seraient pas miscibles. Cette slavophobie, récurrente dans le discours *völkisch* de l'époque bismarckienne, imprégnait largement le regard porté sur la population scolaire. Par *Völkisch,* Uwe Puschner désigne un « concept mouvant qui participe d'un nationalisme intégral, fondé sur une idéologie raciale ». « Fondé sur un antisémitisme et un antislavisme exacerbés, le mouvement *völkisch* a en effet pour caractéristique d'étendre son idéologie du "sol et du sang" au rejet de tout contact avec les indigènes, notamment - mais pas seulement - les Africains à la peau noire. »[223].

Dans son besoin d'homogénéité, après l'unification territoriale, l'autorité allemande refusait donc toute diversité et le libéralisme politique fut sacrifié sur l'autel de la *Realpolitik* bismarckienne, à un nationalisme militant ; il n'était pas question de multiculturalisme, les minorités nationales se trouvèrent donc politiquement et culturellement éliminées à proportion de leur caractère inassimilable : les Polonais, mais aussi les Juifs et les catholiques en tant que tels, tout autant que les sociaux-démocrates, firent les frais de cet ostracisme qui favorisait, bien avant l'hitlérisme, la montée d'un chauvinisme xénophobe[224].

Enfin l'antislavisme est bel et bien une expression du racisme[225]. Le darwinisme social, doctrine politique apparue au 19ème siècle, selon laquelle la lutte pour la vie entre les hommes est l'état naturel des relations sociales, et la lutte entre les races, le moteur de l'évolution humaine, dans le seul intérêt de l'espèce, était d'ailleurs disséminé dans la presse et les ouvrages de fiction populaire, afin de légitimer l'impérialisme et la notion sous-jacente de « guerre des races ». C'est ainsi que les Polonais y étaient souvent dépeints comme d'une

---

[222] *Haut doch die Polen, dass sie am Leben verzagen, ich habe alles Mitgefühl der Welt für ihre Lage, aber wir können auch nichts dafür, dass der Wolf von Gott geschaffen ist, wie er ist, und man schießt ihn doch dafür tot, wenn man kann.* Cité par WEHLER, Hans-Ulrich, Das Deutsche Kaiserreich, 1871-1918. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1994, p. 115.

[223] PUSCHNER, Uwe, *Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich: Sprache, Rasse, Religion*, 1 vol. Darmstadt WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001. Voir aussi GEMEAUX, Christine (de), *Empires et colonies*, *op. cit.*,p. 33 et 166.

[224] NEAU, Patrice , « Les minorités dans l'Allemagne de Bismarck », in POLONI, Bernard, SCHNEILIN, Gérard, *L'Empire allemand de l'unité du Reich au départ de Bismarck, 1871-1890*, Nantes, Éditions du Temps, 2002, p. 121-133.

[225] BARANOWSKI, Shelley, *Nazi Empire: German Colonialism and Imperialism from Bismarck to Hitler*, Cambridge University Press, 2010, p. 55.

autre « race » que les Allemands, et les Polonaises comme des aventurières à la peau sombre, habiles à séduire de jeunes héros germaniques blonds trop naïfs[226]. L'Est demeurait, dans l'esprit de ce courant, une contrée sauvage, aux habitants frappés de dégénérescence alcoolique. L'animosité entre les Allemands et les Polonais se nourrissait de ces représentations fantasmatiques, mais influentes sur le mouvement national polonais autant que sur le mouvement *völkisch,* et la littérature relative à la germanisation en était imprégnée au tournant du siècle[227]. Le roman d'Eulendorf, *Vergiftete Seelen, Âmes empoisonnées,* en est un parfait exemple, les récits de Busse n'en sont pas exempts à un moindre degré.

Si l'on veut comparer la discrimination raciale dont ont été victimes à la fois les Africains du Cameroun durant la domination allemande, contemporaine des faits rapportés à propos de l'Alsace-Lorraine et de la Poznanie, et les Polonais, force est de constater que nous nous trouvons en présence de situations fortement contrastées et paradoxales : le racisme apparaît comme essentiellement culturel et épargne ceux que l'éducation allemande a assimilés et rattachés à ses fins :

> […] Une fois élevé dans la société européenne, il n'y avait plus d'écart : vous étiez traité comme n'importe quel Allemand. D'ailleurs, pour nous qui étions de leur culture, ils avaient plus d'égards qu'envers un autre Européen[228].

Cependant qu'il est le quotidien de l'homme de la rue :

> De la discrimination raciale, il y en avait suffisamment. Les Allemands se sont toujours crus supérieurs à tous les humains. Et cette opinion était renforcée du fait que nous étions de deux cultures différentes. Le Noir ordinaire était un objet. Il devait considérer le Blanc comme un dieu[229].

Et de cette discrimination découle une violence inouïe, au moment de la conquête et lors du conflit mondial, qui se traduit par des massacres[230] mais aussi une violence banalisée au quotidien qui n'a pas épargné l'éducation dans le système wilhelmien, comme nous le verrons plus en détail dans la deuxième partie de cette recherche.

---

[226] Un exemple de ce pouvoir d'ensorcellement apparaît dans la nouvelle éponyme de Carl Busse Im polnischen Wind à travers le personnage de Nastia, la « femme fatale » qui séduit le professeur Kurras et l'entraîne à sa perte. Im polnischen Wind p. 234 et sq.
[227] TU, TZU-HSIN, *Die Deutsche Ostsiedlung als Ideologie bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, Kassel university press GmbH, 2009.
[228] IKELLE-MATIBA, *op. cit.*, p. 102.
[229] *Ibid.*, p. 101.
[230] *Ibid.*, p. 48 et 120.

1.3.4 La perception coloniale des Marches orientales

En effet, dans la représentation mentale de beaucoup d'Allemands au tournant du XXème siècle, la Poznanie fait figure de « Far-Est » dont les natifs ne peuvent accéder à la civilisation sans l'aide extérieure d'une saine administration, que l'Allemagne incarne. C'est ainsi que pour Kristin Kopp[231], les Allemands ont adapté des catégories empruntées au paradigme colonial européen pour légitimer leurs buts expansionnistes. Ce n'est pas un hasard si en 1893 le cartographe Paul Langhans a mis sur le même plan dans son *Kolonial-Atlas* la carte des lointains protectorats d'Outre-mer et le tout proche espace polonais sous domination prussienne. Tous ces territoires feraient partie de la périphérie de l'Empire, reliés entre eux par des connections intérieures au cœur c'est-à-dire la Prusse. Le terme de « colonie » appliqué à la Prusse polonaise repose d'ailleurs sur l'instabilité sémantique du terme, qui désigne à la fois l'établissement d'exploitants sur des terres revendiquées à l'intérieur des frontières, et un territoire conquis, tenu dans la dépendance et l'infériorité sociale, des relations racialisées et une violence fondamentale. L'alignement conceptuel du sens faible et du sens fort débouche sur une réinvention discursive de la Pologne (et donc de la Poznanie) en espace colonial, et s'accompagne de politiques culturelles inscrites à l'intérieur d'un discours colonial. La germanisation de l'école et par l'école participe de ces politiques. Elle conduit côté allemand à des représentations mythiques du *Deutschtum* largement partagées, déjà présentes dans les manuels scolaires avant 1914, et qui nourriront après 1920 la tentation du *Lebensraum*, *l'espace vital*, que le national-socialisme saura exploiter.

> A l'époque wilhelmienne, le mouvement *völkisch*, un nationalisme fondé sur l'idéologie raciale, ne partage pas l'engouement qui se développe pour un colonialisme ultramarin. Sa pensée voit dans les colonies extra-européennes, et africaines surtout, une source de dangers : premièrement et principalement, celui d'une mixité raciale et de l'immigration ultérieure de colonisés au sein de l'Empire continental ; ensuite, celui de la perte de population allemande pour cause d'émigration, et donc d'un "capital racial" important pour la reproduction de la nation[232].

Lorsqu'en 1867 la province est incorporée, contre la volonté des élites polonaises, à la Confédération de l'Allemagne du Nord, elle perd ce qui lui restait d'autonomie

---

[231] KOPP, Kristin, Germany's *Wild East. Constructing Poland as Colonial Space*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2012.
[232] GEMEAUX (de) Christine. *Empires et colonies, op. cit.,* p.17.

administrative. Dès lors, « la perception coloniale du Grand Est prussien (…) fait l'objet d'un large consensus théorique dans l'opinion publique allemande »[233], qui y voit une compensation à l'Empire ultramarin des autres nations occidentales. Pourtant la province Poznanienne, au contraire de la prospère Alsace, est peu prisée des colons dont on a vu qu'ils la perçoivent comme particulièrement arriérée tant sur le plan économique qu'au point de vue culturel. Loin de supplanter les Polonais, les colons allemands ainsi que les Juifs cherchent à émigrer vers des régions plus industrialisées, notamment la Ruhr ou encore Berlin[234].

Pour le mouvement *völkisch*, l'espace de colonisation de l'Allemagne se situe à l'Est, principalement en Europe centrale : épousant dans un sens racialiste les visées nationalistes de Guillaume II, les partisans *völkisch* aspirent à voir s'installer un empire colonial allemand au cœur de l'Europe.

> D'un point de vue économique, les territoires polonais occupés étaient considérés par les puissances copartageantes comme des colonies. Ceci se traduisit pour la Pologne par une absence d'infrastructures, par une absence d'installation d'usines, par l'utilisation des matières premières au profit des capitales et par la non-formation de cadres autochtones. Un retard très lourd de conséquence pour l'avenir[235].

Pour Kristin Kopp, les discours de l'époque wilhelmienne, romans, atlas et presse, y compris les manuels scolaires et le contenu de l'enseignement se font l'écho de l'engagement des Allemands en Pologne en termes coloniaux. On ne peut comprendre entièrement le discours colonial, non plus que la représentation de l'ordre européen et mondial en vigueur à cette époque, si on n'y inclut pas la périphérie de l'Europe. Il est donc nécessaire de penser un « colonialisme adjacent » dans lequel l'Allemagne étend une action civilisatrice, avec une différence de taille toutefois : les Polonais, en tant qu'individus, sont susceptibles d'assimilation, à la différence des ressortissants d'outre-mer dont l'altérité n'est pas réductible[236]. Collectivement, nationalisme polonais et colonialisme allemand sont en opposition directe.

Le temps passant, l'identité allemande de la Prusse polonaise est affirmée par le discours *völkisch* au nom des réalisations passées et présentes de la Prusse dans cette province : à la notion de *Kulturboden*, que l'on pourrait traduire par « socle de culture allemande » s'ajoutent

---

[233] SERRIER, Thomas. « L'Est commence au plus tard à la gare de Silésie de Berlin », *op. cit.*
[234] Ce mouvement connu sous le nom d'Ostflucht, concerne aussi les Polonais dont le taux de natalité plus élevé ne manquait pas d'inquiéter les nationalistes allemands.
[235] SZELONG, Alain, L'immigration polonaise des années 20 en France ,Gazet@beskid
[236] KOPP, Kristin, *Germany's Wild East*, *op. cit.*, p. 65 et 212.

la crainte d'une inversion civilisationnelle à travers des « invasions barbares » sur le sol allemand, celle du métissage avec des Polonais qui reprendraient alors le dessus sur le *Deutschtum*, « la germanité », enfin celle d'une démographie galopante du côté des Polonais qui réduirait à néant l'effort de germanisation. Ces fantasmes, alimentés par une littérature qui construit un espace racialisé afin de rendre perceptible la menace polonaise, montrent combien les colonialismes (ou post-colonialismes) adjacent et ultramarin peuvent s'emprunter mutuellement leurs discours. Ils expliquent aussi la difficulté de la Prusse à recruter de nouveaux colons prêts à tenter l'aventure du « Far-Est » polonais et de ses conditions difficiles, y compris dans les écoles[237].

De ce qui précède, on conclurait aisément que la Poznanie a été considérée ni plus ni moins que comme une colonie continentale avec toutes les ambiguïtés liées à ce statut. La mentalité des enseignants, principalement des instituteurs, est à cet égard significative.

En réponse à ce statut colonial, la société de la province, rompant les relations avec les Prussiens, entre, à l'époque qui nous intéresse, dans une phase nouvelle de séparatisme. Il existe dès lors un front uni de la froideur dans l'attitude des élites polonaises vis-à vis des fonctionnaires prussiens, qui contribue à la réputation de la Poznanie d'être une « Sibérie de la Prusse »[238]. L'élite polonaise s'évertue à faire rappeler les fonctionnaires, on ne reçoit plus les officiers etc… Par un stéréotype inversé, les Allemands passent volontiers, dans la tradition populaire polonaise, pour l'incarnation du mal[239].

Côté allemand, lutter contre la « gabegie polonaise » en lui opposant « l'ordre allemand », notion à laquelle s'identifie volontiers le *Deutschtum*, terme omniprésent dans les publications de l'époque, apparaît comme un devoir de civilisation comparable à celui annoncé par Jules Ferry en France, consistant pour les « races supérieures » à civiliser les « races inférieures »[240]. Ce « devoir » s'inscrit dans une logique proprement coloniale, qui remonte au Moyen-âge : celle des Allemands qui se considèrent comme vecteurs de civilisation et font état « d'auto-germanisation » de nombreuses tribus slaves en reconnaissance des progrès

---

[237] Voir à ce sujet le chapitre « La grande misère de l'école polonaise » et SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne*, *op. cit.*

[238] JANUS, Eligiusz, « Le Grand-Duché de Poznanie et les diocèses de Gnesen et Posen dans l'Union prussienne (1815-1867) », in MAURER, Catherine, *Les espaces de l'Allemagne au 19e siècle*, *op. cit.*, p. 83.

[239] LÜCK, Kurt, *Der Mythos vom Deutschen in der polnischen Volksüberlieferung und Literatur*, Posen 1938.

[240] « Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures [...] ». Discours de Jules Ferry devant la chambre des Députés, 28 juillet 1885, in *La politique coloniale, Clemenceau contre Ferry : discours prononcés à la Chambre des députés en juillet 1885*, Paris, Magellan, 2012.

introduits par les colonisateurs[241]. Dans son roman *cette Afrique-là* (1963) Jean Ikellé-Matiba avance une réflexion similaire : la fin dernière de l'instruction dispensée aux jeunes Camerounais, selon un programme pangermaniste, est de « (les) germaniser jusqu'à l'os[242] ». Encore ne s'agit-il pas d'assimiler toute une population, mais simplement de former des élites locales pour servir d'auxiliaires à l'administration coloniale. Dans une récente étude, Fanny Dufétel-Viste définit ce que la société coloniale attendait des colonisés dont elle n'assurait la promotion que pour minimiser les coûts :

> La première chose, avant même des qualités comme la ponctualité ou le sens du service, était la maîtrise de la langue allemande. Mais si tous les rapports insistent autant sur ce point, c'est justement parce que trouver du personnel présentant cette compétence linguistique était loin d'être une évidence. La formation scolaire était essentiellement assurée par des missions, et une grande partie de la population indigène y échappait. Ce déficit de formation de base était devenu tellement aigu dans certaines colonies que la *Reichspost* n'avait d'autre choix que d'embaucher du personnel ne maîtrisant que peu ou pas l'allemand, en particulier l'écrit[243].

A la même époque, sur le continent, l'enseignement à la périphérie fonctionne comme véhicule idéologique de la tâche coloniale à poursuivre, de la germanisation à parachever. Cela n'implique pas que le niveau d'instruction des colonisés soit très élevé, au risque de les voir se retourner contre la domination qu'ils subissent.

En Poznanie même, le thème colonial tient le devant de la scène, cheval de bataille des hatakistes, ou membres de l'association pangermaniste *Ostmarkverein*, qui agitent l'épouvantail slave et incitent les colons allemands à s'emparer des terres polonaises. L'enjeu est évidemment économique, mais parallèlement les instituteurs sont nombreux à se regrouper dans « l'Association des Enseignants de Poznanie », dont la revue ne jure que par l'assimilation scolaire[244].

Dernier élément qui évoque le colonialisme en milieu scolaire : la volonté de faire disparaitre la langue propre, ou *linguicide*. Le *Reich* allemand a-t-il commis, ou voulu commettre, en Poznanie comme dans le *Reichsland,* un linguicide ? Cette forme d'ethnocide,

---

[241] TU, Tzu-Hsin, *Die Deutsche Ostsiedlung als Ideologie bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, Kassel, university press GmbH, 2009.
[242] IKELLE-MATIBA, *op. cit.*, p. 74.
[243] DUFETEL-VISTE, Fanny, « L'emploi d'indigènes dans une administration publique au sein de l'Empire colonial allemand : l'exemple de la Reichspost », in GEMEAUX Christine (de). *Empires et colonies*, *op. cit.*, p. 211.
[244] SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne*, *op. cit.* p. 163.

définie par Claude Hagège[245], non reconnue officiellement, consiste premièrement à ne pas assurer l'enseignement dans une langue de cet État, ensuite à ne pas permettre l'usage public de cette langue, enfin, à promouvoir comme seule langue officielle une langue voisine ou géographiquement voisine de celle à faire disparaître. Or ces trois négations de la langue ont été appliquées dans les deux marches de l'Empire, en Alsace-Lorraine et en Poznanie. Faut-il alors parler d'impérialisme linguistique, selon un concept politique qui renvoie à une forme de domination culturelle, peut être le fait d'une puissance coloniale ou impériale, et constitue une menace pour la diversité linguistique et pour l'identité culturelle propre des populations concernées ?

1.4 Poznanie et *Reichsland* : deux approches différentes

La question scolaire, au centre de tous les débats sur l'annexion au sein du nouvel Empire, donne une bonne idée des réflexions inextricables sur le conflit de méthodes et sur la perception des résultats liés à l'objectif de l'assimilation. Ces méthodes et ces résultats diffèrent en fonction des populations considérées, de leur statut au sein de l'Empire, des politiques menées avec leurs principes et leurs fluctuations. C'est ce que nous examinerons dans le présent chapitre.

1.4.1 La question des minorités

Quel que soit leur système institutionnel, État unitaire, fédéral ou confédéral, tous les États contemporains sont confrontés au problème des minorités. Le nouvel État allemand n'a pas fait exception.

L'État-nation, concept théorique, politique et historique relativement récent puisqu'il date du XIXème siècle, pose la coïncidence entre une notion identitaire, appartenance à un groupe, la *nation*, et une notion d'ordre juridique, l'existence d'une forme de souveraineté et

[245] HAGEGE, Claude, *Halte à la mort des langues*, Paris, éd. Odile Jacob, 2000, p.141.

d'institutions politiques et administratives qui l'exercent, *l'État.* Il prétend rassembler sous la bannière étatique une nation clairement définie au plan ethnique ou culturel. Or, en Allemagne en 1871, la réalité est différente : lors de la proclamation de l'Empire, 5 millions de nouveaux sujets, sur 42 que compte le nouvel Empire, ne se considèrent pas comme Allemands : Danois, Polonais, Alsaciens et Lorrains. Tel n'est pas le cas des autres communautés germanophones en Autriche-Hongrie, dans les pays baltes, en Russie ou en Europe centrale. En effet, les frontières de l'Empire ne correspondent pas à celles de la *Kulturnation.* A l'intérieur même de ses frontières, les particularismes demeurent vivaces, ainsi que les clivages Nord-Sud, Est-Ouest, catholiques-protestants. La création d'un État unitaire se heurte donc inévitablement à la question des minorités aussi bien en Alsace qu'en Poznanie.

Contrairement à l'affirmation de Julien Bauer, qui stipule que « les minorités dans les États contemporains sont à la fois minoritaires et mineures […] »[246], Alsaciens, Mosellans et Polonais de l'ex Grand-duché de Poznanie formaient une population majoritaire à côté de la présence allemande composée de colons et de fonctionnaires. S'il y a minorité, c'est dans la mesure où, en Poznanie comme dans le *Reichsland*, sont refusés à la collectivité des « indigènes » certains attributs que possède la population majoritaire. Il ne s'agit donc pas de minorité numérique, mais bien plutôt d'une collectivité infériorisée, *moindre* sur le plan socioculturel, *mineure* sur le plan sociétal, et *minorisée* sur le plan politique, puisque placée directement sous la tutelle d'un État auquel elle n'a pas choisi d'appartenir[247]. Cette définition de la minorité renvoie clairement à un statut de type colonial, dans la mesure, où comme le remarque le narrateur de *cette Afrique-là* : « […] le colonisé a accepté sa nouvelle condition, baissé l'échine ; il s'est dégradé, déphasé et s'est considéré comme un sous -produit de l'humanité[248] ».

Dans le *Reich* nouvellement créé, la qualité d'allemand n'est pas fondée sur l'expression libre d'une volonté populaire, mais se situe encore en partie dans la continuité des anciennes

---

[246] BAUER, Julien, « Les minorités en France, au Canada et au Québec : minoritaires ou mineures ? » Université du Québec à Montréal, Politique Numéro 20, automne 1991, p. 5-33. [Online] http //id.erudit.org/iderudit/040697ar.

[247] Sur cette question : LEMIEUX, Vincent : « Les minorités et l'État : quelques propositions Générales », in Guillaume, Lacroix, Pelletier et Zylberberg, *Minorités et État*, Presses universitaires de Bordeaux - Presses de l'université Laval, 1986, p. 10. [Online] http : //id.erudit.org/iderudit/040697ar.

[248] IKELLE-MATIBA, *op. cit*, p. 52.

fidélités féodales[249]. Il en résulte que la construction identitaire est encore à réaliser pour l'ensemble des citoyens de l'Empire. Encore faudra-t-il transcender les clivages, respecter les particularismes… Quel statut revient alors aux communautés rapportées ?

La politique linguistique dans sa composante scolaire sera donc l'instrument privilégié des autorités prussiennes afin de créer l'appartenance. Cela vaut pour le continent aussi bien que pour les colonies ultramarines : lorsque Mômha Bipun, héros de *cette Afrique-là*, au terme d'une rude éducation, maîtrise la langue allemande, il est considéré comme faisant partie de la communauté allemande, et même s'il doit se soumettre constamment aux ordres de son supérieur, il est traité sur un pied d'égalité avec les autres administrateurs.

> J'étais parfois surpris de voir cet homme rude me tenir des propos si amicaux. Peut-être le faisait-il parce que j'étais des leurs et qu'entre eux et moi il n'y avait plus de fossé. J'avais été élevé par eux dans leurs écoles. J'étais imprégné de leur idéologie. J'avais acquis leur chauvinisme. En quoi donc différais-je d'eux ? La couleur de la peau ne comptait pas pour lui[250].

1.4.2 Un Empire, deux politiques

Pour apprécier les différentes approches de la politique d'intégration, et en particulier de la politique scolaire, aux extrémités du *Reich* wilhelmien, il faut d'abord considérer que même sous l'emprise de la Prusse, le *Reich* n'est pas un État homogène. Les Polonais discriminés par leur langue et par leur religion, et dans une moindre mesure les Alsaciens et Lorrains, seront toujours considérés comme des citoyens de seconde zone. Tel sera aussi le cas dans leur immense majorité des colonisés d'outre-mer.

Le sentiment national polonais n'a pas été suffisamment pris en compte tant qu'il n'entrait pas en conflit avec l'intégration souhaitée, mais dès lors qu'il s'exprima et particulièrement sur le terrain de l'école, les résistances se firent jour.

Makowski admet d'abord que seule une intégration totale de la Poznanie à la monarchie prussienne pouvait servir le but de l'y conserver. C'est dans ce contexte qu'il faut interpréter l'unification des lois, de l'administration, de la justice et de l'école.

En résumé et compte-tenu de la somme des difficultés rencontrées, l'unification des provinces de Prusse ne fut que de façade, le but de l'intégration ne put être atteint, et les

---

[249] NEAU, Patrice, in CAHN Jean-Paul, Poloni Bernard, Schneilin Gérard, (collectif). *L'Empire allemand…*, *op. cit.*
[250] IKELLE-MATIBA, *op. cit*, p. 96.

Polonais restèrent majoritaires, constituant en Poznanie un bloc compact alors que la proportion des Allemands tombait, entre 1871 et 1905, de 45 à 38 %. L'élite polonaise ainsi que l'Église catholique sortirent renforcées de l'épreuve. La politique prussienne d'unification fut donc un échec en Poznanie. Cela est dû pour partie, nous le verrons, à la maladresse de fonctionnaires imbus de leur supériorité et d'une absence de flexibilité du gouvernement, qui ne voyait de solution que dans une escalade des mesures antipolonaises, surtout scolaires.

Il faut se demander à présent dans quelle mesure cette politique s'est distinguée de celle appliquée aux habitants du *Reichsland ;* des deux côtés on retrouve des constantes que nous aurons à approfondir : la germanisation du système scolaire, l'usage coercitif de l'allemand au détriment de la langue nationale, polonais ou français, le combat contre le « catholicisme politique » jusque dans l'enseignement régional du catéchisme[251]. Toutes ces mesures relèvent d'une même volonté : affaiblir le sentiment d'appartenance communautaire[252], rendre impossible le transfert d'identité sur les générations suivantes. Cette politique est commune à toutes les régions annexées, avec des buts différents toutefois : en Alsace-Lorraine, il s'agit de récupérer des Allemands égarés sans se défaire de tout respect envers la culture française[253] ; surtout si l'on considère que les « Vieux-Allemands » première génération de fonctionnaires arrivés d'Allemagne, ne répugnent pas à épouser de jeunes Alsaciennes ou Lorraines élevées dans cette culture. En Poznanie, il s'agit au contraire d'exclure la minorité (en l'occurrence majoritaire) considérée comme ne faisant pas partie du corps allemand, auquel ne l'unit ni l'histoire, ni la religion, ni la langue, au contraire des Alsaciens et Lorrains restés dans leur majorité germanophones. Toute liaison sentimentale entre fonctionnaires allemands et Polonaises est extrêmement mal perçu, comme on le verra dans la nouvelle de Busse *Im polnischen Wind*, où pareille attirance conduit le héros à sa ruine.

---

[251] En Poznanie, on retiendra l'imposition de la langue allemande comme langue d'enseignement dès 1872 jusque dans l'enseignement religieux (1901). 1873 marque la date où l'allemand est devenu, dans les deux régions, langue officielle sinon toujours exclusive de l'enseignement : WEHLER, Hans-Ulrich, *Das Deutsche Kaiserreich, 1871-1891*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1994.

[252] NEAU, *op. cit.* p.130.

[253] François UBERFILL dénombre plus de 10 000 de ces mariages entre 1871 et 1914 : « Les mariages transfrontaliers entre Alsaciens et Allemands à Strasbourg entre 1871 et 1914 », in La société strasbourgeoise entre France et Allemagne (1871-1924), Strasbourg, publications de la société savante d'Alsace, 2001. Nous trouvons d'autres traces, certes fortement orientées de ce phénomène dans le roman de Barrès, *Colette Baudoche* (1909) ainsi que dans *les Oberlé* de René Bazin (1903).

Pour Felicitas von Aretin[254], l'attitude des autorités allemandes envers les Alsaciens-Lorrains est plus respectueuse qu'envers les Polonais des provinces de l'Est. Ce qui ne va pas jusqu'à un traitement égalitaire entre Alsaciens-Lorrains et Allemands eux-mêmes… Durant toute l'annexion, la méfiance envers les autochtones, surtout les catholiques, persiste.

A la vérité, il n'y a pas eu de politique prussienne concertée, ni unitaire. L'intégration des marches de l'Ouest et de l'Est s'est déroulée différemment. Dans le *Reichsland,* il semble qu'une prudente politique d'intégration scolaire ait porté ses fruits vers 1890 sur une population qui à défaut de se sentir allemande, reconnaissait désormais son appartenance à l'Empire. Mais l'attitude des autorités est restée ambivalente, du seul fait que les habitants ne jouissaient pas des mêmes droits que les autres Allemands, en raison du statut spécial du *Reichsland*[255].

La comparaison des politiques scolaires et de leurs résultats sur les deux territoires est facilitée par l'introduction d'une législation prussienne et la présence à de nombreux postes-clés de fonctionnaires prussiens. Mais il apparaît qu'en Alsace-Lorraine, l'administration allemande s'appuie sur les notables, dont les fils sont destinés à succéder aux « Vieux Allemands », contrairement à la Poznanie où elle les exclut[256]. L'accès aux études allemandes est en effet difficile aux jeunes Polonais et le passage par le *Gymnasium* constitue pour eux un parcours d'exception.

Si en Poznanie, le gouvernement allemand a utilisé le système scolaire pour étouffer le sentiment d'appartenance polonaise, il semble que son action ait été, en Alsace-Moselle, beaucoup plus modérée.

Le fait que les lois scolaires ont débouché sur des conflits politiques atteste que les questions culturelles et religieuses ont joué un rôle plus important dans la vie politique qu'on ne le supposait auparavant. Il est faux cependant d'affirmer que partout en Prusse l'État a pris possession de l'école à de seules fins politiques[257] en éliminant le rôle des Églises. Jusqu'à la fin du règne de Guillaume II, en effet, l'administration scolaire se caractérise globalement par une substantielle collaboration entre l'État et les Églises. Ce n'est guère que dans les provinces de l'Est que s'applique le concept de l'école comme institution d'État, là où elle est utilisée à des fins de germanisation de la jeunesse polonaise.

---

[254] ARETIN Felicitas (von), 1992.
[255] ARETIN 1998.
[256] ARETIN 1998.
[257] LAMBERTI, Marjorie, *State, society, and the elementary school in imperial Germany*, New-York, Oxford university press, 1989 p. 109-153.

1.4.3 Conclusion provisoire sur la germanisation comme colonisation

Dans ce chapitre, nous avons montré qu'en dépit de l'enthousiasme nationaliste, voire « ethniciste », qui réclame, à travers l'annexion des provinces françaises, le rattachement des fils égarés, et veut faire revivre en Poznanie sur fond de stéréotypes éculés et de préjugés raciaux, le souvenir glorieux -et largement fantasmatique- d'une conquête civilisatrice sur une nation dépossédée, la tâche risquait de s'avérer malaisée et les résistances, multiples. Créer une identité allemande supposait d'imprimer à la jeunesse le modèle du *Deutschtum*, et l'école apparaissait comme un véhicule privilégié pour ce faire. Encore fallait-il prendre en compte la réalité du terrain.

2 C'est par l'école que le pays doit être germanisé

2.1 École et patrie

À la fin du XIXème siècle, le patriotisme était considéré comme une idée directrice et un enjeu important pour la nation. Les premières décennies qui ont suivi la naissance de la Troisième République en France et la fondation du nouvel Empire en Allemagne peuvent être regardées comme une période de référence durant laquelle, comme l'écrit Olivier Loubes, l'école « a participé en première ligne à la construction des deux corps de la nation : son corps physique et son corps mystique[258]. »

> L'une des tâches assignées à l'école, à l'école primaire notamment, était de « nationaliser la jeunesse » en l'intégrant dans un cadre commun, dans le « corps physique » et dans le «corps mystique » de la nation.

L'éducation au patriotisme dans les écoles était considérée, dans les deux pays, comme l'une des conditions essentielles qui permettraient de créer une unité nationale[259].

---

[258] LOUBES, Olivier, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement 1914-1940*, Collection Histoire de l'Éducation, Paris, 2001, p. 10.
[259] ALEXANDRE, Philippe, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914, *op. cit.*

> Voici posée à la lettre la question de « l'éducation nationale » dont la finalité est de faire naître dans toutes les générations un sentiment national commun, une identité commune, eux-mêmes générateurs d'une volonté et d'une force nationale[260].

Comme la France, l'Allemagne impériale se préoccupait d'intégration nationale et sociale à l'intérieur d'une culture marquée par le nationalisme et à partir de 1884 par l'impérialisme ultramarin.

Cette question rapportée à l'Alsace-Lorraine a fait l'objet d'une étude approfondie par l'historien américain Stephen Harp qui se propose d'analyser, dans un ouvrage paru en 1998[261], l'évolution de l'enseignement primaire en Alsace-Lorraine avant, pendant et après l'annexion allemande. La période du *Reichsland* en constitue le cœur. Son analyse bien documentée procède aussi de manière comparative, pour mettre en lumière les continuités et les ruptures entre les politiques allemande et française. Harp montre la similitude des politiques scolaires dans une période où l'appartenance nationale se mesure à l'aune de la maîtrise de la langue nationale, où les autorités comptent sur l'apprentissage de l'allemand ou du français pour créer le sentiment d'identité nationale. Ces mesures sont avant tout pragmatiques : en effet les conceptions idéologiques, telles que les expriment Theodor Mommsen et Ernest Renan dans leur vision respectivement ethniciste et civique de la nationalité, n'ont pas beaucoup d'incidence sur les choix politiques.

L'éducation à la cette conscience nationale passe d'abord par le moule régional, c'est à travers la *Heimat* qu'on apprend à aimer la patrie allemande[262]. Le concept de *Heimat, lieu de naissance, petite patrie* est depuis le romantisme passé à l'état de *topos* littéraire, qui s'exprime par exemple dans le réalisme bourgeois, les idylles de village, la poésie dialectale et la chanson populaire. Mais à l'époque wilhelmienne, le concept a pris une acception de plus en plus nationale à travers des mouvements comme la *Heimatkunst,* le *Deutscher Bund Heimatschutz,* tandis que la *Heimatkunde, géographie et culture d'une région,* devenait une discipline à part entière. A rebours de la civilisation moderne, notamment urbaine, et de l'internationalisme, la nation se voit redéfinie comme patrie de la communauté d'un peuple,

---

[260] *Ibid.*, p. 81.
[261] HARP, Stephen L., *Learning to be loyal, op. cit.*
[262] HARP, *op. cit.*, p.107 sq.

Nation als Heimat einer Volksgemeinschaft[263]. Nous verrons que les manuels scolaires utilisés à l'époque dans le *Reichsland* illustrent parfaitement cette tendance.

Du point de vue libéral, l'école doit être pensée comme facteur d'unité de la nation, la mission d'éduquer revient à l'État, sous le contrôle duquel les écoles prussiennes sont placées depuis l'*allgemeines Landrecht* de 1794, ce qui n'exclut pas la participation des différents clergés.

Les études précédentes admettent que le régime prussien a utilisé l'école comme instrument de contrôle social et les classes dirigeantes ont pu y voir un instrument au service de la lutte contre la social-démocratie. Le concept de l'école comme instrument de contrôle social pour obtenir de loyaux et obéissants sujets, peu enclins à sortir de leur condition, a été utilisé par les historiens pour expliquer l'intégration sociale, le maintien de l'école confessionnelle. L'État prussien aurait utilisé l'école pour immuniser la jeunesse contre le socialisme, par le biais de la religion, au lieu de le réprimer directement. D'où le maintien dans la plupart de régions d'écoles confessionnelles séparées.

Dans son étude consacrée au « système éducatif allemand sous le Kaiserreich : entre pluralisme territorial et unité nationale »[264], Monique Mombert adopte une perspective nouvelle : non plus celle de la lutte entre le pouvoir central et ses deux ennemis que sont l'ultramontanisme et la social-démocratie, mais « des évolutions et des structures, dans la perspective de l'espace éducatif à construire, qui mettent en jeu d'autres acteurs que ceux de la scène politique[265]». Ce faisant, elle s'intéresse aux tentatives d'harmonisation du système éducatif au sein du premier État-nation « allemand » qu'est l'Empire wilhelmien. Comment le système scolaire allemand s'est-il adapté à la nouvelle configuration de l'Empire ? Comment l'école est-elle devenue une école nationale, un pivot de la *Reichsnation* ? Comment enfin s'est constitué l'espace éducatif ?

Après avoir posé quelques définitions, nous nous demanderons en quoi la *germanisation* participe (ou non) de la volonté de constituer l'Empire comme organisme[266], de le fusionner en un tout, et quelle place tient l'école dans le processus de (dé) nationalisation des enfants

---

[263] GREVERUS, Ina Maria, Was ist Heimat? 18./19. November 2006, Collegium Polonicum (Konferenz) [online] http://www.transodra-online.net/de/book/export/html/1647 [consulté le 24-3-2014].
[264] MAURER, Catherine. *Les espaces de l'Allemagne au 19e siècle*, *op. cit.*
[265] *Ibid.*, p. 119.
[266] Selon la théorie de l'organicisme, appliquée au politique, les structures et le fonctionnement d'une société peuvent être comparés à ceux d'un être vivant. Des relations de l'organisme avec d'autres organismes émerge, par intégration des éléments, une nouvelle unité dotée de nouvelles propriétés.

d'Alsace-Lorraine et de Poznanie. Enfin, une fois définis les principes, s'appliquent-ils de la même façon aux différentes populations absorbées ?

2.2. Germanisation, intégration, assimilation

A ce stade de notre réflexion, il apparaît indispensable de redéfinir le concept de « germanisation »[267], qui a été trop souvent confondu avec ceux de dénationalisation, intégration, assimilation ou encore acculturation[268]. Faute de définition, ces termes ont souvent été employés à l'aveuglette.

Par *germanisation*, F. von Aretin entend « une politique qui ne respecte pas le caractère spécifique des annexés et tente par l'octroi d'une politique éducative et linguistique de briser leur identité culturelle et linguistique[269]. » Cette politique est décriée par la conscience moderne, car elle va à l'encontre de l'article 27 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966), qui stipule que :

> Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue[270].

Le mot de germanisation correspond à plusieurs termes allemands *(Germanisierung, Eindeutschung, Verdeutschung)* qui désignaient des phénomènes différents, assimilation ou simple acculturation nationale, « conversion identitaire d'un individu ou simple acquisition de biens fonciers par les Allemands[271]. »

Dans l'esprit des Polonais, le terme *d'assimilation* a longtemps eu une connotation péjorative parce que comprise exclusivement comme assimilation *forcée.* Sans aucun doute, les méthodes d'assimilation mises en place par les autorités allemandes dans cette partie du *Reich* relèvent de la contrainte, en particulier pour la langue, et répondent au terme de *germanisation.* De surcroît, Allemands et Polonais ne tombent pas toujours d'accord sur l'extension du concept à toute la politique allemande ou à ses discours les plus radicaux[272]. Par *assimilation,* il faut entendre « un processus social complexe, au cours duquel des

---

[267] A remarquer que comme celui de germanisation, le terme de francisation est un terme vague, sans doute, connoté moins négativement qu'aujourd'hui. Le sens dépend du contexte, et s'agissant du processus lui-même, il s'étire sur plus plusieurs générations et suppose plusieurs phases : création d'un corps d'administrateurs, d'enseignants, fréquentation des écoles à orientation « nationale », acquisition de la langue officielle dans les régions dialectales, programmes d'histoire et de géographie etc…
[268] MAKOWSKI, *op. cit.* p. 54.
[269] ARETIN, 1998, p. 93.
[270] BAUER, Julien, *op. cit.* p. 6
E[271] SERRIER, *entre Allemagne et Pologne* p. 149.
[272] *Ibid.*

individus ou des groupes d'une nation s'approprient la culture d'une autre nation et se dénationalisent[273] ».

En philosophie, *l'assimilation* consiste en l'acte de penser qui considère une chose semblable à une autre et qui donc ramène le différent au semblable. Elle peut donc se définir comme *tendance à produire du semblable* à partir du différent, à l'exemple du *melting-pot* américain. Ce terme *d'assimilation* peut aussi avoir une acception différente selon le degré de développement économique et politique de la nation considérée[274]. Il doit être distingué de celui *d'intégration,* en réservant le premier au champ culturel dans lequel il s'est développé en anthropologie, et le second au champ social dont il est lui-même issu en sociologie ; de *l'assimilation* à *l'intégration*, on peut aussi voir une différence de degré, *l'assimilation* étant un processus de disparition totale des traits culturels minoritaires, *l'intégration* n'étant qu'un processus qui permet, tout en adoptant pour le groupe minoritaire les valeurs et la culture du groupe majoritaire, de conserver certains traits culturels initiaux.

Dans la sociologie dominante de l'immigration, la notion d'*intégration* s'applique à l'individu (et non comme le disait Durckheim à la société *intégrant* ses différents éléments) au titre d'injonction répétée comme un horizon difficilement accessible et producteur de discrimination. Pourtant ce terme est plus employé aujourd'hui que la période coloniale a déprécié celui d'*assimilation*. Il se pourrait donc que la référence à l'*intégration* culturelle masque la vision *assimilationniste* projetée sur l'immigré, et dans le cas qui occupe, sur le Polonais colonisé, et plus encore sur ses descendants.[275] Toutefois cette appropriation par des individus ou des groupes peut ne porter que sur quelques éléments, modes de vie ou de pensée d'une culture via les vecteurs d'une culture donnée, tout en préservant la leur, notamment une forte conscience nationale[276].

.

---

[273] *Man kann Assimilation als einen komplizierten gesellschaftlichen Prozess definieren, in dessen Verlauf sich einzelne Personen oder Gruppen einer Nation die Kultur einer anderen Nation aneignen und sich entnationalisieren*. MOLIK, Witold: „Assimilation der polnischen Intelligenz im preußischen Teilungsgebiet durch Bildung, 1871-1914", in *Staat und multikulturelle Gesellschaft in Europa im 19. und 20. Jahrhundert*, Archiv für Sozialgeschichte, Bd. XXXII, Dietz, Bonn, 1992.
[274] *Ibid.*
[275] BOUAMAMA, Saïd, CORMONT, Jessy, FOTIA, Yvon, *Dictionnaire des dominations*, Paris, Syllepse coll. Utopie critique, 2012.
[276] *Ibid.*

2.3 *Einheit durch Bildung*: l'unité par la culture

L'école wilhelmienne s'est donc donné pour mission de nationaliser la jeunesse, empruntant, surtout en ce qui concerne l'Allemagne, aux valeurs d'une communauté imaginée.[277] Communauté qui a ses héros : l'empereur que l'on rattache volontiers aux figures prestigieuses du passé, et Bismarck lui-même, qui sont pour la jeunesse allemande autant de références morales. Dans la nouvelle *Ottos Ferienreise* (1890), W. Heimburg dépeint un jeune garçon, élève de sixième, qui se repend devant la statue du grand homme d'une inquiétude causée à sa grand-mère et se promet d'adopter désormais une attitude exemplaire[278]. Plus généralement, « l'Empire se révèle être une entreprise de glorification nationale, fondée sur des représentations qui font appel aux affects collectifs enracinés dans le passé du Reich[279]. ».

Bien que les références au Saint-Empire romain germanique reposent sur un malentendu (Guillaume Ier se référant simplement à l'esprit du temps), le nouvel État-nation allemand dans son caractère aristocratique, autoritaire, qui reposait sur le prestige du souverain, de l'armée et de l'administration, est légitimé par la tradition romantique[280], haussée à la dimension d'un mythe, de la résurgence du Saint-Empire. Guillaume II, son successeur, saura exploiter le décorum qui s'appuie sur les thèmes qui fermentent dans la conscience allemande tout au long du siècle et trouvent à présent leur expression : « Un sentiment d'urgence commande de renouer avec la tradition, afin de retrouver une identité considérée comme perdue[281]. ».

---

[277] ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national, Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* (traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat), Paris, 1996, notamment préface p. 12.
[278] KÖNNECKER, Marie-Luise, *Kinderschaukel 2, ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit in Deutschland* 1860-1930, p. 150-159.
[279] GEMEAUX, Christine (de), Empires et colonies, *op. cit.* p. 335.
[280] Alors que rationalisme, hérité des *Lumières*, sépare le réel, selon une méthode analytique, en principes abstraits : la Raison, l'État, la Société, le Progrès, le romantisme les rejette au bénéfice de la Tradition, de l'expérience historique propre qui forme le caractère allemand. Sont affirmés inversement le principe de la totalité, de la force du sentiment, de l'histoire allemande « positive », c'est-à dire fondée sur la tradition.
[281] GEMEAUX, Christine (de), « Mort de la rhétorique et émergence de l'éloquence romantique en Allemagne ? La révolution du discours, de Kant au romantisme politique, 1790-1815 », in Filolog, éd. Mladenko Sadzak, Banja Luka (Bosnie-Herzégovine), II 2010, p. 57-64.

Cette « utopie rétrospective »[282] qui préside à la fondation du *Reich* contribue vraisemblablement à forger le *Deutschum* et se répercute jusque dans les programmes scolaires. Au demeurant, la fondation du nouvel Empire apparaît comme un aboutissement, et l'unité nationale (*innere Reichsgründung*) comme une fin en soi. Le *Reich* est aussi un mythe qui trouve en lui-même sa dimension eschatologique[283]. Aussi le pouvoir et les élites qui le soutiennent s'efforcent-ils de faire naître un patriotisme introverti, rejetant le cosmopolitisme, et qui peut se résumer dans la vieille formule de 1813 : « Avec Dieu pour l'Empereur et la Patrie » ; il s'agit de s'assurer le loyalisme des masses populaires, de faire en sorte que les Allemands soient des « adorateurs fidèlement dévoués de l'empereur et ayant une image conservatrice du monde et de la société[284]. » Pour atteindre ce résultat, le souvenir de la guerre, présenté sous un jour héroïque, est idéalisé : c'est par la guerre que les Prussiens ont témoigné de leur supériorité morale, et ce souvenir est à la fois facteur d'intégration et modèle pour des combats futurs auxquels la jeunesse doit être préparée[285]. Après l'avènement de Guillaume II en 1888, le patriotisme inculqué à l'école allemande conserve sans doute son caractère introverti, dans la mesure où il exalte la magnificence de l'Empire et participe de la mobilisation totale de l'école voulue par l'empereur contre l'ennemi de l'intérieur : la social-démocratie. L'école est en effet appelée à devenir le « principal théâtre des opérations » de la lutte menée contre les sociaux-démocrates[286]. Ce patriotisme ne peut cependant plus rester exclusivement orienté vers la question de la cohésion intérieure du pays, qui s'est lancé entre-temps dans la grande aventure coloniale, et Guillaume II souhaite faire jouer à l'Allemagne dans le monde le rôle auquel elle peut légitimement prétendre en raison de l'évolution qu'elle a connue depuis 1871.

L'éducation nationale, dans la fidélité à la monarchie, se conçoit donc comme « une protection sûre contre les dangers de l'époque et la garantie que l'Allemagne remplira les devoirs supérieurs qui sont les siens au service de la civilisation[287]. »

Encore faut-il prendre en compte les minorités dont l'histoire et les particularismes, nationaux, linguistiques ou religieux, constituent autant de forces centrifuges : tel est le cas des provinces du *Reichsland* et de celle de Poznanie. Au lendemain de la proclamation de

---

[282] SCHULZE, Hagen, „Das Deutsche Reich 1871-1918. Auf dem Weg zur inneren Reichsgründung", in KREBS, Gilbert, *La Naissance du Reich*, Asnières (France), Publications de l'institut d'allemand, 1995.
[283] MÜNKLER, Herfried, *Reich, Nation, Europa. Modelle politischer Ordnung*, Weinheim, 1996, p.11 et sq.
[284] *Ibid.*, p.7.
[285] ALEXANDRE, Philippe, *op. cit.*
[286] *Ibid.*
[287] REIN, Wilhelm, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*.

l'Empire, l'idéologie nationale libérale, à la fois progressiste au plan économique et imprégnée du concept de *Kulturnation* se fait, face aux minorités, le chantre du *Deutschtum.* Ce concept de la nation précède en Allemagne, surtout à l'est de l'Elbe, celle d'État-nation fondée sur la territorialité et la citoyenneté : la *Kulturnation* est fondée sur l'appartenance ethno-culturelle (langue, culture, religion, origine ethnique) et doit son origine au romantisme allemand, notamment à Herder et à Fichte. Le leitmotiv est de reconstruire et de fortifier l'unité nationale par l'éducation : *Einheit durch Bildung,* au-delà de toute différence régionale et ethnique, sociale et confessionnelle. Selon Durkheim, en effet, l'école reflète et reproduit les sociétés, donc les nations, où elle se trouve[288].

La question de savoir si l'école doit être au service de l'État-nation se pose au plan historique, s'agissant de la nécessité de l'unicité de la langue et de la culture afin d'obtenir une société unifiée pour une nation forte.

En cette fin de siècle, époque où démarre vraiment la scolarisation de masse, l'optimisme est largement partagé de croire que l'école peut propager une identité transcendant les autres, qu'elle peut donc constituer un instrument d'intégration à part entière**.** La Nation étant un concept abstrait, l'école revêt auprès des masses une fonction médiatrice, capable de rendre ce concept aussi réel que celui de religion ou d'appartenance locale, la *Heimat* chère au cœur des peuples allemands. L'école permet à l'enfant de s'imaginer comme faisant partie du tout. Remarquons toutefois que par État-nation allemand, on entend l'Empire**,** dominé par la Prusse, et qui n'est pas l'expression des « peuples allemands ». Des États plus petits ont plus tôt le contrôle de l'enseignement primaire et même après 1871 le système reste plus décentralisé **:** il faut donc tordre le cou à l'idée d'une uniformité brutale de l'enseignement prussien[289]. Pourtant, c'est au nom de la construction nationale que l'élément étranger va être ostracisé. On ne parle plus alors de minorité, mais de *fremdsprachige Volksteile*, parties du peuple parlant une langue étrangère[290].

Pour les provinces françaises nouvellement annexées, la victoire est interprétée en Allemagne non seulement comme un succès militaire, mais avant tout comme une victoire de la culture allemande. Dès lors,

---

[288] DURKHEIM, Maurice, *Sociologie et éducation*, 1922.
[289] HARP Stephen L. *op. cit.*
[290] KRÜGER –POTRATZ, Marianne, « L'histoire refoulée de l'éducation interculturelle. Esquisse d'un projet de recherche sur un chapitre délaissé de l'histoire de l'éducation nationale », In ALLEMANN-GHIONDA, Christina*, Éducation et diversité socioculturelle*, Paris, l'Harmattan 1999, p. 78-79.

> L'Allemagne fait de son instruction publique un « article d'exportation » et ouvre des écoles dans toute l'Europe pour « propager la culture germanique par l'école ». Cette expansion culturelle passe par une reproduction fidèle des méthodes d'enseignement et de la législation en vigueur en Prusse[291].

2.3 Qu'entend-on par germaniser « l'Alsace-Lorraine » ?

En octobre 1870, le commissaire civil prussien pour l'Alsace-Lorraine, von Kühlwetter, souligne :

> C'est par l'école que ce pays doit être germanisé, et j'estime qu'une introduction décidée et complète du système scolaire prussien peut procurer des amis ardents dans la plus grande et la meilleure partie de la population et des partisans fidèles du nouveau pouvoir[292].

Les autorités ont donc utilisé l'école aussi bien que la conscription de masse pour faire des jeunes Alsaciens des Allemands. Les fonctionnaires qui présidaient à la réorganisation de l'enseignement primaire en Terre d'Empire ne devaient pas s'en tenir à une instruction linguistique de la population :

> Il leur fallait mettre à la base de cet enseignement, non seulement la langue allemande, mais encore les méthodes allemandes, l'esprit national allemand ; non seulement faire oublier aux enfants leur ancienne patrie, mais, par un système d'éducation habilement combiné, les attirer vers la nouvelle en leur démontrant son incontestable supériorité ; non seulement apprendre à lire et à écrire, à chanter ou à calculer, mais les accoutumer de bonne heure à l'obéissance passive, étouffer chez eux l'esprit d'indépendance et les préparer de bonne heure à la rigoureuse discipline des armées allemandes[293].

Pour Harp, le déplacement de la frontière linguistique allemande vers l'Ouest va de pair avec une acculturation qui passe avant tout par l'amour de la *Heimat*, la petite patrie, dans une vision de la nation avant tout régionaliste. Le but de « regagner l'âme de l'Alsace-Lorraine à l'Allemagne »[294] passe donc par une volonté d'unifier l'école selon des principes allemands à des fins patriotiques allemandes. Somme toute, la germanisation des Alsaciens et

---

[291] DREIDEMY, Eric, « La gymnastique à l'école pour germaniser l' Alsace-Lorraine (1870-1890) », Staps 2008/2, N° 80, p. 8.
[292] KÜHLWETTER, Friedrich (von), Lettre au ministre prussien de l'instruction et des cultes, datée du 13 octobre 1870 (Archives départementales du Bas-Rhin – AL105 2078). Cité par DREIDEMY, *Ibid.*
[293] DREIDEMY, p. 10.
[294] Elsaß-Lothringen dem innerlich zu gewinnen. SACHSE, A. P., « Die Schulpolitik des Statthalters Freiherrn von Manteuffel », Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins 39 (1926) p. 557.

Lorrains constitue un « banc d'essai » pour Bismarck, et offre un laboratoire d'observations pour celle des autres peuples sous tutelle.

Le *Reichsland* diffère considérablement de la Poznanie, puisqu'il s'agit d'une région anciennement alphabétisée, dotée d'écoles nombreuses, où l'allemand est encore largement utilisé, encouragé par le parti catholique notamment pour l'enseignement religieux.

2.4 Politique scolaire en Alsace -Lorraine

Pour adapter l'école des territoires annexés au système scolaire allemand, étatique et décentralisé, pour utiliser l'école à des fins d'assimilation linguistique du *Reichsland,* il est nécessaire d'inverser le processus de francisation[295], considéré comme un épiphénomène par les nationalistes allemands les plus convaincus. Rappelons que vers la fin du XIXème siècle, la francisation de l'Alsace était en bonne voie, surtout dans les villes et les couches sociales supérieures[296]. Toutefois, en maintenant pour une part la législation française, le concordat, le régime des cultes et la loi Falloux, le caractère confessionnel des écoles publiques, Bismarck fera preuve de pragmatisme : il ne veut pas brusquer les « indigènes » d'une province dont le poids démographique, économique et culturel domine celui de la Lorraine, et compte sur le temps pour les réincorporer dans l'espace et la culture allemands en faisant selon ses propres dires craquer « le superficiel vernis français » des territoires annexés au profit de leur vraie nature allemande.

Très vite, le système est réorganisé, les instances allemandes remplacent l'administration française : Von Kühlwetter s'arroge les pouvoirs du ministre de l'instruction publique. La première mesure, dix ans avant les lois Jules Ferry, consiste dès 1870 à imposer l'obligation

---

[295] RIMMELE, p.50. Assimilation forcée, ou simple intégration ? Il y a eu plusieurs phases : création d'un corps d'administrateurs, d'enseignants, fréquentation des écoles à orientation « nationale », acquisition de la langue officielle dans les régions dialectales, programmes d'histoire et de géographie…tout cela s'étire sur plusieurs générations, avant de pouvoir parler de loyauté des ressortissants à chaque nation. Cf. HARP, *op. cit.*, p. 14.

[296] RIMMELE, Eva, „Sprachenpolitik im Deutschen Kaiserreich vor 1914: Regierungspolitik und veröffentlichte Meinung in Elsass-Lothringen und den östlichen Provinzen Preussens, 1996", Münchner Studien zur neueren und neuesten Geschichte / hrsg. von Hans Günter Hockerts und Gerhard A. Ritter. - Frankfurt am Main, P. Lang, 1993- Bd. 17, p. 46.

scolaire. Jusque-là, en France, l'enseignement primaire n'est ni obligatoire, ni gratuit, contrairement à la Prusse où cette obligation est en vigueur depuis 1854. L'ordonnance Bismarck-Bohlen, signée le 18 avril 1871 avant même le traité de Francfort, représente *un des volets majeurs de la germanisation*[297] et son premier article introduit l'instruction obligatoire en Alsace -Lorraine pour tous les jeunes gens de 6 à 14 ans et jeunes filles de 6 à 13 ans. Cet enseignement doit être sanctionné par un bilan de connaissances terminal.

À l'image de la brutalité de la politique de germanisation menée dans les premières années de l'annexion, la *contrainte scolaire* est imposée sans concessions, d'importantes sanctions, amendes ou même prison[298], étant encourues par les familles en cas de manque d'assiduité.

> […] L'obligation scolaire devient le fer de lance de la politique scolaire allemande menée en Terre d'Empire. Son imposition brutale dépasse le seul souhait de promotion de la culture germanique à l'étranger, mais témoigne d'une ambition de transformation radicale des structures existantes et des repères culturels de la population indigène pour une assimilation à la *Kultur*[299].

La seconde mesure concerne l'imposition, dès avril 1871, de la langue allemande comme langue d'enseignement. La question linguistique étant complexe et d'ailleurs très liée dans l'une et l'autre des régions étudiées à la question religieuse, elle doit faire l'objet d'un examen plus détaillé.

Par ailleurs Kühlwetter entreprend de confessionnaliser le système, c'est à dire de séparer suivant leur confession écoles et séminaires (écoles normales) et prévoit des inspecteurs de chaque confession. Il installe aussi deux conseillers d'école (*Schulrat*) au sein du commissariat civil. Mais il se heurte à la résistance des libéraux d'Alsace-Lorraine, et quitte son poste dès l'été 1871. La confessionnalisation est interrompue, et la nomination des instituteurs confiée aux préfets. Désormais l'école publique bénéficiera d'une administration aconfessionnelle, ce malgré les protestations des conservateurs et du clergé.

Un autre point de friction concerne le contrôle de l'État sur l'enseignement privé, dont relèvent 80 % des élèves du secondaire. Mais Bismarck bloque cette tentative qui relève selon lui d'un zèle prématuré[300].

---

[297] ROTH, François, *Le Reichsland d'Alsace-Lorraine, 1871-1890*, *op. cit.*, p.145.
[298] ARETIN, 98; RIMMELE, *op. cit.*, p. 51 sq.
[299] DREIDEMY, Eric, *op. cit.*, p. 8-9.
[300] RIMMELE, *Ibid.*

2.5 L'enseignement féminin à l'épreuve de la germanisation

La question de l'éducation des filles revêt au moment de l'annexion et dans les années qui suivent une acuité particulière si l'on considère qu'elle est à la croisée de la volonté de germanisation, du caractère confessionnel et donc du *Kulturkampf* dans une double perspective de modernisation et d'acculturation.

Emblématique à cet égard semble être l'évolution des « écoles supérieures de filles », qui fleurissent en Allemagne depuis le début du XIXème siècle, et prennent petit à petit en Alsace le relais des formes existantes, congréganistes ou non. Il existait dans les départements annexés nombre d'« écoles moyennes », pendant des lycées de garçons, mais qui ne constituaient pas à vrai dire un enseignement secondaire, dans la mesure où elles ne conduisaient pas au baccalauréat, et présentaient une grande hétérogénéité. L'administration du *Reichsland* va s'intéresser à ces écoles afin de les absorber en les subventionnant. Cela lui permet de s'ingérer dans leur fonctionnement afin de les faire répondre aux exigences allemandes, notamment par l'adjonction d'un personnel enseignant allemand, majoritairement protestant et acquis à la germanisation.

Ces écoles s'adressent à la fois aux filles de la bourgeoisie, à une classe moyenne montante et à celles des Vieux-Allemands, en particulier les fonctionnaires ; les autorités espèrent aussi détourner les parents d'envoyer leurs filles compléter leur formation dans les pensionnats de l'autre côté de la frontière. Favorisant la rencontre entre nouveaux arrivants et autochtones, les *höhere Mädchenschulen* participent des mécanismes du processus d'intégration de l'Alsace-Lorraine à l'Empire allemand. Leur installation sur le territoire fait l'objet d'une action continue dont les bienfaits sont soulignés, le 20 août 1890, par la fondatrice de celle d'Altkirch dans le Sundgau :

> Les Alsaciens également participeront avec ardeur et intérêt : l'envoi [de leurs filles] dans des pensionnats français ne va pas, en effet, sans des coûts importants. De plus, on doit considérer que rien ne fait davantage progresser la germanisation que lorsque la future épouse et mère apprend à

> connaître les bienfaits d'une éducation allemande et est ainsi capable d'apprécier celle-ci et de la transmettre[301].

L'enjeu de l'éducation des filles n'est pas seulement social, mais également national : elles doivent devenir, à l'instar de leurs camarades des autres *Länder*, des vectrices du patriotisme allemand, favorisant l'intégration du *Reichsland* à l'Empire :

> Il est extrêmement important que les futures femmes des milieux instruits, qui, comme on sait, dirigent les hommes en politique de bien des manières, bénéficient d'une éducation et d'une instruction reposant sur des principes allemands,

écrit en 1874 l'inspecteur scolaire du cercle de Saverne[302]. Cela passe non seulement par l'enseignement de l'allemand, mais aussi par l'histoire et la géographie. Les écoles supérieures de filles s'équipent donc de cartes de l'Empire, et de portraits de l'empereur.

Cependant, *Kulturkampf* oblige, pendant toute la période de l'annexion, les journaux nationalistes allemands se méfient de ces écoles, surtout catholiques, y voyant des foyers de subversion patriotique, s'inquiétant des sympathies françaises et du maintien du français dans certaines écoles, parfois à la demande de parents allemands. Nombre de fondations émanent d'initiatives locales de notables soucieux de la formation de leurs filles, qui se parent opportunément du « petit manteau du germanisateur ». Leurs démarches ne vont pas sans chicanes confessionnelles ou linguistiques. C'est ainsi que le clergé catholique d'Altkirch voit d'un très mauvais œil l'ouverture d'une école protestante dont la direction doit revenir à une protestante. Pour la fondatrice, il s'agit bien d'un devoir patriotique face à l'opposition cléricale francophile. Les sœurs enseignantes, lorsqu'elles étaient restées en place, n'avaient plus le droit d'enseigner le français aux plus jeunes au prétexte qu'un enseignement trop précoce de la langue française pouvait contrecarrer la germanisation[303] : mais dans la nouvelle école d'Altkirch, cet enseignement est rétabli dès l'âge de sept ans afin d'augmenter l'attrait de l'école protestante, y compris sur les familles catholiques alsaciennes. L'école sera finalement ouverte en 1890, subventionnée deux ans plus tard au motif qu'elle « sert apparemment les intérêts allemands »[304], dotée d'enseignantes allemandes dans les matières principales, et attirera surtout des élèves protestantes ou israélites.

---

[301] Lettre de Mademoiselle Léontine Hagmaier à l'Oberschulrat, citée par ETTWILLER, Eric, Annuaire de la société d'Histoire du Sundgau, 2011, p. 77-78.
[302] ETTWILLER, Eric, Revue d'Alsace n°138, 2012.
[303] ETTWILLER. Annuaire, p. 81.
[304] *Ibid.*, p. 82.

Les écoles supérieures de filles ne survivront pas à la guerre, et lors du retour des provinces à la France, deviendront des écoles primaires supérieures, et dans les grandes villes des collèges ou des lycées de jeunes filles : mais on ne peut nier que « la France trouve dans l'Alsace reconquise un véritable système d'enseignement secondaire pour les filles, certes hybride et imparfait, mais qui avait su gagner l'adhésion des populations jusque dans les petites villes de la province[305]. »

2.6 Qu'entend-on par « germaniser la Poznanie » ?

Alors que la politique suivie jusqu'alors a été dans l'ensemble assez souple, dans l'idée que les Polonais se laisseraient gagner par la supériorité attractive de la culture allemande, la fondation du Reich marque un tournant : la tendance de la politique éducative en Prusse va à contre-courant d'une politique libérale envers les minorités. L'influence des milieux nationalistes, conservateurs et libéraux, conduit la bureaucratie prussienne à vouloir, par des lois d'exception, dénationaliser les Polonais, à commencer par les plus jeunes.

Par exemple, les textes d'anthologie réservés à chaque région ne font même pas allusion à l'existence de minorités autochtones. Les élèves apprennent que leur région est allemande. Dans les manuels de géographie, les Polonais sont présentés comme une minorité dangereuse, ayant tendance à l'irrédentisme**.** C'est ainsi que l'on raisonne toujours en termes de différences, avec la conséquence que l'insolubilité des problèmes discutés fait déjà partie intégrante de la définition du problème.

Lorsqu'elles sont considérées en tant que telles, les minorités autochtones sont traitées comme des phénomènes très secondaires, des survivances, un peu comme il était d'usage de considérer des peuples primitifs et en voie de disparition, des « Indiens » ou des aborigènes…

En Poznanie, le fait que la minorité soit une majorité a rendu la germanisation plus difficile. Cela est dû aussi au caractère rural de la région, où la plupart des villes ne dépassent pas 5000 habitants, qui n'ont au départ que des relations épisodiques avec les fonctionnaires allemands, faute de colons installés. Si la situation évolue avec le développement du réseau routier favorisant leur installation, au tournant du siècle les petites villes ou villages peuplés exclusivement de Polonais ne sont pas une exception. Enfin la forte empreinte de la religion

[305] ETTWILLER, Revue d'Alsace, p. 221.

catholique, étroitement associée au polonisme (les deux termes « polonais » et « catholiques » étant quasiment superposables) freine l'intégration des Polonais au système allemand.

Toutefois la concurrence économique favorise l'assimilation, au travers de savoir-faire, mœurs et habitudes allemandes que les Polonais s'approprient. Progressivement, les villes se transforment pour ressembler aux villes prussiennes, avec leurs casernes, écoles, hôpitaux, postes, gares et usines[306]. La langue allemande, avec les débuts de la publicité, s'étale un peu partout, les villes prennent des couleurs allemandes. Au début du roman *Das Gymnasium zu Lengowo,* la fille du proviseur Rüdiger remarque, en traversant la petite ville fictive de Lengowo où un lycée a été construit pour assurer l'éducation allemande aux fils de colons, et dans une moindre mesure, aux jeunes Polonais, que « tout est vraiment comme chez nous[307]. »

2.7 Politique scolaire en Poznanie

Comme en Alsace -Lorraine, c'est d'abord à l'école que revient le devoir d'assimiler, et la tâche n'est pas simple, compte-tenu des obstacles matériels, socio-économiques et culturels dans une région qui passe encore aux yeux des enseignants pour une « terre de mission » très arriérée. Les quelques éléments qui suivent aideront à comprendre les grandes lignes de la politique allemande.

Les historiens ont reconnu l'efficacité de la bureaucratie, mais les fonctionnaires, qui forment une caste à laquelle les Polonais n'accèdent pas, ont été soupçonnés d'excès de zèle[308]. Ils ne parlent généralement pas le polonais ni n'acceptent de l'apprendre - trait assez constant de mentalité coloniale- et sont donc coupés de la population locale. Ainsi le jeune professeur nommé à Lengowo, bien que né en Poznanie, ne sait de Polonais que pour dire qu'il ne le comprend pas[309]. Par ailleurs, les fonctionnaires ont tendance à légiférer par ordonnances, sans tenir compte du terrain.

Comme dans le *Reichsland*, les autorités allemandes ont voulu utiliser l'école primaire, *Volksschule*, comme instrument de germanisation. Leur première erreur a été de sous-estimer

---

[306] MOLIK, p. 83.
[307] Alles ist eigentlich wie bei uns. Das Gymnasium zu Lengowo, p. 7.
[308] KENNEDY, Katharine D., "A Nation's Readers: Cultural Integration and the Schoolbook Canon in Wilhelmine Germany", Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 1477-674X, Volume 33, Issue 2, 1997, pages 459-480.
[309] Das Gymnasium zu Lengowo, p. 36.

la difficulté d'inculquer l'allemand (parlé et écrit) dans le système scolaire le plus misérable de l'État prussien. Mais en retour, l'insuffisante acquisition de la langue allemande déclenche l'impatience des autorités et conduit à l'interdiction progressive du polonais, non sans provoquer de vives résistances. Les lacunes constatées tiennent aussi à celles de la formation des maîtres et à une fréquentation scolaire trop brève[310], autant qu'à un système arriéré. En outre, la pléthore des effectifs et la pénurie d'enseignants obligent à recourir à l'école à mi-temps, au détriment du résultat escompté.

Dans les lycées, réservés pour l'essentiel aux fils de la bourgeoisie, l'enseignement en polonais a pu être maintenu au moins dans les premières classes, compte-tenu de la majorité polonaise, mais le processus de germanisation est intensifié à partir de 1871 ; le polonais, l'histoire polonaise sont progressivement supprimés, les professeurs polonais sont renvoyés, les écoles sont déconfessionnalisées (on y mélange désormais protestants et catholiques) et les élèves eux-mêmes sont soumis à des sanctions s'ils utilisent leur langue ou participent aux associations, le plus souvent illégales, chargées de diffuser la culture polonaise.

A côté de l'école, d'autres institutions participent à l'éducation, en particulier l'armée auprès des jeunes recrues : s'il est impossible encore aujourd'hui d'évaluer son rôle dans le processus de germanisation, on sait que dans les premières décennies du rattachement au *Reich,* les recrues polonaises étaient préférentiellement rattachées aux unités de leur région. Le fossé entre officiers et recrues restent grand ; seule l'affectation des Polonais dans les provinces médianes ou occidentales pourra dans le temps faciliter leur germanisation, parfois encouragée par des primes. Le service militaire a donc pu favoriser quelques cas d'intégration, mais certainement moins que les associations de réservistes qui comptaient dans leurs rangs beaucoup de Polonais[311].

L'événement essentiel pour la Poznanie dans la période suivant la fondation du *Reich*, est, dans le cadre du *Kulturkampf* ou combat du régime contre le « catholicisme politique », la loi de surveillance de l'école de1873 (*Schulaufsichtsgesetz*) qui met l'ensemble des écoles sous le contrôle de l'État.

Apparu en 1858, le terme de *Kulturkampf*, littéralement « combat pour la civilisation » qui s'est imposé dans la terminologie historique, désigne le conflit religieux et politique qui opposa, après la fondation de l'Empire, l'État bismarckien à l'Église catholique et au parti du Centre *(Zentrum*). Il correspond, comme dans d'autres pays européens, à la déchristianisation

[310] MOLIK, p. 84.
[311] Molik, p. 86.

de l'État et de la société civile accompagnant la modernisation. Pour les nouveaux États-nations, l'enjeu était de parvenir à s'émanciper des liens entretenus depuis des siècles entre l'Église catholique et le pouvoir, de redéfinir les liens entre l'Église et le catholicisme politique d'une part, et l'État post-absolutiste et le libéralisme anticlérical de l'autre. Si les lois visent essentiellement les prêtres qui se voient interdire toute intervention dans le domaine politique, et risquent, en vertu du paragraphe de la chaire *(Kanzelparagraph*) l'expulsion s'ils se montrent réfractaires, l'école publique confessionnelle, dans le *Reichsland c*omme en Poznanie, a été un lieu d'élection privilégié de ce combat, qui connut son apogée en 1871-1874 et contribua à durcir le catholicisme politique. Mais le *Kulturkampf* est limité dans le temps : après l'avènement de Léon XIII en 1878, Bismarck, qui avait besoin de l'appui du Centre, désavoua le ministre des Cultes Adalbert Falk et fit adopter les *lois de paix* (1880-1887), qui abrogèrent l'essentiel des mesures prises contre l'Église catholique.

Ce sont ces deux aspects essentiels de la germanisation de l'école, le combat pour la langue allemande et celui contre la religion catholique, qui feront l'objet des chapitres suivants.

3 La politique linguistique dans le *Reichsland* et en Poznanie : une politique coloniale ?

> La langue était l'auxiliaire d'une action politique, débusquer le français de toutes ses positions était une œuvre patriotique[312].

Si la politique linguistique, dans sa dimension scolaire et extrascolaire comme instrument d'assimilation, au service du retour dans le giron du *Reich* d'une population considérée comme allemande, n'est pas le seul facteur susceptible de conférer aux Alsaciens et Lorrains un certain sentiment d'appartenance à l'Allemagne [313], elle y a participé. Cette politique a cependant été inégale dans son application et ses résultats, et elle a contribué à entretenir la fable que nombre d'Alsaciens et de Lorrains étaient devenus germanophones du fait de l'annexion, alors qu'il s'agissait d'une situation séculaire, objet depuis quelques décennies de l'attention de l'État, notamment lors de la campagne du recteur de Strasbourg, Delcasso, pour

[312] ROTH, François, *la Lorraine annexée*, p. 86.
[313] NIPPERDEY, Thomas, *Deutsche Geschichte*, p. 285, cité par NEAU, Patrice, in CAHN Jean-Paul, *op. cit.*,p. 129.

généraliser l'enseignement du français dans les écoles[314]. Dans ce chapitre, nous verrons au nom de quels principes et selon quelles étapes cette politique a été menée dans les deux régions de notre étude.

3.1. L'unité linguistique, condition nécessaire à l'unification ?

> Il est clair que la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective, qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté, qu'elle en constitue d'autant plus le ciment qu'elle s'affiche. Elle est le lieu par excellence de l'intégration sociale, de l'acculturation linguistique, où se forge la symbolique identitaire[315].

L'idée que la langue a un rôle identitaire a été défendue au cours du XIXème siècle par les autorités soucieuses d'intégrer ou tout du moins d'homogénéiser les différences linguistiques régionales. Déjà le philosophe Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) voyait dans la langue allemande la langue vivante par excellence, évoluant depuis ses origines et non dérivée d'une autre, nourrissant les forces vives de la nation[316]. Mais en 1871, la construction identitaire est encore à faire pour l'ensemble des citoyens du *Reich*. Quelle place alors faire aux communautés rapportées ? Contrairement à l'Autriche qui reconnaît les nationalités, l'Allemagne privilégie la langue, *élément central constitutif de l'appartenance à la nation allemande.* La politique linguistique, partie la plus émergente de la politique scolaire, va donc être l'instrument privilégié des autorités prussiennes pour assurer l'unification[317].

---

[314] Le recueil de morceaux de chants à l'usage des écoles de Laurent Delcasso, (1797-1887) composé pour favoriser la propagation du français, connaît de nombreuses rééditions à partir de 1856. Cette méthode innovante permet un apprentissage plus ludique du français. Elle sera encore utilisée par l'instituteur Philippe Husser après le retour de l'Alsace à la France. Delcasso multiplie en outre les initiatives dans les communes rurales en veillant sur les écoles primaires et sur la création de bibliothèques, et en organisant des cours d'adultes.

[315] CHARAUDEAU, Patrick, « Langue, discours et identité culturelle », Études de linguistique appliquée, 3/2001 (n° 123-12 4), p. 341-348. [Online] www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm.

[316] BRIU, J.J, Origine des langues, origine des peuples, www.sens-public.org.

[317] NEAU, *op. cit.*

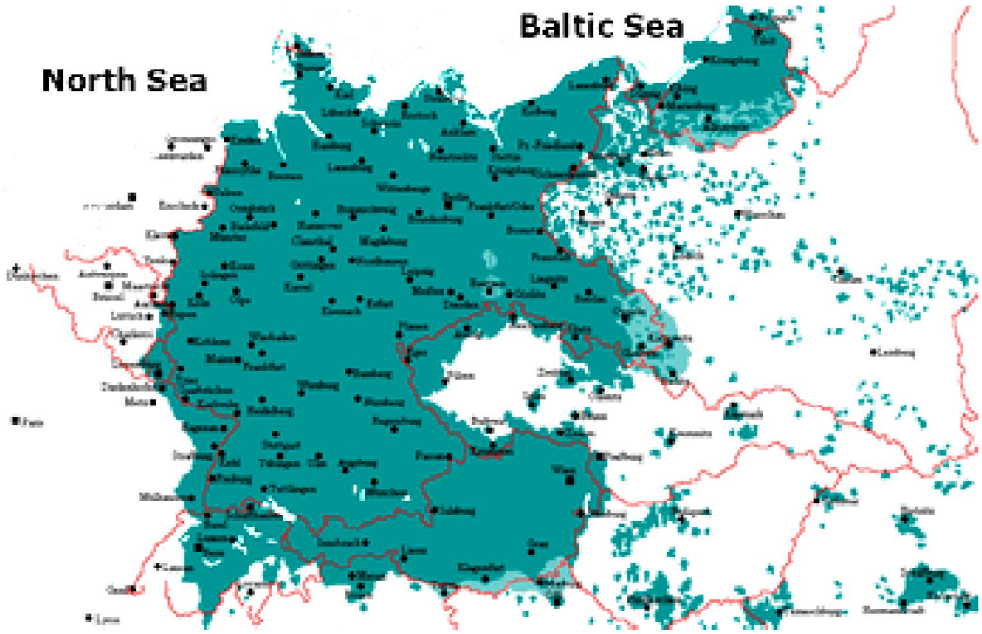


Figure 5 Zones de peuplement germanophones en 1910[318]

Qu'il soit permis ici de glisser quelques remarques utiles à notre perspective de comparaison :

En Alsace, surtout après 1890, la politique scolaire prend une tournure nationale, sans tomber sous le diktat d'une germanisation agressive[319]. Il en va tout autrement dans les provinces orientales, où l'administration impose une germanisation de combat. C'est surtout en termes de politique linguistique que s'expriment les différences de traitement : durant les années d'annexion, le français est presque partout conservé là où le polonais est banni, jusque dans l'enseignement religieux[320]. Si bien qu'il n'est pas possible, ni d'un côté ni de l'autre, de dépolitiser la question linguistique, qui fait l'objet de débats systématiques à tous les niveaux de l'Etat. Le droit des autorités allemandes à déterminer la langue d'enseignement rejoint certes le vœu des conservateurs, mais déclenche la colère des populations et nourrit leur sentiment d'être traitées de façon discriminatoire[321].

[318]http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/82/Historical_German_linguistical_area.PNG/350px-Historical_German_linguistical_area.PNG
[319] ARETIN 98, p. 107.
[320] Voir chapitre : les grèves scolaires.
[321] ARETIN, *Ibid.*, p. 111.

3.2 Introduction de l'allemand en Alsace -Moselle

En Alsace -Lorraine existait une frontière linguistique : la zone francophone englobait une partie des Vosges du sud, la moitié sud de la Lorraine, du plateau lorrain jusqu'au nord de Metz, tandis que la zone germanophone comprenait toute l'Alsace et la moitié nord de la Lorraine. Dans les villes lorraines en général, industriels, officiers, fonctionnaires, enseignants parlaient déjà français en 1870, de même les paysans et salariés des cantons francophones, qui abritaient 25% des Lorrains. L'Alsace comptait aussi quelques enclaves francophones, à l'Ouest de Molsheim ou de Ribeauvillé, et dans les Vosges. En 1871, cela ne représentait guère que 15% de la population, le reste étant dialectophone avec une pratique de l'allemand écrit en rapport avec le niveau d'instruction A la rentrée 1871, l'allemand fut rendu obligatoire partout où il était reconnu comme langue maternelle[322]. Encore faut-il déterminer ce qu'on entend par « langue maternelle ». Le bilinguisme, ou plus exactement la diglossie[323], était installé en Alsace avec des contrastes entre les générations, et nombreuses étaient les familles où l'on parlait allemand à l'école et français à la maison, ou le contraire[324].

[322] ROTH, François, *op. cit.*, p. 149.
[323] Par diglossie, on entend la cohabitation de deux langues chez un même individu (ou communauté), l'une ayant un statut socio-culturel inférieur à l'autre.
[324] Non seulement certains enfants parlaient français à la maison, mais leur imagination s'y imprégnait encore du souvenir des héros nationaux de Napoléon à Gambetta en passant par Victor Hugo. FISCHER, Raymond : *L'Alsace de Bismarck 1870-1918* (2° édition) MULLER, Issy-les-Moulineaux, 2007.

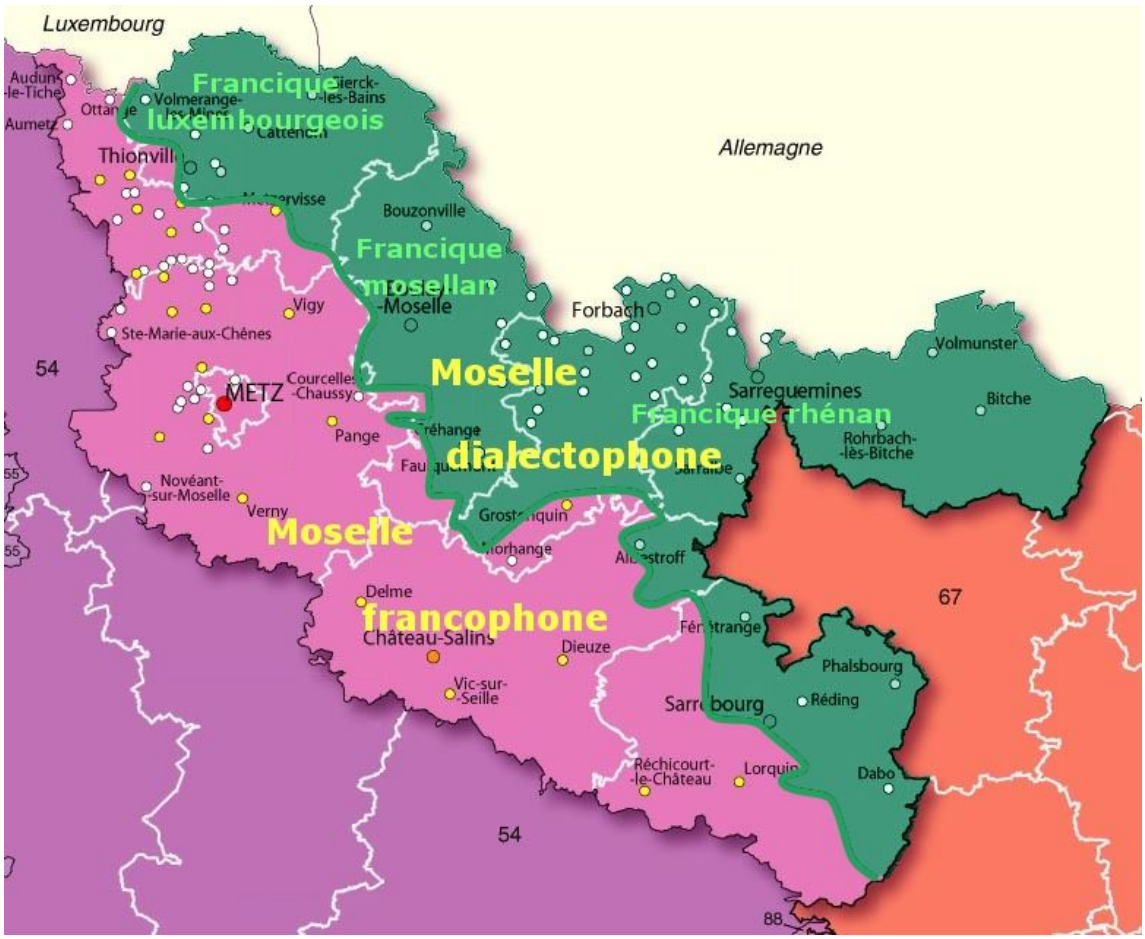


Figure 6 Les dialectes en Moselle [325]

En termes linguistiques, la frontière géographique épousait aussi peu ou prou l'échelle sociale : globalement, les classes supérieures étaient plutôt francophones ; les classes moyenne et inférieure, germanophones[326]. Selon un article de *la Gazette de Silésie*[327], à la dualité des langues correspondait une double société, celle des gouvernants, bourgeois et fonctionnaires, de langue française, et celle des gouvernés, ouvriers et paysans, de langue allemande.

Le cadre ainsi posé, l'école se propose de rendre les enfants conscients de leur germanité, et de faire reculer le français. Pour ce faire, l'allemand est introduit à l'école primaire avant même que l'annexion soit juridiquement réalisée, et dès le 13 avril 1871, sous la pression du

---

325 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ec/Frontiere_linguistique_mosellane.jpg/220px-Frontiere_linguistique_mosellane.jpg

326 BAECHLER, Christian, „Das Verhalten der Elsass-Lothringer im deutschen Reich, (1871-1918)", in Franz Knipping, Ernst Weisenfeld (dir.) *Eine ungewöhnliche Geschichte: Deutschland-Frankreich seit 1870*, p. 47-57, Bonn, Europa Union Verlag, 1988.

327 IGERSHEIM, François, La politique scolaire allemande en « Alsace-Lorraine », (1870-1871). Recherches Germaniques, 5, 1975 Université des Sciences Humaines de Strasbourg, p. 243-287.

Reichstag la langue allemande est « rétablie dans ses droits » et redevient langue d'enseignement de la zone germanophone ; l'année suivante, le français y est supprimé pour les élèves scolarisés après 1871. Le 24 novembre de la même année, le président von Moeller, qui refuse « la francisation d'enfants allemands »[328] exprime sa détermination au préfet de Lorraine :

> Il est inadmissible que dans une commune dans laquelle les vieilles générations et une partie de la jeunesse parlent allemand, le français soit maintenu comme langue d'enseignement. La génération la plus jeune doit retrouver la langue de ses parents[329].

Pratiquement, le gouvernement commence par établir des zones, après une enquête de situation dans chaque commune, sur des estimations approximatives plus que sur des données chiffrées, des locuteurs de chaque langue. En effet, les statistiques n'échappent pas à une volonté politique, que l'on confond parfois avec la vérité comptable[330].

> La langue était l'auxiliaire d'une action politique, débusquer le français de toutes ses positions était une œuvre patriotique[331]. En Juin 1872, trois mois après la loi faisant de l'allemand la langue administrative du *Reichsland,* une ordonnance en dispense 423 communes d'expression française, non sans irrégularités. Beaucoup de communes s'estiment lésées dans le partage, d'autant qu'une procédure de révision quinquennale doit permettre de grignoter des communes, au fur et à mesure que l'usage de l'allemand se répand au détriment du français[332].

En résumé, la politique scolaire tend à déplacer la frontière linguistique vers l'ouest en classant les enfants selon leur langue maternelle pour évaluer leur besoin de germanisation. Contrairement au principe justifiant l'annexion, c'est désormais à la frontière linguistique de rattraper la frontière politique.

Dans les communes francophones, l'allemand est introduit en 1874 et s'y développe jusqu'en 1914. Le nombre de communes considérées comme francophones régresse, passant de 428 à 312 durant la période[333]. L'administration prussienne doit cependant faire preuve de souplesse sur le terrain, et former de nouveaux maîtres, dont beaucoup d'autochtones[334]. En

---

[328] RIMMELE, *op. cit.*
[329] Cité par ROTH, p. 149.
[330] HARP Stephen L. *op.cit.*, p. 14.
[331] ROTH, p. 83-85.
[332] C'est ainsi que du fait de la présence de « Vieux Allemands » Metz la francophone devient une ville mixte. De fait, en 1878 Metz et Thionville se trouvent germanisées, le français est officiellement interdit dans tous les actes administratifs ; en pratique, s'applique une certaine tolérance. HARP *op. cit.* p.88 sq.
[333] ROTH, p. 86, BAECHLER, p. 54.
[334] En octobre 1871, l'école normale d'instituteurs de Metz accueille 34 nouveaux élèves-maîtres, presque tous Lorrains. ROTH, p. 54.

effet, la répartition des territoires linguistiques conditionne la formation des maîtres, considérés comme vecteurs de la langue. Surtout, les autorités doivent faire face à une grosse pénurie de personnel, l'annexion ayant suscité, suite à l'option, l'émigration d'un nombre considérables d'enseignants, surtout dans le secondaire ; et la politique de luttes contre les congrégations[335] aggrave encore le phénomène[336]. Pour ceux qui restent, l'exigence de qualification, les pressions parfois exercées, peuvent rendre la tâche malaisée, voire impossible. Alors que des maîtres ignorant l'allemand sont transférés dans la zone francophone, des instituteurs germanophones, Luxembourgeois, Alsaciens, Allemands sont recrutés par voie de presse, moyennant de généreuses augmentations de leur traitement[337]. Grâce à cette politique, dès 1873, la situation est en voie de rétablissement.

Le haut-allemand, forme écrite des parlers dialectaux, fait son entrée dans les lycées via le corps professoral, majoritairement allemand. Cependant le français ne disparaît pas des écoles normales, et s'y trouve même les deux premières années renforcé. Dans les zones francophones, l'obligation pour les futurs maîtres d'apprendre l'allemand, afin de pouvoir l'enseigner, se heurte parfois à des résistances opiniâtres, mais un contrôle de leur pratique ne sera appliqué qu'après 1887. Compte tenu de la pénurie, il ne se traduira que par une trentaine de renvois.

L'année 1887 voit le renforcement des mesures linguistiques. L'enseignement du français devient facultatif dans les écoles normales de la zone germanophone, au bénéfice de l'allemand et l'année suivante, les cours particuliers de français sont interdits dans les écoles normales, tandis qu'en Lorraine, le français se voit supprimé à partir de la cinquième classe.

En 1892, l'administration divise les écoles en 3 groupes : la part du français est mesurée au nombre de francophones : lorsque leur effectif ne dépasse pas 25%, l'enseignement en est supprimé. Là s'arrêtent cependant les tentatives, et en 1910, un nouveau régime de concessions se met en place, accordant le français à toutes les classes où il y a plus de 20% de francophones et ne l'excluant que s'il y a au moins 80% de germanophones. Le gouvernement se targue de sa réussite à ce niveau pour pallier toute accusation d'oppression.

Les mesures visant à diminuer, voire à supprimer l'enseignement en français dans les écoles d'Alsace-Lorraine sont ambivalentes, à l'heure où nombre d'Allemands cherchent à

---

[335] En effet, Bismarck voit dans les congrégations l'instance de la contestation contre le système allemand : RIMMELE, *op. cit.*, p. 58.
[336] ROTH, p. 158.
[337] ROTH, *ibid.* Sur cette question des traitements, voir aussi HARP, *op.cit.*, chap. 6.

épouser des Alsaciennes, ou des Lorraines, afin de transmettre la culture française à leur descendance, comme en témoigne le roman de Barrès *Colette Baudoche*. La politique du *Reich* reste cependant inflexible, non que l'on conteste l'importance du français dans la culture générale, mais son enseignement doit se limiter à une application linguistique, sans introduire la culture française. Ce qui n'empêche pas la classe dirigeante de continuer à privilégier le français, souvent dans une perspective carriériste, dans l'espoir d'obtenir un poste à Paris. L'administration doit tenir compte de ces différentes sensibilités[338].

Dans la pratique, la structure artificielle du nouveau *Reichsland* a obligé les autorités allemandes à composer avec les différences locales, tant linguistiques que religieuses. Globalement, cette acculturation a posé moins de difficultés en Alsace, les élèves étant majoritairement germanophones, qu'en Lorraine, où les résistances dues aux difficultés linguistiques des élèves l'emportent sur la volonté politique[339].

En conclusion, bien que la politique gouvernementale ne se soit pas orientée vers une suppression du français et ait au contraire accordé à la zone francophone, jusqu'à la guerre, des règlements d'exception, la méfiance réciproque n'a pas été surmontée et la question linguistique a fait l'objet de controverses tout au long de la période d'annexion. D'autre part l'évolution de la politique générale, tour à tour libérale et conservatrice vis-à-vis du *Reichsland*, n'a guère eu d'incidence sur la politique linguistique. Imposer l'enseignement en allemand relevait d'un consensus continu. Il s'agissait d'un enjeu national dans la volonté de bâtir la nation, d'un indice de loyauté à l'Empire, non plus d'un simple outil linguistique mais bien d'un moyen d'imposer le *Deutschtum*, « les modes allemands de vivre et de sentir » aux jeunes générations. Nombre de fonctionnaires loyaux et zélés se firent l'instrument de cette tâche, dont le directeur du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, le Dr. Albrecht, qui fut durant 42 ans au service de la Terre d'Empire[340]. On en vint à considérer, aussi bien dans le *Reichsland* qu'en Poznanie, que parler couramment l'allemand était un dû des citoyens à l'État[341]. Mais de sérieuses et persistantes difficultés sur le terrain expliquent l'échec relatif de la tentative.

---

[338] RIMMELE, *Ibid.*
[339] ARETIN, 1998.
[340] ROTH, p. 146-147. Arrivé à Strasbourg dès 1872 comme professeur puis directeur du lycée protestant Jean Sturm, Albrecht fut titulaire en 1882 à l'Oberschulratfür Elsass-Lothrigen, organisme collégial de sept hauts fonctionnaires qui est l'instance suprême en matière d'enseignement dans l'esprit bismarckien. Il le dirigea à partir de 1900. Retraité en 1914, il mourut en 1923 après avoir assisté à l'écroulement de son œuvre.
[341] HARP, *op. cit.* p. 87-153.

3.3 Imposition de l'allemand en Poznanie

Durant le XIXème siècle, la langue polonaise avait pu se maintenir dans les territoires annexés par la Prusse, dans une alternance de phases d'assimilation forcée et de tolérance. Malgré les promesses faites aux Polonais, l'avènement du *Reich* amène une politique de germanisation beaucoup plus offensive.

3.3.1 La situation en 1867 et les premières mesures 1871-1874

En Poznanie, l'instruction du ministre des cultes von Eichhorn de 1842, qui autorise l'enseignement élémentaire dans la langue maternelle de la majorité des écoliers, est toujours en vigueur. Mais dans les écoles normales, on enseigne en allemand avec le dessein de former le plus possible d'instituteurs bilingues. Dans les villes et dans tous les lycées catholiques, l'enseignement doit être dispensé en allemand dans les grandes classes, le polonais étant réservé aux plus jeunes élèves et au catéchisme. Mais les enfants allemands dont les parents le souhaitent peuvent apprendre le polonais. Il n'existe pas de politique unitaire, chaque province gère la question de façon autonome ; même les dialectes (par exemple en Masurie) peuvent être conservés comme langue d'enseignement.

Lors de l'intégration des territoires polonais dans la confédération d'Allemagne du Nord en 1867, le président Carl von Horn promet aux Polonais qu'ils pourront conserver leur langue et leur nationalité[342]. Il s'émeut toutefois de l'insuffisance de résultats de l'enseignement de l'allemand dans ces territoires. L'exécution d'un décret ministériel du 25 novembre 1865, exigeant de tous les enfants la maîtrise de l'allemand oral et écrit, se heurte au boycott ou à l'incapacité des maîtres polonais, mais aussi à l'état pitoyable et au sureffectif des écoles primaires, sans parler de l'indifférence des inspecteurs presque exclusivement issus du clergé polonais.

En mars 1870, Bismarck alerté par un rapport défavorable sur la situation de l'allemand dans les régions polonophones et la résistance des inspecteurs cléricaux, réagit en accélérant la mise en vigueur de la loi sur la surveillance de l'école, *Schulaufsichtsgesetz*, et argumente en ces termes :

> Nous considérons comme une nécessité que tout citoyen Soit mis en situation de formuler par lui-même des critiques sur le gouvernement qu'il a au-dessus de lui ; et pour cela il faut exiger que la

[342] RIMMELE, p. 83.

> langue allemande soit encouragée plus que jadis et sa compréhension ouverte à des cercles plus larges […][343].

Le chancelier déplore à la fois la régression de l'allemand et la répugnance des Polonais, même protestants, à l'adopter. Pour lui, la langue joue le rôle d'un facteur d'intégration déterminant, car elle permet à l'individu de se forger un jugement, comme au *Reich* d'exercer sur lui une influence salutaire. Une autre raison avancée est la protection des enfants allemands qui ne bénéficient pas suffisamment de l'enseignement de leur langue. Il s'agit moins de mission culturelle que de raison d'État : l'intégration de la population polonaise est capitale pour le maintien des provinces orientales dans le cadre du *Reich*, face aux ambitions de la Russie : réprimer les velléités d'indépendance polonaise obéit donc aussi à des considérations de politique extérieure[344].

C'est sur les écoles élémentaires, considérées comme le principal vecteur d'assimilation, que vont se concentrer l'attention…et les tensions. L'obligation scolaire donnait à l'État la possibilité d'agir sur toute la population, de conquérir la loyauté tant des ruraux que des citadins en les éloignant de la noblesse et du clergé, jugés peu sûrs. En février 1873, le ministre des cultes Falk[345] est chargé de rétablir l'allemand dans ses droits, suite à des rapports pessimistes : des écoles surpeuplées (plus de 60 enfants par classe, quelquefois jusqu'à 150)[346] et délabrées, des maîtres incompétents[347], et un état des lieux nettement plus défavorable pour les écoles catholiques que pour les protestantes. Dans la pratique, il est impossible de réaliser l'unification souhaitée et il faut s'adapter aux conditions locales[348]: théoriquement, l'enseignement doit être dispensé en allemand, à l'exception de l'instruction religieuse, jusqu'à ce que les enfants aient acquis les compétences suffisantes ; dans la pratique, les méthodes utilisées ne donnent guère de résultats à ce niveau et les maîtres sont à

---

[343] Bismarck fonde la nécessité d'apprendre l'allemand en ces termes *: wir halten es für en Bedürfnis, dass jeder Staatsbürger in die Lage versetzt werde, sich die Kritik über die Regierung, die über ihm steht, selbst zu bilden ; und dazu ist erforderlich, dass die deutsche Sprache mehr wie bisher gefördert und das Verständnis dafür in weiteren Kreisen eröffnet wird […]* Berichte Abg. H., 1872, BD.II, S. 701, cité par KORTH, Rudolf, *Die preussische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks : ein Betrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow*, Würzburg, Holzner, 1963, p. 40.

[344] RIMMELE, p. 85.

[345] Adalbert Falk (1827-1900), ministre des Cultes en 1872, oeuvra au Kulturkampf et à la lutte de la Prusse contre l'enseignement du polonais en Poznanie.

[346] KORTH, Rudolf, *op.cit.*, p. 31-32.

[347] Tous les enfants n'y trouvent d'ailleurs pas de place, d'où la nécessité de faire appel à l'école à mi-temps : LAMBERTI, Marjorie, *op. cit.*, chap. 4.

[348] KORTH, *op. cit.*, p. 30 *Mit der Anerkennung so vieler Unterschiede verzichtete man darauf, die Wirklichkeit nach einer bestimmten Norm möglichst einheitlich zu gestalten, passte sich vielmehr recht und schlecht den Verhältnissen an.*

quia. Les considérations de Berlin sur « l'éducation nationale » ne prennent en effet pas en compte les difficultés soulevées par les minorités, négligence relevée par R. Korth qui souligne que la conscience de ce problème était, avant la première guerre mondiale, embryonnaire[349].

En octobre 1872, une ordonnance générale avait déjà assigné aux écoles de la Prusse polonaise les mêmes exigences et la même orientation patriotique que pour le reste de la Prusse : elles devaient délivrer une éducation allemande. Il s'agissait, expliquait le ministre Gustav von Gossler[350] de renforcer l'élément allemand et d'assimiler les enfants polonais par l'utilisation d'une seule langue. Bien que Gossler souhaitât éviter l'amalgame entre la question linguistique et la question religieuse, le préjudice subi par l'instruction religieuse était prévisible à partir du moment où les enfants se la voyaient inculquer dans une langue qu'ils n'avaient pas appris à lire ni à écrire. Et la mise en place d'un enseignement privé de substitution ne pouvait donner, faute de moyens, les résultats escomptés.

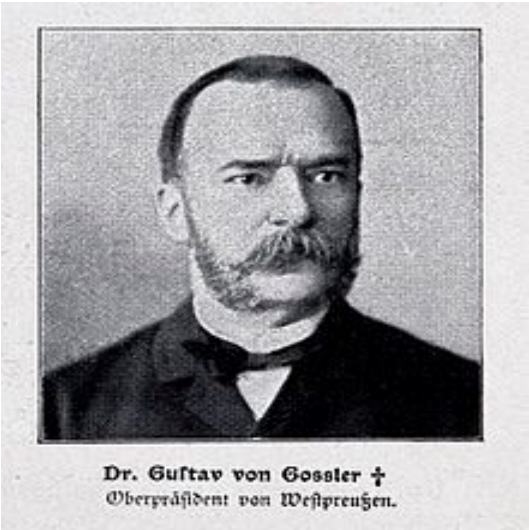


Figure 7 Gustav von Gossler[351]

Du côté des populations, des protestations se font jour, souvent appuyées par le clergé[352], alors que le gouvernement se défend de vouloir éradiquer le polonais : il veut seulement faire

[349] KORTH, p. 43.

[350] Gustav von Gossler (1838-1902) ministre des Cultes de 1881 à 1891, un des principaux artisans de la Schulaufsichtsgesetz, de tendance conservatrice, il lutta pour l'imposition de l'allemand au détriment du polonais en Poznanie, y introduisit des paysans allemands pour cultiver les terres. Il s'opposa au développement des Realschulen concurrençant les lycées humanistes contre la volonté de l'empereur et dut quitter le ministère en 1891.

[351] Source :http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f5/Gustav_von_Gossler.jpg/220px-Gustav_von_Gossler.jpg

accéder les enfants aux bienfaits de la civilisation allemande et les protéger des menées subversives attribuées au clergé polonais. Mais les réassurances gouvernementales ne font qu'exacerber l'opposition, d'autant que les mesures linguistiques sont parfois alourdies par le zèle intempestif de fonctionnaires subalternes. L'initiative du gouverneur de district de Poznań d'introduire le catéchisme en allemand aux niveaux intermédiaire et supérieur partout où l'effectif d'enfants allemands atteignait 50%, illustre bien c es maladresses[353]. Il en résulte une cristallisation de l'opposition dans les associations polonaises.

Du côté des personnels, en 1874, une première restructuration voit le remplacement des directeurs d'école normale par des personnels dévoués au gouvernement, et le renvoi de nombreux congréganistes hommes et femmes. Il en résulte, comme en Alsace, une pénurie de maîtres, encore aggravée par la mutation plus à l'ouest de ceux considérés comme peu fiables. A ce moment, le gouvernement est tiraillé entre sa volonté d'éloigner des éléments peu sûrs et la nécessité de former suffisamment de maîtres parlant polonais.

Le changement imposé de la langue d'enseignement fait évidemment problème, lorsque des instituteurs qui maîtrisent mal l'allemand sont sommés d'enseigner dans cette langue à des enfants qui n'en parlent pas un mot. En mai 1874, le gouvernement instaure des cours méthodiques à l'école normale de Poznań , et fait nommer via les inspecteurs de district des assistants auprès des instituteurs. Toutefois le polonais est maintenu, moyennant une réduction horaire, afin de préparer les maîtres à un enseignement bilingue, en particulier celui de la religion catholique, qui est désormais de la compétence de l'État. Comme dans le *Reichsland*, le catéchisme des protestants continue de se faire en allemand.

Au terme de cette première décennie, on ne peut prêter au *Reich* la volonté d'éradiquer le polonais en balayant les traités qui garantissent le droit des Polonais, mais plutôt celle, propre à la Prusse, de protéger à tout prix les enfants allemands contre toute dénationalisation, et secondairement de faire acquérir aux Polonais, dans leur propre intérêt, la langue nationale allemande. L'incompatibilité de cette politique avec le sentiment national polonais, la difficulté pédagogique de la mettre en pratique sans heurts, ne sont pas pleinement perçues ni prises en compte.

---

[352] C'est ainsi que le 4 avril 1881 une manifestation à Poznan aboutit au dépôt d'une motion au ministère réclamant le retour à l'enseignement en polonais. RIMMELE, *op. cit.*, p. 100, note 448.
[353] RIMMELE p. 103, KORTH p. 45.

3.3.2 La loi de Juillet 1886

La tension s'exacerbe en 1886-87 avec un nouveau train de mesures anti-polonaises : c'est en effet entre 1885 et 1887 que se place le paroxysme de la tentative bismarckienne de germanisation des territoires polonais rattachés à la Prusse : expulsion massive des Polonais originaires des provinces sous domination russe ou autrichienne, loi de colonisation du 26 avril 1886 qui prévoit l'achat par une Commission de colonisation *(Ansiedlungskommission,* qui n'est pas sans évoquer l'administration coloniale africaine, *Kolonialamt)* de terres jusque-là détenues par des Polonais, installation de colons allemands, et enfin diverses mesures tendant à germaniser l'enseignement en Pologne prussienne : des instituteurs polonais sont déplacés en Allemagne et remplacés par des Allemands, les associations d'étudiants polonais sont interdites, et de nouvelles tentatives de suppression de l'enseignement en langue polonaise se font jour. Partant du principe que là où il y a des enfants allemands ne devraient exercer que des maîtres allemands, le ministère écarte en Juillet 1886 les communes du choix des maîtres et les autorités recourent aux mutations forcées[354].

> Il ne faut engager que des maîtres qui offrent une garantie inconditionnelle d'entière fiabilité et à la jeunesse une éducation allemande fidèle à la monarchie[355].

1887 voit le début d'une nouvelle campagne plus offensive : il s'agit à la fois de protéger la germanité et d'assimiler la minorité nationale. Voici comment le ministre von Gossler justifie les nouvelles mesures :

> Les dispositions […] poursuivent le but de familiariser les sujets prussiens de langue maternelle polonaise avec la langue allemande, de les libérer de cette façon de leur isolement social et économique et de les habiliter à prendre art à la vie publique et économique de l'État prussien et de l'Empire allemand plus que ce n'est le cas présentement.[356]

C'est encore une fois l'argument de l'intérêt des colonisés et de leur descendance qui est mis en avant. Mais il dissimule à peine la volonté de l'État prussien (car aux yeux de Bismarck la Prusse et l'État se confondent), d'imposer son ordre aux ressortissants polonais

---

[354] RIMMELE, p. 89.
[355] H. von Gossler, cité par RIMMELE, p. 89.
[356] *Die Anordnungen […] verfolgen das Ziel, die preußischen Untertanen polnischer Muttersprache mit der deutschen Sprache vertraut zu machen, hierdurch sie aus ihrer sozialen und wirtschaftlichen Isolierung zu befreien und zu befähigen, an dem öffentlichen und wirtschaftlichen Leben des preussischen Staates mehr als es gegenwärtig der Fall ist, teilzunehmen*. Sten. Ber. ABGHS 25.1.1888, Bd. 1, 141.

jusqu'au fond des écoles, plus encore que dans le *Reichsland*. En fait le discours assimilationniste cache, comme dans les colonies ultramarines, une politique de ségrégation.

Enfin une décision de Juillet 1887 fait de l'allemand la seule langue d'enseignement en Poznanie. Les autorités la justifient en arguant de l'absence de progrès en allemand dans les écoles où le polonais est maintenu. Concernant les maîtres, von Gossler est d'avis que la parfaite maîtrise de l'allemand doit être exigée dès l'entrée à l'école normale, car elle suffit à contenir les éléments subversifs à distance…

Toutes ces mesures reviennent à éradiquer le polonais des écoles de Poznanie. Les conséquences pédagogiques sur l'avenir des enfants ne sont absolument pas prises en compte, Bismarck ne visant que la protection des minorités allemandes. Bien entendu, il en résulte une chute drastique des candidatures polonaises au métier d'instituteur, qui passent des 2/3 à 10%. Pour pallier la pénurie[357], le gouvernement essaie d'attirer à coup de primes des instituteurs des régions germanophones. Cette prime, encore appelée *Ostmarkzulage,* ne suffit pas à empêcher bon nombre de maîtres, rebutés par des conditions d'exercice par trop difficiles, de demander leur mutation[358].

3.3.3 La grande misère de l'école polonaise

Sur le terrain, les résultats sont extrêmement décevants, d'abord en raison du sureffectif : en effet, les responsables gouvernementaux ont sous-estimé les difficultés à enseigner l'allemand à des classes surchargées, qui comptent encore en 1896 dans certaines écoles de 150 à 190 élèves par classe [359]. Par conséquent, il faut recourir, comme en Alsace, à l'école à mi-temps, *Halbtagsschule,* qui devient la formule la plus fréquente[360]. Certaines écoles surchargées n'offrent même que deux heures d'enseignement par jour aux élèves, en trois sessions. Il faut parfois différer d'un an ou deux l'inscription des enfants d'âge scolaire. Par ailleurs, le système des *Hüteschulen* (littéralement : « écoles de garde ») dispense partiellement d'école les enfants astreints aux travaux agricoles, notamment à la garde du

---

[357] En 1900, il reste 6% de postes non attribués, en particulier dans les écoles polonaises RIMMELE, p. 90, KORTH, p. 21.
[358] SERRIER, Thomas. *Entre Allemagne et Pologne*, *op. cit.*, p. 164-165.
[359] *Ibid.* A remarquer, ce qui n'est pas sans surprendre aujourd'hui, que la norme recommandée par le Schulrat Julius Waschow en 1896 est de 60 à 70 élèves pour les maîtres chargés d'instruire les enfants polonais.
[360] En 1882, la Poznanie en compte 341, et en 1891, 817, pour un total de 99000 élèves. Jahrbuch für die amtliche Statistik des preussischen Staates 5 (1883) 550-551. Cité par LAMBERTI, *op. cit.*

bétail[361]. Enfin beaucoup d'enfants ne sont pas scolarisés. Un descendant de la famille Marczak, dont les parents partirent travailler en Lorraine vers 1920 et s'y implantèrent, témoigne : ses parents nés en 1896 et 1899 près de Poznań ne sont jamais allés à l'école, ils travaillaient aux champs, pieds nus, parlaient polonais et reçurent le catéchisme dans cette langue[362].

Les écoles protestantes sont mieux loties, bien que ce soit tout relatif, puisqu'on passe d'une moyenne de 93 enfants dans les écoles catholiques à 65 dans les écoles protestantes[363]. Il est vrai que le taux d'accroissement naturel de la population polonaise est deux fois plus élevé que celui de la population allemande.

Pendant les années 1890, les autorités de Berlin continuent à sous-estimer les difficultés à remplir les objectifs scolaires en Poznanie dans les conditions existantes. Non seulement les restrictions horaires liées au surreffectif réduisent le temps où les enfants de famille polonaise peuvent parler allemand, mais en 1887, les responsables du district de Poznań retirent l'histoire et les sciences du programme, arguant de l'insuccès de ces matières[364]. La véritable raison est l'impossibilité de les enseigner faute de moyens suffisants et de prérequis de la part d'élèves dont la « culture » ne préoccupe guère les autorités en place. On retrouve dans ce phénomène une constante de l'état colonial : les autochtones ne sont éduqués que dans la mesure des besoins de la nation colonisatrice, qui ne saurait viser au-delà au risque de produire des têtes pensantes, des déclassés et des révoltés. Dans les années 1900, cette même problématique a détourné les autorités allemandes d'éduquer les Togolais à autre chose qu'au travail.

Surtout, le système scolaire des provinces polonaises reste le plus arriéré de l'État prussien. On déplore d'abord l'état de délabrement de certaines écoles, pourtant construites en briques à côté des maisons polonaises en bois, et ses conséquences sanitaires fâcheuses, comme une épidémie de conjonctivite en 1888 à Bromberg, due au mauvais éclairage, à l'absence de ventilation, à l'humidité et aux moisissures[365]. Le refus de subventions annihile

---

[361] Réservée en principe aux garçons de 11 ou 12 ans, autorisés à ne se présenter à l'école qu'une fois par semaine, cette mesure touchait aussi des enfants plus jeunes, ce que dénonce en 1904 le social-démocrate Leo Arons Il en profite pour stigmatiser la complexité administrative et la non gratuité de l'école prussienne. (Materialen zur Beurteilung der preußischen Schule).
[362] Témoignage personnel reçu en 2013.
[363] LAMBERTI, *op. cit.*
[364] Zentrales Staatsarchiv, ZSA, Rep. 76 VII neu, sec. 6B, pt. I, n°. I, vol. 8, 16 février 1887. Cité par LAMBERTI, *op. cit.*
[365] Zentrales Staatsarchiv, ZSA, Rep. 76 VII neu, sec. 7B, pt. I, n°. I, vol. 7.

toute volonté d'amélioration. L'entretien des écoles incombe en effet aux paysans et non aux notables, mais ils n'en n'ont pas les moyens.

Figure 8 : école allemande à Karvica (archives personnelles)

A cela s'ajoute l'insuffisance des fonds dispensés par l'État pour compenser l'extrême pauvreté des écoles polonaises. Les dépenses par élève et par an s'élèvent à moins de 35 marks contre presque 50 en Brandebourg durant la période[366]. Surtout, les subsides ne vont pas là où le besoin s'en fait sentir, mais, selon le vœu exprès du ministre des finances Adolf Scholz en 1886, aux écoles pour enfants allemands ; l'éducation des enfants polonais, soupçonnée de servir la propagande polonaise, est le parent pauvre. Le gouvernement ne prend pas conscience du risque que les familles polonaises rejettent cette école ... Mais les autorités locales savent que les réformes sont inapplicables et qu'il faut maintenir, surtout à la campagne puisqu'on ne dispose pas de suffisamment d'instituteurs bilingues, des maîtres polonais, sauf là où il y a des enfants allemands.

Dans son autobiographie *auf rauhem Wege* (1927) le futur professeur et philologue allemand Mark Lidzbarski, qui fréquenta les petites écoles talmudiques avant d'être admis tardivement au lycée Friedrich-Wilhelm de Poznań, fait état de la même misère matérielle en Pologne russe, des locaux inadaptés, parfois des caves, et une absence de tout matériel

[366] Statistisches Handbuch für den preussischen Staat 4 (1903) : 419-420 Cité par LAMBERTI, *op. cit.*

pédagogique. Les commissions chargées d'opérer un contrôle des conditions dans lesquelles sont accueillis les enfants ne sont pas confrontées à leur réalité[367]. De plus, les salaires insuffisants obligent l'épouse de l'instituteur à trouver d'autres moyens d'existence.

Enfin, les maîtres ne sont pas formés à l'enseignement des langues, beaucoup sont inaptes à enseigner l'allemand qu'ils ne parlent qu'incorrectement avec un fort accent. Le recours aux châtiments corporels n'arrange rien, mais accroît le mécontentement des parents face au système. Ces méthodes ont non seulement un impact négatif sur les résultats mais sont inopérantes à briser les grèves scolaires en Poznanie dont il sera question plus loin.

Dans le secondaire, la volonté de germanisation passe par la mise à l'écart, ou tout du moins sous pression, des professeurs polonais, ce qui tarit leur recrutement. C'est ainsi qu'on exige d'eux, pendant leur service et en dehors, l'expression renforcée d'une conscience nationale allemande : par exemple, ils doivent parler allemand même en famille et soustraire leurs enfants à toute influence polonaise[368]. Plus expéditif, le discours du trône du 14 janvier 1886 exige leur renvoi, et leur remplacement par des éléments pro-allemands. De fait, après 1895, on ne recrute plus que des professeurs allemands. Conséquence : le polonais au lycée régresse considérablement : demeuré langue d'enseignement depuis 1842 (l'allemand n'étant introduit qu'en seconde) il restait en vigueur pour l'enseignement religieux dans les grandes classes. Or en octobre 1872, un décret du ministre des cultes demande de ne plus distinguer entre les disciplines et de généraliser l'emploi de l'allemand. Perdant son privilège, le polonais se transforme en discipline facultative, avec quelques exceptions à Poznań, cependant que la création de lycées de confession mixte, fréquentés par des enfants allemands, débouche sur l'enseignement en cette langue dès les petites classes. La protestation du clergé se fait entendre par la bouche de l'archevêque de Poznań, Mieczyslaw Ledóchowski, qui interdit aux ecclésiastiques en charge des chaires de religion d'enseigner en allemand durant les premières années de lycée : il s'ensuit non seulement la mise à pied de l'archevêque, mais le renvoi de nombreux professeurs et une situation de pénurie de maîtres pour l'enseignement religieux.

On observe donc en Poznanie, tant pour l'école élémentaire que secondaire, un cumul de handicaps, démographique, financier, culturel. Aussi les rapports de la bureaucratie provinciale au ministère sont-ils pessimistes. Comment faire d'une telle école un instrument

---

[367] *Auf rauhem Weg*, p. 12-13.
[368] RIMMELE, *op. cit.*, p. 91.

de germanisation ? Certains conseillers rendent les prêtres responsables de saborder le règlement sur l'usage de l'allemand, et blâment leur influence sur les instituteurs.

Officiellement, l'allemand gagne du terrain, tandis que le polonais devient une « langue étrangère » destinée aux seuls enfants allemands, et délaissée des autochtones. Bravant les interdits et la répression, des lycéens polonais se regroupent en associations[369] pour cultiver la langue, la littérature et l'histoire nationales. Face à eux, l'Association des marches de l'Est (*Ostmarkverein)* continue à réclamer la suppression du polonais. Il faudra les événements de Wreschen en 1901 touchant les écoles élémentaires, et notamment les grèves scolaires**,** pour ramener l'attention de la presse et de l'opinion publique sur la question.

Dans les autres établissements, collèges (*Mittelschulen*) et écoles de filles, l'enseignement en polonais est banni en 1887. L'allemand s'impose aussi dans la formation continue, qui s'attache à consolider les rudiments d'allemand des jeunes garçons entre la fin de leur scolarité et le service militaire[370] ; mais la mesure fait l'objet de polémiques, et peine à s'imposer malgré l'insistance des associations germaniques.

Il n'est pas jusqu'aux écoles maternelles, où le ministre des cultes exige l'embauche de religieuses parlant allemand, qui ne soient touchées par cette vague de germanisation.[371]

3.3.4 Les années 1890 : de l'assouplissement au regain des tensions

Le départ de Bismarck en 1890 introduit une certaine détente. Son successeur Leo von Caprivi se montre moins intransigeant, de même que le nouveau ministre des cultes Zedlitz (1886-1890), et Moellendorff (1890-1899), qui lui succède à la présidence de Poznanie. Zedlitz, qui a besoin des voix polonaises au *Reichstag*, prend les réclamations des intéressés au sérieux, prêche pour des concessions et fait autoriser l'enseignement du polonais à titre privé, par des maîtres pourvus d'une autorisation, et dans les locaux scolaires. Pour réduire les tensions et renforcer le loyalisme de la population[372], il est question à l'automne 1893 de réintroduire deux heures de polonais à l'école élémentaire, le temps pour les enfants

---

[370] MOLIK, Witold, *op. cit.*
[371] RIMMELE, p. 98.
[372] Bosse, le successeur de Zedlitz, n'y est guère enclin.

d'acquérir les bases nécessaires à l'enseignement religieux[373]. La mesure est adoptée en mars 1894 non sans débats houleux et surenchères du côté catholique. Nombreuses sont les écoles qui espèrent en bénéficier[374].

Finalement durant l'été 1900, un resserrement se produit, et le gouvernement tente un dernier coup de force : prétextant la volonté d'unité dans le seul intérêt national allemand, il promulgue trois décrets ratifiant la suppression totale de l'enseignement religieux en polonais pour toutes les écoles de Poznanie[375]. La réaction ne se fait pas attendre : lors d'une manifestation le 8 septembre, il ressort que pour les Polonais, cette mesure « va à l'encontre des lois de Dieu et de la nature, contredit les engagements du roi Frédéric Guillaume II, est injuste vis-à-vis des enfants, nuit à l'éducation chrétienne, et profane le catéchisme à des fins politiques »[376]. La mesure est aussi vivement contestée au *Landtag* au nom de la Constitution, de la morale et du droit. En vain l'archevêque Stablewski demande-t-il son retrait. Dans l'esprit des parents, se répand l'idée qu'il s'agit d'un cas de conscience, puisque que la langue polonaise ne fait qu'un avec le catholicisme, tandis que l'allemand est le vecteur du protestantisme.

En conclusion de ce chapitre, il n'y a pas eu de principe unitaire dans le *Reich* en ce qui concerne la politique linguistique appliquée aux minorités, qui a presque toujours été conçue État par État. Les dispositions concernant l'usage des langues, ont obéi à différents buts dans la continuité de la politique prussienne: élargir l'assise de l'allemand, assimiler la population, créer l'unité nationale, exercer une répression politique ou imposer le pouvoir. La volonté de germanisation par imposition de la langue allemande en Poznanie représentait un déni de justice et d'égalité, dans la mesure où les droits constitutionnels de la minorité polonaise dans son accès à l'éducation ont dû céder le pas aux visées hégémoniques de l'État national.

Toutefois la problématique d'une langue nationale revendiquée au nom de la religion était beaucoup moins sensible en Alsace-Lorraine, si l'on se souvient que l'allemand avant comme après l'annexion, y dominait l'expression religieuse y compris chez les catholiques, et

[373] Pour le détail des négociations, voir KORTH, p. 50-51.
[374] RIMMELE, p. 112-113.
[375] KORTH, p. 63- 64, RIMMELE, p. 117.
[376] Pour l'ensemble du débat, voir KORTH, p. 64- 65.

du fait que l'Église, soutenue par les milieux conservateurs, s'efforçait de maintenir l'allemand au nom de la morale et de la tradition[377].

La politique linguistique s'articule sur l'attitude observée envers les minorités, comme elle est soumise aux courants et considérations de l'époque autour des nationalités, variables selon les gouvernements. Jugée indispensable à l'intégration des populations allophones, elle s'accompagne d'énormes disparités dans le traitement des différentes régions : tandis que le *Reichsland* se voyait appliquer une politique libérale, à l'autre bout de l'Empire, la rigidité mise en place aboutissait à une franche rupture entre le gouvernement et la population : cette inégalité de traitement traduit bien une différence dans la perspective allemande selon qu'il s'agissait de Slaves ou de « frères retrouvés ».

La question linguistique que nous venons de retracer à grands traits dans ses composantes scolaires est inséparable de la question confessionnelle. Alors que dans le *Reichsland* les autorités allemandes peuvent, dans une certaine mesure, s'appuyer sur le clergé pour mener leur politique de germanisation, au moins en zone dialectophone, en Poznanie, où langue et religion ne font qu'un, la question de la langue du catéchisme constitue une pomme de discorde qui finira au tournant du siècle par envenimer le débat et freiner considérablement la tentative d'assimilation de la jeunesse polonaise au *Deutschtum.*

La réponse des Polonais, ce sont les désordres de Wreschen, le 20 mai 1901, et la grève scolaire qui s'y rattache, première tentative de résistance contre la germanisation de l'école[378]. Ces événements feront l'objet du chapitre suivant.

4 La question confessionnelle au cœur du débat

Dans le *Reichsland* comme en Poznanie, c'est la religion catholique qui est majoritaire, solidement organisée et influente. Elle a la haute main sur l'école. Progressivement, ses intérêts vont entrer en conflit avec le gouvernement du *Reich*, soucieux de modeler à sa guise l'institution scolaire et de lui confier la mission de conquérir à la germanité les nouvelles

[377] CAZEAUX, Louis. *op. cit.*
[378] KORTH, *op. cit.* p. 82.

générations[379]. Selon les circonstances, l'Église s'oppose ou collabore, l'État compose ou impose. La question confessionnelle est inséparable de la question linguistique, compte tenu de la part encore considérable faite à la religion dans l'enseignement dispensé.

Dans le fait religieux tel que défini en sociologie par l'Allemand Max Weber et le Français Émile Durkheim, nous entendons dans cette étude non une fonction de l'esprit, un lien direct entre l'homme et Dieu, mais une fonction du corps social qui se traduit à la fois par un ensemble d'affirmations spéculatives unissant ses adeptes et par l'ensemble d'actes rituels afférant à cet ensemble, autrement dit une confession. Le pouvoir tant spirituel que temporel de la confession catholique, qui concernait la très grande majorité des Polonais et une majorité des Alsaciens, étant le plus susceptible d'entrer en conflit politique dès l'âge scolaire avec l'impérialisme allemand, c'est cette confession que Bismarck cherchera à mettre au pas au moyen du *Kulturkampf*, combat pour la culture, dont il sera ici question.

4.1 L'imbrication de l'école et de l'Église

4.1.1 En Alsace -Lorraine

L'éducation dans les départements alsaciens et mosellan, de même qu'en Poznanie est d'abord religieuse, et son cadre primordial reste la famille. Famille, religion, éducation sont ainsi les piliers « trinitaires » du roman *der Dorfschulmeister, l'Instituteur de village*[380], feuilleton de propagande dont l'écriture précède l'annexion, -avec laquelle le même parti catholique prendra ses distances chaque fois qu'il sentira menacés ses intérêts[381].

En Alsace-Lorraine, l'école publique, encore réglée par les lois Guizot et Falloux[382], est confessionnelle, catholique ou protestante (réformée ou luthérienne), et sous régime allemand,

---

[379] ROTH, *op. cit.* p. 125. Ce principe vaut aussi bien pour le Reichsland que pour la Poznanie : ce sont les méthodes qui diffèrent.

[380] Paru en feuilleton et en 16 épisodes sans nom d'auteur, dans le Volksfreund[380], « feuille du dimanche pour la famille chrétienne » entre le 31 Mars 1867 et le 12 septembre 1869.

[381] ARETIN, 1992.

[382] La loi Falloux, adoptée en 1850, donne une grande part à l'Église catholique dans l'organisation de l'enseignement : les évêques siègent de droit au conseil d'académie, l'école est surveillée par le curé

elle restera régie par le Concordat de 1801 et les articles organiques de 1802[383]. Paradoxalement, c'est une réglementation française qui va s'appliquer en Alsace sous l'administration allemande.

Rappelons que jusque sous le Second Empire, la culture française n'a pénétré que superficiellement dans ces deux provinces. L'Église traite l'éducation comme une bataille du bien contre le mal : elle vise avant tout à former des chrétiens, à préparer les enfants à la première communion, et la fonction des écoles est avant tour religieuse et morale. Il s'agit moins d'éveiller les enfants que de leur apprendre l'humilité chrétienne[384], selon un point de vue réactionnaire qui concède l'école au peuple à condition qu'elle lui prêche la soumission[385]. Du point de vue moral, les Églises (surtout catholique) tiennent parfois le français, langue de Voltaire et donc de l'impiété, en grande suspicion et ce sont elles qui ont maintenu la langue allemande en Alsace, par le catéchisme et la prédication[386]. Cela fait donc de la langue allemande un rempart de la religion et des valeurs du monde rural, alors que le français, langue de l'urbanisation, apparaît moralement délétère. De l'avis des prêtres, le dialecte constitue « un préservatif contre les lectures dangereuses et une sauvegarde contre l'esprit d'indifférence en matière de religion »[387]. C'est dans cet esprit que le roman *L'Instituteur de village* traite le sujet brûlant de l'acquisition de l'allemand, abordé au même moment par l'abbé Louis Cazeaux[388] et considéré comme trop négligé dans nombre d'écoles francisées, au péril de la religion. D'où l'idée chère au *Zentrum* (le parti catholique) que la cause du germanisme est également celle de la religion.

Cette prédilection linguistique n'empêchait pas une partie du clergé, et des catholiques dans leur ensemble, de nourrir envers l'Allemagne une méfiance profonde, tandis que les hauts fonctionnaires prussiens en charge des affaires ecclésiastiques redoutaient l'influence

---

conjointement avec le maire. Un simple rapport dumaire ou du curé peut permettre à l'évêque de muter un instituteur à sa guise. Les préfets peuvent révoquer les instituteurs.

[383] Le Concordat est un compromis qui règle les rapports de l'Église (et d'abord l'Église catholique, majoritaire) et de l'État, tout en permettant à l'État une certaine surveillance des Eglises, ce dont Bismarck saura se servir.

[384] ZELDIN,Théodore, *Histoire des passions françaises (1848-1945),* t. 2, *Orgueil et intelligence*, Paris, Payot , 1978, p. 169.

[385] Telle était la position de Guizot, qui entendait par une école essentiellement religieuse, apprendre aux masses à se résigner à leur sort. ZELDIN, *Ibid.*

[386] IGERSHEIM, *op. cit.*

[387] ZIND, Pierre, *L'enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1893*, Lyon 1971, p. 249.

[388] CAZEAUX, Louis *op. cit.* Cet essai concomitant du roman der Dorfschulmeister a été publié par chapitres détachés, dans le Courrier du Bas-Rhin, les 20, 21 et 22 février, et les 7 et 8 Mars 1867.

politique du catholicisme dans le *Reichsland* et étaient donc prêts à soutenir le *Kulturkampf v*oulu par Bismarck, et les mesures scolaires qui en faisaient partie.

Le rôle spirituel du clergé ne s'affaiblit pas avec l'annexion : contrairement à de nombreux instituteurs, les curés ne s'exilèrent pas, acceptant à la demande des évêques de rester près de leurs ouailles. Ce rôle fut même renforcé, dans la mesure où ils constituaient des repères face aux envahisseurs :

> Face à un pouvoir étranger représenté par des fonctionnaires immigrés, le clergé remplit auprès des populations rurales dont il était issu une fonction de suppléance et de représentation ; il incarnait les valeurs, les permanences ; l'alliance de la foi religieuse et de la défense du pays contre le germanisme pouvait servir de refuge et de support aux sentiments français[389].

Face à cette résistance passive, -et quelquefois active- les autorités appliquèrent la politique du *Kulturkampf*, mais moins rigoureusement qu'en Pologne prussienne, usant tour à tour de prudence et d'autorité.

Au départ, l'administration civile devait s'exercer dans le cadre de la législation du pays occupé. Il fallait maintenir en place ce qui pouvait l'être : la loi Falloux offrait un cadre commode pour maintenir le contact avec les autorités ecclésiastiques tout en continuant à exercer sur elles un certain contrôle. Mais très vite Bismarck réclama des fonctionnaires, pour organiser le *Reichsland* à l'instar de la Poznanie.

Dans le *Reichsland* beaucoup plus qu'en Poznanie les autorités s'efforcèrent aussi de se concilier les autorités catholiques, afin de ne pas s'aliéner les notables. Ces derniers freinaient la mainmise de l'État sur l'école en bloquant, par exemple, la création de nouveaux *Schulräte* (sorte d'inspecteurs adjoints) ou encore l'augmentation du traitement des inspecteurs ou des instituteurs- les plus mal payés de tous les fonctionnaires du *Reich*- lors des discussions budgétaires à la délégation[390] :

> […] Ce qui est en débat, ce sont les affaires scolaires, à propos desquelles les volontés de l'État et les intérêts confessionnels sont en opposition permanente non seulement en Alsace-Lorraine, mais dans toute l'Allemagne et dans tous les autres États. Que ce soit en monarchie ou en République, l'État moderne prétend à la souveraineté sur l'enseignement public, et l'Église entre en conflit avec lui.

---

[389] ROTH, op. cit, p. 132.
[390] HIRSCH, Jean-Pierre, *Combats pour l'école laïque en Alsace-Moselle entre 1815 et 1939*. Éditions L'Harmattan, 2011, p. 106.

écrit l'*Elsässer* du 25 février 1888[391]. Les mesures anticatholiques prises dans le cadre du *Kulturkampf* éclairent cette problématique d'un jour particulier et il est intéressant de comparer les deux provinces de ce point de vue.

4.1.2 En Poznanie

En Poznanie aussi, le catholicisme et en particulier l'enseignement religieux en polonais sont les principaux et constants vecteurs de la résistance nationale polonaise face à la germanisation du système scolaire. Jusqu'à la proclamation de l'Empire, les projets de « prussianisation » avaient avancé en dent de scie, faisant alterner libéralisation et répression : ils n'étaient en général pas appliqués, par prudence politique. Comme dans le *Reichsland,* l'Église en Poznanie avait une fonction de conservation et d'intégration, favorisée par le réseau paroissial. Les écoles y étaient également confessionnelles et majoritairement catholiques.

Depuis 1848, les intérêts politico-nationaux et ecclésiastiques étaient devenus interdépendants, ce qui se traduisait par une identification de la catholicité avec la polonité. Les élites polonaises entretenaient leur cohésion sociale et leur idéal de liberté par la foi catholique censée les protéger de l'emprise de l'État prussien. Même si l'allemand était déjà présent dans la vie religieuse polonaise, la forte empreinte du catholicisme freinait l'intégration des Polonais au *Reich*. Avec la poussée de la Prusse vers l'Est, la politique d'immigration faisait croître la population protestante. Sur le terrain, on assistait à une confrontation des catholiques avec les protestants imprégnés de l'esprit des Lumières. C'est sur le terrain scolaire qu'allait se jouer en grande partie l'affrontement entre l'État et l'Église catholique[392].

Parallèlement, d'autres moyens étaient mis en œuvre : par exemple, les autorités tentèrent une germanisation de la pastorale, en supprimant les offices en polonais, en augmentant le nombre de prêtres allemands, en cherchant à faire des prêtres polonais de bons et loyaux sujets de l'empereur. Les résultats en furent assez peu probants : l'archevêché de Poznań ne compta aucun archevêque allemand à l'exception de Dinder ; les prêtres germanisés étaient

---

[391] *Ibid.* p. 107.
[392] TOSCER-ANGOT, Sylvie, « Le Kulturkampf, le choix de la laïcité », in LE GRAND, Sylvie, *La laïcité en question : Religion, État et société en France et en Allemagne du 18e siècle à nos jours*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires Septentrion, 2008, p. 73 sq.

mal perçus, et même certains prêtres allemands défendirent la polonité de leurs ouailles, quand ils ne soutenaient pas, aux côtés de leurs confrères polonais, le mouvement nationaliste.

De fait, Église et État cohabitaient en Poznanie sur un malentendu. Alors que le clergé catholique se considérait comme le représentant de Dieu sur terre, l'État prussien majoritairement luthérien ne voyait en lui que des fonctionnaires chargés du soin des âmes. Cela s'explique aisément si l'on considère que pour les catholiques, l'Église a une importance médiatrice ; tel n'est pas le cas pour le luthéranisme, qui affirme selon le principe fondateur du protestantisme du « sacerdoce universel », l'égalité de tous les hommes appelés à témoigner de leur foi.

En Poznanie donc, bien que l'allemand soit de plus en plus présent dans la vie religieuse des paroisses, l'Église entrave la germanisation plus qu'elle ne la favorise : dans le roman d'Eulendorf *Vergiftete Seelen (Âmes empoisonnées)*, le doyen Wonsoch se pose en adversaire déclaré du pouvoir prussien. C'est l'inverse en Alsace où le clergé était attaché à la tradition du catéchisme en allemand. Par conséquent, c'est l'école allemande et elle seule qui va entreprendre la germanisation des enfants de Poznanie, et pour les partisans de l'*Ostmarkverein*, il faut affaiblir le clergé, bastion de la polonité, voire le neutraliser. La confiscation de l'enseignement, qui fait perdre à l'Église des charges lucratives, notamment la fonction d'inspection, va dans ce sens.

4.2 Le *Kulturkampf*

Apparu dès 1858, le terme de *Kulturkampf*, littéralement «combat pour la civilisation» désigne le conflit religieux et politique qui opposa, après la fondation du *Reich*, l'État bismarckien à l'Église catholique et au parti du Centre *(Zentrum)*. Pour les nouveaux États-nations, l'enjeu était de parvenir à s'émanciper des liens entretenus depuis des siècles entre l'Église et le pouvoir. Cette politique anticatholique était renforcée par l'apport de théoriciens tels Heinrich Treitschke et autres nationalistes qui proclamaient la supériorité de la culture allemande et émettaient le souhait d'éradiquer des frontières allemandes l'élément culturel slave. Toutefois le *Kulturkampf* échoua et s'avéra même contreproductif en fédérant la résistance nationaliste des Polonais avec leur ancrage dans le catholicisme.

Il existait assurément une rivalité entre le catholicisme comme principe d'unité, dans sa prétention *catholique*, c'est-dire universelle, et le modèle d'intégration prussien,

l'impérialisme d'esprit militariste, lui aussi fondé sur la recherche d'unité nationale et patriotique. Ce n'est pas sans raison que les milieux catholiques des États allemands du sud ont longtemps combattu la perspective d'une Allemagne unifiée, protestante, sous l'égide de la Prusse[393].

Dans la perspective qui est la nôtre, le *Kulturkampf* n'est qu'un aspect de la discrimination des minorités en tant que telles, pour peu qu'elles ne se prêtent pas volontiers à la politique d'assimilation, et à ce titre relève de la mentalité coloniale. Les minorités, qu'elles soient ethniques ou religieuses, doivent être soumises[394]. A la question de savoir s'il existe un *Kulturkampf* dans les colonies ultramarines, l'historien togolais Jules Kouassi-Adja répond par l'affirmative[395]. L'école est arrivée dans les colonies allemandes via les sociétés missionnaires, car la formation scolaire était un préalable à l'évangélisation. Or il y eut conflit entre l'administration coloniale et les missionnaires qui donnaient aux Noirs trop de « conscience » au rebours de l'idéologie coloniale. La dénonciation en 1903 par des missionnaires catholiques de sévices infligés à des autochtones dans le cadre du travail forcé entraîna une répression à l'égard de ces missionnaires. Pour Bismarck, les forces catholiques hostiles, fédérées par le *Zentrum* étaient considérées comme *Reichsfeinde,* ennemis du *Reich.* La germanisation devait donc passer donc par le *Kulturkampf*, mais comment l'appliquer de façon à amener les jeunes Alsaciens, Lorrains, et même Polonais, à se sentir allemands ? Deux tendances s'opposaient : celle des libéraux, qui tendaient à libérer les écoles de la tutelle de l'Église afin de privilégier la formation de citoyens allemands, celle des conservateurs qui cherchaient à coopérer dans un souci de concorde avec les autorités ecclésiastiques en conservant la place et la langue de l'enseignement religieux[396].

Nous verrons que ces deux tendances s'appliquèrent différemment dans le *Reichsland* et en Poznanie.

A partir de 1872, le maître d'œuvre du *Kulturkampf* fut le ministre des cultes Adalbert Falk (1827-1900), ancien député national-libéral, qui avait pour référence suprême le droit de l'État. Il remplaçait dans sa fonction von Mülher que Bismarck estimait trop réservé dans l'application de sa politique. C'est sous son égide que sera voté l'Édit de Surveillance de l'école, *Schulaufsichtsgesetz,* loi de portée considérable qui retirait aux Églises le droit

---

[393] KREBS Gilbert, *op. cit.*, p. 73.
[394] NEAU, *op. cit.*, p.123.
[395] ADJA, Jules Kouassi, Evangélisation *et colonisation au Togo : conflits et compromissions*, Paris, L'Harmattan, 2009.
[396] HARP, *op. cit.*, p. 65-66.

d'inspection des écoles primaires, au profit d'inspecteurs laïcs, et fermait l'enseignement public aux ordres religieux. On peut vraiment parler ici de laïcisation[397], qui faisait passer de l'Église à l'État le contrôle sur l'école ainsi que le choix des maîtres[398]. Cette mesure visait particulièrement les membres du clergé inspecteurs en Poznanie.

4.2.1 En « Alsace -Lorraine »

La politique alsacienne de Bismarck servit de banc d'essai à sa politique intérieure, c'est pourquoi « on retrouve l'Alsace à toutes les avenues qui conduisent au *Kulturkampf*, tant dans le domaine scolaire que dans le domaine ecclésiastique [399] ».

La « séparation » de l'Église et de l'État était déjà effective en Alsace [400] et la seule loi vraiment spécifique introduite dans le cadre du *Kulturkampf* a été l'Édit de surveillance de l'école, *Schulaufsichtsgesetz*, de février 1873. En fait, les notables libéraux sont d'abord exclus du pouvoir, et Bismarck voulait s'appuyer sur l'Église, à condition que cette dernière entrât dans ses vues.

Au début de l'annexion, s'élevèrent quelques malentendus sur la validité du Concordat, controverse sans lendemain : l'impression d'ensemble est celle d'une certaine complaisance des autorités religieuses vis-à-vis de l'administration. Certes les catholiques, où se retrouvaient 75% des annexés, étaient défavorables à l'annexion, mais se montrèrent vite prêts à la coopération. C'est ainsi que dès le 18 novembre 1871, le clergé fit une déclaration de loyauté à l'Empereur dans la revue *Germania*[401]. Il posait seulement la condition du maintien des écoles confessionnelles.

Les deux évêques de Metz et de Strasbourg, Dupont des Loges et Raess, se montrèrent conciliants. Mgr. Raess, plus tard qualifié de « germanisateur » [402], très proche de l'Allemagne, se définissaitt comme ultramontain, et entraînait derrière lui des catholiques

---

[397] Le terme de laïcité n'a pas d'équivalent en allemand et ne peut être considéré ici, plusieurs années avant les lois françaises sur l'école laïque, que comme un outil théorique conceptuel, permettant d'analyser le phénomène du Kulturkampf dans le cadre de ses effets sur le système scolaire . LE GRAND, Sylvie, *op. cit.* p.73.
[398] LE GRAND, Sylvie, *op. cit.*, p. 80.
[399] IGERSHEIM, *op. cit.* p. 276.
[400] C'est le Concordat de 1801 et ses articles organiques, imposés unilatéralement par la France et non reconnus par le Saint-Siège, qui règlent les rapports entre l'Église et l'État.
[401] ARETIN, 1992, p.186.
[402] Qualifié de « prélat germanisateur » par Ernest Hauvillier en 1937 (T. 179, Fasc. 1, Mémoires et Études 1937, p. 98-121 PUF. Article Stable URL: http://www.jstor.org/stable/40945751

moins divisés que dans les provinces de l'Est. Dupont des Loges[403], plus réticent envers l'annexion, était néanmoins prêt à la collaboration. Par conséquent, les autorités pouvaient compter sur moins de résistance des populations.

Le statut spécial du *Reichsland*, qui conférait de vastes pouvoirs à la chancellerie, enleva du même coup aux autorités locales les moyens de radicaliser le *Kulturkampf*[404]. Si le gouverneur général von Möller qui avait l'expérience des politiques d'intégration et faisait preuve d'une relative modération, se méfiait du catholicisme, il n'était pas pour autant un anticlérical notoire[405]. Sous son égide, le *Kulturkampf* s'articula en Alsace - Moselle en quatre volets que sont la déconfessionnalisation, le régime des écoles privées et de leurs congrégations, le statut des séminaires et enfin la *Schulaufsichtsgesetz.*

Dès 1871, on voit apparaître des mesures de déconfessionnalisation des écoles qui anticipent sur le *Kulturkampf* mené en Prusse à partir de l'année suivante. D'une part, dans les cas où la loi Falloux accorde des écoles interconfessionnelles, on ne pourra plus ouvrir d'école confessionnelle ; à cela s'ajoute la sécularisation de l'inspection : il ne subsiste plus qu'un inspecteur laïc par district, aux compétences étroitement contrôlées par l'administration, alors que dans les autres provinces, à l'exception de la Poznanie, les ecclésiastiques étaient maintenus dans cette fonction.

De fait, les mesures du *Kulturkampf* étaient déjà appliquées avant la lettre dans les écoles d'Alsace -Lorraine où l'enseignement religieux était en général assuré par les maîtres, sauf le catéchisme assuré par le prêtre à l'extérieur de l'école. Le règlement du ministre des Cultes de 1876 demandant que seuls des maîtres habilités par l'État puissent le dispenser y est donc sans objet. L'action du président général (*Oberpräsident*) Eduard von Möller[406] consiste à gommer ce qu'il y a de trop français et catholique, à réorganiser les écoles privées, à introduire la mixité.

---

[403] Paul Dupont des Loges (1804-1886), grand défenseur de l' école confessionnelle, soutint la France à la fois comme évêque de Metz et député du Reichstag de 1874 à 1877, où il ne siégea qu'une fois pour demander que la population de la Moselle soient consultée sur son rattachement à l'Allemagne. LAURENT, Jean-Baptiste, « Paul-Georges-Marie DUPONT des LOGES Évêque de Metz (1843-1886) », société d'histoire de Woippy, chroniques du Graoully n°8 - novembre 1998, p. 28 à 31.
[404] ARETIN, 1992, p. 187.
[405] *Ibid.*
[406] Eduard von Möller (1814-1880) administrateur prussien qui s'était déjà illustré en Rhénanie et dans la province de Hesse-Nassau, devint Oberpräsident d'Alsace-Lorraine annexée en 1871 et, fort de sa longue expérience, en réforme l'administration sur le modèle prussien.

Lors des premières évaluations, les autorités allemandes s'étonnent de ce que les écoles privées, le plus souvent tenues par des ordres enseignants[407], ne soient pas du tout contrôlées par l'État qu'il s'agisse de la compétence des maîtres ou des contenus de l'enseignement. Pour von Möller c'est une aberration. Ignorées par le Concordat, puis autorisées ou tolérées, les congrégations assurent une grande partie des tâches d'enseignement, et l'essentiel du débat politique tient justement à leur présence ou non dans cette fonction. La loi d'Empire proscrivant les Jésuites et congrégations assimilées fut appliquée sans délai[408] et même les frères des écoles chrétiennes, déjà expulsés de l'école publique durent abandonner leurs propres établissements[409].

La loi de février 1873 fixe les conditions au maintien des écoles privées en matière de qualification des maîtres, de langue, de programme et d'organisation. Le contrôle sur le recrutement, le renvoi, et la certification des maîtres est précisé dès juillet 1873. Dans la pratique, les maîtres issus des ordres enseignants sont soumis à de nouveaux examens[410]. Cette action contre les ordres enseignants est évidemment plus politique que pédagogique….Parallèlement en effet, Bismarck entend donner à l'Église des signes d'apaisement, refusant par exemple de soumettre à examen les directeurs d'écoles en place, afin d'éviter des exclusions qui auraient pu sembler arbitraires[411].

Si von Möller parvient à faire fermer quelques écoles[412], pour l'essentiel il avance en terrain instable, son zèle anticatholique n'étant pas forcément suivi par la chancellerie. Certes, la diminution du nombre des écoles privées et de leurs effectifs va se prolonger durant toute la période de l'annexion, mais celles qui se plient aux règles perdurent. Cela dénote une certaine complaisance de l'administration qui peut se laisser du temps dans l'entreprise de germanisation.

Les petits séminaires, ou écoles secondaires ecclésiastiques, étaient des pépinières pour la formation des futurs prêtres dans les séminaires. La loi Falloux avait assoupli leur statut. Ils étaient désormais placés sous contrôle de l'État sans que leur statut, religieux ou pas, soit

---

[407] Le futur Reichsland compte, en 1871, 1900 enseignants congréganistes dont 1700 femmes sur 4300 instituteurs au total. Jésuites, Oblats, Rédemptoristes, Spiritains pour les hommes, et pour les femmes, Peltre, St-Jean de Bassel et Ste-Chrétienne Les administrateurs allemands voient volontiers en eux, surtout si leur ordre est basé hors d'Alsace, des agents de l'ultramontanisme antigermanique. Les préjugés des inspecteurs protestants sont fréquents à leur égard, indépendamment de leurs compétences.
[408] Cela se traduit notamment par la fermeture du collège Saint-Clément de Metz, émaillée de quelques incidents.
[409] ROTH, *op. cit.*, p.133.
[410] ARETIN, 1992, p.194.
[411] Lettre de Bismarck à Möller, 4 avril 1873, citée par von ARETIN, 1992 p. 195.
[412] HARP avance le chiffre de 6 écoles privées et de 9 classes fermées en Lorraine entre 1877 et 1881 soit une baisse de 278 élèves ; en Alsace, de 1873 à 1877, le nombre d'écoles diminue de 61 à 31. *op. cit.*, p. 69.

clairement défini. De ce fait, ils échappaient à la tutelle de l'Université. Mais du côté allemand, on voulait éviter à tout prix que « cette maison » demeure un îlot de culture française ; la germanisation des masses passait par celle de l'élite la plus influente, à savoir le clergé. [413] La loi du 12 février 1873 en fait des « écoles secondaires épiscopales », non plus seulement des pré-séminaires. Désormais le recrutement des professeurs et directeurs est soumis à autorisation, les programmes, en langue allemande exclusivement, les horaires etc. sont contrôlés par l'État. En outre, les professeurs doivent avoir été formés dans une université allemande.[414] Cette politique malgré tout bienveillante est favorisée par la nomination à titre de « conseiller aux affaires scolaires » (*Schulrat*) du très francophile Karl-August Baumeister[415].

La modération de la chancellerie s'explique par la volonté de ne pas rompre le contact avec l'Église catholique locale. Mais le refus de se plier à ces exigences pouvait entraîner la fermeture des séminaires, comme ce fut le cas à Zillisheim en Alsace. Pour éviter le même sort au petit séminaire de Montigny-les-Metz, l'évêque Mgr Dupont des Loges accepta quelques concessions[416].

Cependant l'Église considère le contrôle étatique comme une atteinte à ses droits. L'Abbé Winterer,[417] au nom des familles, s'insurge contre la loi dans laquelle il voit « une arme aux mains de la dictature »[418]. Le blâme est unanime de la part du clergé au nom de la tradition du droit français. En Alsace, l'irritation est surtout propagée par les jeunes curés qui s'insurgent contre la loi. En Lorraine, le clergé obtempère, observant seulement la réserve d'une résistance passive. En pratique, dans les petits séminaires, les manuels français restent en usage et les ecclésiastiques contournent les directives allemandes. On les soupçonne même de propagande nationaliste française à l'occasion des cours d'histoire-géographie[419], ou encore de pousser des jeunes gens à la désertion . Cette résistance durera 9 ans, jusqu'à la nomination

---

[413] ROTH, p. 134.
[414] Von ARETIN, 1992, p.197. En ce qui concerne les (grands) séminaires, une loi prussienne du 11 Mai 1873 soumet les futurs prêtres à trois années d'études dans une faculté de théologie catholique. Cette loi ne s'applique pas en Alsace-Lorraine jusqu'à la création de la faculté théologique de Strasbourg en 1903, et le séminaire reste le seul lieu de formation.
[415] Karl-August Baumeister (1830-1922), conseiller gouvernemental à Strasbourg, fut chargé de réorganiser l'enseignement secondaire dans le Reichsland de 1871 à 1882.
[416] ROTH, *Ibid.*
[417] Landelin Winterer, (1830-1911). Député protestataire au Reichstag, adversaire déclaré du socialisme, mais aussi de l'obligation scolaire qu'il jugeait trop onéreuse et contraire au droit des familles.
[418] ARETIN, 1992, p. 198.
[419] *Ibid.*, p.199.

de Manteuffel[420], plus favorable aux catholiques. Il ne semble pas toutefois qu'elle ait laissé des traces mémorielles dans les romans auxquels nous avons puisé.

Figure 9 Edwin von Manteuffel[421]

La modération des autorités apparaît encore dans un échange épistolaire de Bismarck avec von Möller, relatif à l'opportunité d'une loi sur la surveillance de l'école[422].

---

[420] Edwin von Manteuffel (1809-1885) qui s'était déjà distingué dans la guerre austro-prussienne de 1866, fut placé par Bismarck en 1879 en position de gouverneur (Statthalter) du Reichsland d'Alsace-Lorraine. Malgré ses pouvoirs étendus, il procéda à la germanisation du territoire avec diplomatie, s'appuyant sur le clergé et sur les notables, et faisant appel à la « confiance » des Alsaciens et Mosellans. Il se préoccupait aussi de la santé des enfants et favorisa la promotion de la gymnastique en milieu scolaire.
[421]http ://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/e6/General_von_Manteuffel.jpg/250px-General_von_Manteuffel.jpg
[422] ARETIN, 1992, p.189.

L'attitude de Bismarck, qui hésite à promulguer la loi de contrôle, *Schulaufsichtsgesetz*, dans le *Reichsland* s'explique par le fait qu'il a déjà en grande partie atteint son but en Alsace et, *en Realpolitiker,* se montre disposé à collaborer avec l'Église plutôt que de l'affronter. Nécessaire contre les Polonais, la loi est selon Bismarck lui-même, prématurée en Alsace-Lorraine.

Sur le terrain, von Möller apprécie la situation autrement que le chancelier à Berlin. Ayant remarqué que les classes cultivées scolarisaient leurs enfants non dans les lycées publics, mais dans les établissements tenus par les ordres religieux[423], auxquels il faut ajouter le célèbre gymnase protestant Jean Sturm, désormais germanisé, où le français voyait sa part réduite au bénéfice des sciences exactes et des langues anciennes[424], *l'Oberpräsident* craint la désaffection des premiers au profit des seconds qu'il souhaite donc placer sous le contrôle de l'État. En septembre 1872, von Möller déplore la mauvaise volonté, la méconnaissance et le refus chez les autochtones de tout ce qui est allemand, aveuglement qui complique singulièrement la tâche de l'administration[425]. Cette fois Bismarck croit le moment venu pour proposer sa loi : il sait que le clergé catholique, qui a déjà condamné l'obligation scolaire et l'usage de l'allemand comme langue d'enseignement, opposera une résistance au contrôle de l'État sur les écoles tenues par l'Église, résistance qu'il espère pouvoir gérer au niveau des représentants au *Reichstag*[426].

Finalement l'Édit de surveillance de l'école sera promulgué le 12 février 1873 malgré la réticence du ministre des Cultes Heinrich von Mühler, remplacé en janvier 1872 par Adalbert Falk, et sur fond de querelle à propos du dogme de l'infaillibilité papale, qui conduit à des purges au sein du catholicisme prussien.

Avec cette loi, Bismarck souhaite mettre fin à la période de transition concernant la question scolaire dans le *Reichsland*. Au niveau de l'enseignement primaire et plus encore du secondaire, il souhaite compléter la réforme à l'instar de celle de la Prusse par l'introduction de nouveaux programmes. La loi est pour lui le moyen d'élargir les compétences de la chancellerie en matière d'organisation scolaire au détriment du gouverneur général. Elle est élaborée en fin de législature : pour la faire accepter à l'Empereur, Bismarck utilise

---

[423] De fait, en 1871-1872 ce sont 3350 fils de famille qui fréquentent les établissements catholiques, contre 2401 les lycées d'État.

[424] JULIA, Dominique, SCHANG, Pierre, LIVET Georges, (Éds.*) Histoire du gymnase Jean Sturm : berceau de l'Université de Strasbourg, 1538-1988*, Strasbourg, Éditions Oberlin, 1988, Histoire de l'éducation, 1991, vol. 50, n° 1, pp. 134-138.

[425] Lettre de von Möller à Bismarck, 24 sept 1872, citée par ARETIN, 1992, p. 192.

[426] Cette représentation ne fut introduite qu'au 1° janvier 1874.

l'argument national, arguant que « la persistance de cet état de choses enlèverait au gouvernement un des moyens essentiels de raviver le sentiment national allemand et compliquerait le ralliement du clergé de façon inquiétante pour l'ordre et la sécurité[427]. »
La loi du 12 février 1873 met tout le système scolaire, public et privé, sous contrôle de l'État. L'ouverture d'écoles et l'engagement de maîtres sont désormais soumis à autorisation. En vertu de cette loi, le contrôle sur le recrutement, et la certification des maîtres sont établis plus rigoureusement. Environ 400 sont éliminés, ne serait-ce que parce qu'ils appartiennent à des ordres « étrangers » ou déplacés pour être mieux surveillés. Cette action contre les ordres enseignants est évidemment plus politique que pédagogique. Leur renvoi en masse apparaît nécessaire tant à von Möller qu'à Bismarck, de crainte qu'ils ne sabotent l'œuvre de germanisation[428]. Conséquence de cette politique : il faut faire face au problème du remplacement, quand il y a déjà pénurie de maîtres. La qualité de l'enseignement en souffre, et il en résulte, comme en Poznanie, des effectifs surchargés, parfois plus d'élèves que la classe ne peut en contenir[429], et des écoles qui fonctionnent à temps partiel, par demi-journées. Faute d'instituteur au village, des enfants sont obligés de couvrir de grandes distances à pied, par tous les temps. Parfois les autorités, faute de solution, préfèrent laisser en place des maîtres jugés médiocres.

Les autorités allemandes rejettent également la non-mixité, considérée comme coûteuse et inutile et entreprennent de l'abolir, au moins dans les petites écoles. Quand les effectifs dépassent 80, les classes sont séparées par âge et non plus par sexe. Par cette politique de restructuration, les autorités espèrent contrer la pénurie d'enseignants, mais en vain, car des sœurs refusent cette mesure et démissionnent.

Concernant les programmes, le libéralisme anticatholique trouve son expression dans une diminution des heures dévolues au catéchisme au bénéfice des mathématiques et des sciences, mais surtout de l'histoire et de la géographie (*Realien*) censées renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté germanique.

---

[427] *Die Fortdauer dieses Zustandes würde der deutschen Regierung eines des wichtigsten Mittel, das deutsche Nationalgefühl wieder zu beleben, entziehen und den geistlichen Anschluss in einer für die Staatliche Ordnung und Sicherheit bedenklicher Weise erschweren.* (Bismarck à Guillaume 1er, 21 Janvier 1873, Bundesarchiv Merseburg, Königlich Geheimes Civil Cabinet, Nr.22264).
[428] HARP, p.70-71.
[429] Au minimum 60, voire 80, garçons le matin, filles l'après-midi dans certains villages (Deutsch-Rombach) de Haute Alsace dans les années 1870. Cependant la moyenne s'établit autour de 50 élèves par instituteur, 4000 instituteurs pour 232 500 élèves en 1874. A remarquer que ce chiffre atteint 100 en Prusse occidentale et 102 en Poznanie.

La réaction des catholiques s'exprime lors des élections au Reichstag en 1874 où les protestataires remportent tous les sièges. Ils reprochent à l'Allemagne la suppression des religieux qui rendaient, à coût moins élevé, des services considérables, notamment pour l'éducation des filles et les « salles d'asile », ou écoles maternelles. La mixité, rejetée par Victor Duruy[430] 10 ans plus tôt afin de favoriser la scolarisation des filles, heurte la coutume. Enfin les difficultés en allemand des enfants non germanophones freinent l'application des réformes. Ces dysfonctionnements et le mécontentement qu'ils provoquent ne peuvent que ralentir le contrôle de l'État sur l'école. Finalement, les mesures du Kulturkampf produisent l'effet opposé à celui espéré, une réticence envers l'école allemande[431,] et aliènent la population au Deutschtum.

Aussi dès 1879 et pendant les années 1880 en revient-on à une politique de compromis qui se traduit par des concessions au catholicisme. Ce qui peut apparaître comme un virage à droite s'explique moins par une volonté d'apaiser l'hostilité locale que par l'évolution politique conservatrice et nationaliste de Bismarck, qui a besoin de l'Église pour le soutenir dans son combat prioritaire contre les socialistes. En 1879 le ministre Falk, soupçonné d'irréligion, démissionne. Le *Kulturkampf* s'atténue dès lors. Au début des années 1880, Erwin von Manteuffel[432], ancien militaire, estimé de l'empereur et soutenu par Bismarck, entame une politique de collaboration avec les notables hostiles au *Kulturkampf*. Il revient sur les deux points de la déconfessionnalisation et de la mixité, au moins pour les grandes classes, quand les effectifs le permettent. Sur la demande des députés catholiques, les comités départementaux sont rétablis[433], on revient aux religieuses-institutrices selon les traditions de l'Alsace, à l'enseignement en français ainsi qu'un rôle accru du clergé des trois confessions dans l'enseignement religieux. Les comités locaux[434] retrouvent le droit d'inspection discrétionnaire de l'enseignement, ainsi que le contrôle pédagogique, et même personnel, des enseignants. Sur un point, le gouvernement oppose un peu plus de résistance : il maintient

---

[430] Victor Duruy (1811-1894) fils d'un contremaître, normalien, historien, apprécié de Napoléon III, ministre de l'Instruction publique en 1863, puis académicien, s'attacha à améliorer le sort des instituteurs et développa l'éducation des filles, primaire et secondaire. La troisième République achèvera son œuvre.
[431] HARP, p. 67.
[432] Manteuffel remplaça en 1879 au titre de gouverneur (Statthalter) le président von Möller,
[433] Comités composés du gouverneur de district, d'un conseiller (Schulrat) de notables de représentants des trois religions auxquels s'ajoutaient quelques notables. Leur rôle, outre les questions financières, revient à décider de la séparation confessionnelle selon les besoins de l'organisation. (HARP, p.79). Ces comités sont à la solde des gouverneurs de district.
[434] Composés du maire, d'un membre religieux de chaque confession et de notables dans les communautés de plus de 2000 habitants.

pour les religieuses l'exigence d'une certification, au lieu de la simple lettre d'obédience accordée par leur Supérieure : et le nombre des sœurs autorisées à enseigner dans les écoles publiques augmente ou se maintient[435].

En résumé, la politique du *Kulturkampf* a divisé le clergé du *Reichsland.* L'opposition sans concession du clergé alsacien a conduit à la fermeture des établissements catholiques ; la moindre opposition du clergé lorrain a conduit à une lente adaptation et créé les bases d'une collaboration. Mais la dureté de Bismarck envers les congrégations d'enseignants lui a aliéné les catholiques alsaciens. En réalité, le chancelier, s'il se dit prêt à évincer les congrégations hostiles à l'Allemagne, est prêt à collaborer avec celles qui coopèrent.

Il est avéré que le *Kulturkampf* en matière d'éducation, fut moins rude dans le *Reichsland* que dans d'autres provinces, particulièrement les provinces polonaises[436], objets de suspicion.

4.2.2 Le Kulturkampf en Poznanie

Le *Kulturkampf* a été en Poznanie, selon Marjorie Lamberti[437,] un instrument de germanisation envers les populations périphériques, une arme voulue par Bismarck pour combattre l'activité politique du clergé, et mettre au pas l'Église suspecte de menées nationales et supranationales dangereuses pour le nouvel Empire. En tête des préoccupations de Bismarck, s'inscrit la volonté de consolider l'unité, gagnée sur le champ de bataille, du nouvel État-nation. A l'en croire pourtant, la question polonaise aurait joué un rôle encore plus déterminant que la question confessionnelle dans le déclenchement de ce « combat pour la civilisation »[438]. Mesure phare du *Kulturkampf*, la *Schulaufsichtsgesetz* visait à promouvoir la germanisation en retirant l'inspection de l'école à un clergé polonophone, suspecté d'obscurantisme.

> [Le clergé] empêche l'extension de la langue allemande dans les territoires polonais, parce que slaves et (catholiques) romains, en collusion avec l'ultramontanisme, cherchent à maintenir la

[435] HARP, p. 82.
[436] ROTH, p.138.
[437] LAMBERTI, Marjorie, *op. cit.* chap. 4.
[438] LE GRAND, Sylvie, *op. cit.* p. 76.

> sauvagerie et l'ignorance, et combattent partout en Europe la germanité, qui cherche à répandre les Lumières[439].

Relayant la position des gouverneurs des provinces de l'Est, Bismarck a donc voulu cette loi de surveillance pour contrer, dans les provinces de Poznanie et de Prusse orientale, l'influence selon lui délétère des inspecteurs cléricaux sur l'apprentissage de l'allemand dans les écoles polonaises. Les catholiques en Pologne ne sont selon lui pas fiables. Ses craintes sont attisées par le développement du parti catholique le *Zentrum*, en un parti de masse qui soutient des ennemis du *Reich* : « Je considère comme un des phénomènes les plus monstrueux sur le plan politique la constitution d'un groupe parlementaire confessionnel au sein d'une assemblée politique[440] », affirme-t-il en 1872 dans un discours au *Reichstag*.

Analysant le *Kulturkampf* dans les provinces de l'Est, l'utilisation du système scolaire pour étouffer le sentiment d'appartenance polonaise de la jeunesse et la germaniser, Marjorie Lamberti[441] éclaire le rôle des fonctionnaires de l'administration provinciale dans les événements qui ont conduit aux grèves scolaires de 1901 et 1906 en Poznanie. Selon elle, il est faux de dire qu'en Prusse l'État a globalement pris possession de l'école à de seules fins politiques. Jusqu'à la fin du règne de Guillaume Ier, l'administration scolaire se caractérise au contraire par une substantielle collaboration entre l'État et les Églises. Ce n'est guère que dans les provinces de l'Est que s'applique le concept de l'école comme institution d'État, là où elle est utilisée à des fins de germanisation, entendre par là dénationalisation, de la population polonaise. D'un côté, le gouvernement avait besoin de l'école confessionnelle pour obtenir des sujets soumis au système et lutter contre les menées socialistes : la religion à l'école était donc instrumentalisée à des fins de lutte idéologique ; de l'autre, l'école élémentaire, *Volksschule*, fonctionnait comme instrument de germanisation pour éradiquer la langue et la nationalité polonaise.

Dans le cadre du *Kulturkampf,* l'Édit de surveillance de l'école est appliqué plus strictement en Poznanie que dans le *Reichsland*. En effet, les agents de l'État perçoivent la

---

[439] Propos rapporté de Bismarck le 1er Novembre 1871: RIMMELE *op. cit.* p. 85, KORTH p.16 : *[Die Geistlichen hindern] die Ausdehnung der deutschen Sprache in den polnischen Landesteilen,]weil Slaven und Romanen im Bündnis mit dem Ultramontanismus Roheit und Unwissenheit zu erhalten suchen und den Germanismus, welcher Aufklärung zu verbreiten sucht, überall in Europa bekämpfen.*

[440] *Ich habe es von Hause aus als eine der ungeheuerlichsten Erscheinungen auf politischem Gebiete betrachtet, dass sich eine konfessionnelle Fraktion in einer politischen Sammlung bildete.* Abgeordnetenhausrede Bismarcks vom 30. Januar 1872, in Hans Rothfels (dir.) *Bismarck und der Staat* p. 233. Cité par Sylvie TOSCER-ANGOT, *op. cit.* p. 75.

[441] LAMBERTI, Marjorie, *op. cit.*

résistance historique des Polonais à l'assimilation et y voient une preuve d'une faible loyauté à la monarchie prussienne. De plus, l'enseignement du polonais via le catéchisme permet aux élèves polonais d'accéder aux livres et aux journaux, ce qui constitue une menace de revendication identitaire polonaise.

Dès 1872, avant même la promulgation de la loi, la sécularisation de l'inspection est mal vécue par les catholiques de Poznanie où 235 ecclésiastiques sont démis de leurs fonctions d'inspection[442]. S'ils ont encore leurs entrées dans les écoles, les prêtres perdent leur droit régulier d'inspection. Les nouveaux inspecteurs séculiers, majoritairement protestants[443], envoyés par le comté et plus non issus de la communauté locale, sont investis d'une grande autorité et assurent la surveillance de l'État à la fois sur les maîtres et les prêtres. Ils jouent aussi plus ou moins le rôle d'espions à la solde du gouvernement[444]. En 1877, le prêtre député Florian Stablewski se plaint au *Reichstag* tant de leur hostilité au catholicisme que de leur incompétence[445]. A partir de 1873, Falk encourage en Poznanie, là où les conditions le permettent, la politique de l'école interconfessionnelle, S*imultanschule*, qui consiste à regrouper dans la même école des enfants de différentes confessions. Il s'en ouvre surtout dans les villes, à l'initiative de maires et conseillers municipaux protestants, adeptes du *Kulturkampf.* Les catholiques n'ont pas voix au chapitre. Une dizaine d'années plus tard, en 1882, la Poznanie compte 76 écoles interconfessionnelles, avec une proportion considérable d'instituteurs allemands, et protestants. Les Polonais qui y voient une première phase de dénationalisation des enfants polonais des villes**,** s'en méfient et non sans raisons : l'association des instituteurs prussiens en Poznanie réclame en effet une politique nationale qui fasse de la *Volksschule* « une pépinière de culture et de formation allemandes[446]. » Gustave Lange, porte-parole de cette association, affirme que plus de fermeté dans la germanisation au moyen de l'école aurait déjà réglé la question polonaise. Pour lui l'école interconfessionnelle doit favoriser le sentiment d'appartenance des enfants à un État, une nation, avec le résultat d'atténuer les différences qui conduisent à des confrontations. Même son de cloche chez des fonctionnaires de la province qui voient dans cette école le meilleur

[442] LAMBERTI, Marjorie, *op. cit.*, p. 48.
[443] 17 sur 23 sous le ministère de Falk.
[444] Zentrales Staatsarchiv, ZSA, Rep. 76 VII neu, sec. 6B, pt. I, n°. I, vol. 9, fait état des responsabilités élargies confiées aux inspecteurs de conté.
[445] Sten. Berichte, 24 février 1877, p. 858-60.
[446] Eine Pflanzstätte deutscher Kultur und Bildung.LAMBERTI, p. 111.

moyen d'inculquer, outre la langue, une mentalité allemande aux enfants polonais[447]. Cette politique ne manquera pas de scandaliser la presse polonaise, qui s'en émeut à tout propos ; ainsi en juillet 1904, la relation d'un crime contre la polonité à propos de fillettes polonaises confiées à une diaconesse pour un cours de couture: celle-ci, non contente de ne leur faire entendre que de l'allemand au risque de faire d'elles des patriotes allemandes, leur a fait réciter le Notre-Père protestant et les a emmenées fêter l'anniversaire du pasteur[448] : ce « scandale » illustre bien un propos relevé dans le roman hatakiste d'Armin von Eulendorf Â*mes empoisonnées)* : « C'est un fait connu qu'avec la langue de Martin Luther, c'est l'esprit luthérien qui prend possession des cœurs catholiques[449]. »

Comme en Alsace, cette politique de déconfessionnalisation aliène les Polonais à l'administration scolaire et attise la germanophobie. Cependant l'application des principes a gardé une certaine souplesse au départ, au moins pour l'enseignement primaire : en Poznanie, par la réglementation du 27 Octobre 1873, les élèves apprenaient à lire et à écrire en polonais, cinq heures par semaine dans les petites classes, trois dans les moyennes et grandes classes. La religion et les hymnes religieux étaient enseignés dans la langue maternelle. On retrouve ici la même prudence que dans le *Reichsland*, où l'extension de l'allemand dans les zones d'expression française s'effectue avec réserve sur une longue période de transition, et avec des exceptions[450]. Certes, en Poznanie les fonctionnaires pouvaient aller plus loin, et le catéchisme peut se faire uniquement en allemand si les élèves ont suffisamment progressé dans cette langue. Ces mesures au niveau de l'enseignement élémentaire rencontrent peu de résistance au sein d'une population déjà affectée par l'attaque beaucoup plus virulente contre l'Église au niveau des écoles secondaires, où, par les lois de mai 1873 la religion devait obligatoirement être enseignée en allemand. Les contrevenants s'exposent à des arrestations, on voit fermer des séminaires, des paroisses se retrouvent sans prêtres. Pour avoir ainsi protesté, l'archevêque de Poznan et Primat de Pologne Mieczyslaw Halka Ledóchowski est déposé en 1874, condamné à deux ans de prison avant de s'exiler à Rome. L'enseignement

---

[447] LANGE, Gustav, *Die Simultansschule in der Ostmark, ihre historische Entwicklung und ihr gegenwärtiger Stand,* Lissa, 1905, pp. 32-38 . Das Volksschulwesen in der Provinz Posen,", Pädagogische Abhandlungen.
[448] Dziennik Kujawski, quotidien de la partie prussienne de la Cujavie, du 26-7-1904. Poznań Archiv 4146/04 III.
[449] *Es ist doch eine bekannte Tatsache, dass mit der Sprache Martin Luthers auch des lutherische Geist Besitz von den katholischen Herzen ergreift*. EULENDORF, *Vergiftete Seelen*, op. cit p. 23.
[450] SILVERMAN, Dan S., *Reluctant Union, Alsace-Lorraine and Imperial Germany 1871-1918*, University Park, PA., 1972, p. 76 sq.

« privé » polonais mis en place par l'archevêque est interdit par Falk. Son successeur, l'allemand Julius Dinder, finit par lever l'interdit, et la situation se stabilise tant bien que mal jusqu'au tournant du siècle.

Somme toute, le *Kulturkampf* n'est pas autre chose que la volonté de l'État prussien-protestant d'imposer sa vision centralisatrice : la création d'un État unitaire se heurte inévitablement à la question des minorités aussi bien en Alsace qu'en Poznanie[451]. Pour R. Korth, il reste à prouver que le gouvernement ait contribué à la montée des tensions et de la conscience nationale : si une résolution en date du 12 avril 1898 fait un devoir à tous les fonctionnaires, en particulier aux instituteurs, de renforcer le sentiment national allemand par toute leur attitude y compris en dehors du service, et de contribuer aux efforts accomplis au service de la germanité, il leur est expressément demandé d'éviter tout comportement agressif envers la population polonaise[452].

4.3. Les grèves scolaires et la montée du nationalisme polonais

Les dispositions de 1901, généralisant l'enseignement en allemand dans les écoles élémentaires, y compris pour le catéchisme, conduisent directement à la grève scolaire déclenchée dans la ville de Wreschen en Poznanie. Cet événement déboucha sur un procès qui eut un retentissement national et dépassa même les frontières du *Reich* pour tirer un coup de semonce aux autorités, en dénonçant les abus de la germanisation.

[451] SCHULZE Hagen, *op. cit.*
[452] KORTH, *op. cit.* p. 55.

Figure 10 Grève scolaire à Wrzesnia (Wreschen) 1901 : gravure d'époque.

Retraçons d'abord les faits avant d'évoquer leurs conséquences. Le premier avril 1901, lorsque le polonais est supprimé au profit du seul allemand dans les cours de religion, dans toutes les écoles élémentaires, disparaît le dernier bastion de la polonité. La ville de Wreschen comporte alors 70% de polonophones. Les enfants de l'école catholique décident alors, sur le conseil de leurs parents et du clergé, de boycotter la loi. Ils refusent d'ouvrir les catéchismes imprimés en allemand, n'apprennent pas leurs leçons et refusent de répondre en allemand. Comme les maîtres ne peuvent les fléchir, l'inspecteur du nom de Winter, appelé en renfort, ordonne des punitions corporelles : les enfants sont fouettés. Le fait ne tarde pas à s'ébruiter. Des parents furieux assiègent l'école et protestent vigoureusement au nom des droits sacrés de la religion : le procès verbal a gardé quelques traces de ces échauffourées[453].

[453] *Was habt ihr die Kinder so zu schlagen? Hat denn der Kaiser zu dem deutschen Religionsunterricht seine Zustimmung erteilt? Zeigt mir seine Unterschrift! «... "Weshalb verfolgt ihr so die polnische Sprache der Kinder? Dagegen, dass sie deutsch lernen haben wir nichts, aber nicht die Religion ... Der Religionsunterricht ist eine heilige Angelegenheit ... " „Du deutscher Hundsfott, du willst unsern Kindern die Religion rauben ? Ich kratz dir die Augen aus!* Cité par KORTH, *op. cit.*, p. 90.

> Qu'avez-vous à frapper ainsi les enfants ? L'empereur a-t-il donné son accord (aux mesures sur) le catéchisme ? Montrez-moi sa signature ! Pourquoi persécutez-vous ainsi la langue des enfants ? Nous n'avons rien contre le fait qu'ils apprennent l'allemand, mais ne touchez pas à la religion….le catéchisme, c'est sacré ! Et toi salaud d'Allemand, tu veux enlever la religion à nos enfants ? Je vais t'arracher les yeux !

Une dame Gadzinska essaie de faire comprendre au juge quel rôle joue la religion, au sens non plus politique mais spirituel et affectif du terme, dans la famille polonaise :

> Les enfants ne comprennent pas le catéchisme en allemand ; pour nous qui sommes de pauvres gens, la religion est la seule consolation, l'espoir en un meilleur avenir ; la religion pour nous, c'est toute notre fortune ! Aussi longtemps que le catéchisme a été dispensé en polonais, je pouvais savoir ce que mes enfants apprenaient, quand je les réunissais le soir autour de moi et que je pouvais examiner avec eux le catéchisme et l'histoire sainte. Mon cœur battait plus vite, parce que nous nous comprenions[454].

Un gardien de la paix dépêché sur les lieux note les noms des participants et disperse la foule. Le procès contre les parents a un gros retentissement, relayé par la presse. Le défenseur du plaignant, l'inspecteur Winter, est le Conseiller Wagner, vice-président de l'association des Marches orientales (*Ostmarkverein*)[455], vivier d'enseignants appelés à répandre dans la jeunesse les buts de l'association.

Du côté polonais, de nombreux députés prennent part au procès. On fonde des comités de solidarité. Dans leurs plaidoiries, les avocats rappellent les promesses royales de 1815 et 1863, assurant aux Polonais que ni leur religion, ni leur langue maternelle ne seraient lésées. En vain. Le jugement parle « d'émeute sévère » de « grave atteinte à l'ordre public » et

---

[454] *Eine Frau Gadzinska versucht dem deutschen Richter nahe zu bringen, welche Rolle die Religion in der polnischen Familie spielt : „Die Kinder verstehen den deutschen Religionsunterricht nicht ; für uns arme Leute liegt in der Religion der einzige Trost, die Hoffnung auf bessere Zukunft ; für uns ist die Religion unser ganzes Vermögen ! So lange der Religionsunterricht polnisch erteilt wurde, konnte ich wissen, was die Kinder lernen, und empfand darüber meine Freude, wenn ich sie abends um mich versammelte und mit ihnen Katechismus und biblische Geschichte durchgehen konnte. Das Herz schlug mir schneller, weil wir uns verstanden.*

[455] Association nationaliste fondée en 1894 à Poznań, d'abord sous le nom « d'association pour la promotion de la germanité dans les marches de l'Est », par Ferdinand von Hansemann, Heinrich von Tiedemann-Seeheim, Hermann Kennemann-Klenka, elle prit le nom d'*Ostmarkverein* en 1899. On appelait ses membres Hatakistes, de par l'initiale des fondateurs. L'association qui compta jusqu'à 50000 membres en 1913 et persista jusqu'en 1934, se proposait dans son article premier de renforcer et de rassembler l'élément allemand dans les marches de l'Est occupées par des Polonais, de relever et de consolider le sentiment national allemand, d'accroître le nombre et le poids économique des Allemands : *Ziel des Vereins ist Kräftigung und Sammlung des Deutschtums in den mit polnischer Bevölkerung durchsetzten Ostmarken des Reichs und Hebung und Befestigung deutsch-nationalen Empfindens sowie durch Vermehrung und wirtschaftliche Stärkung der deutschen Bevölkerung.*

conclut cyniquement : « Les accusés partent du principe que la mère de Dieu a parlé polonais et forts de ce point de vue, critiquent les mesures du gouvernement »[456].

Les sanctions sont sévères : l'accusée principale, Madame Piasecka, mère seule avec 5 enfants, se voit infliger 30 mois de prison, 17 autres accusés sont condamnés à des peines un peu plus légères.

Figure 11 « Souvenons- nous de Wreschen » [457] .

Sur une carte postale imprimée en 1902 à Cracovie on voit une femme malade et alitée. Autour de son lit, cinq enfants et une femme âgée, vraisemblablement la grand-mère. Sur la carte on peut lire : „*Pamiętajmy o Wrześni !* Souvenons-nous de Wreschen ! Et au-dessous, on

[456] *Die Auffassungen der Angeklagten gehen davon aus, dass Christus und die Mutter Gottes polnisch gesprochen haben und von diesem Gesichtspunkt aus kritisieren sie die Maßnahmen der Regierung*. Cité par KORTH, *op. cit.*

[457] Carte postale d'époque http://nowahistoria.interia.pl/kartka-z-kalendarza/news-20-maja-1901-r-strajk-uczniow-w-szkole-we-wrzesni-w-obronie-,nId,1428671. [Consulté le 6 juillet 2014].

peut lire : « Piasecka, malade, condamnée à deux ans et demi de détention par un tribunal prussien ».

En Juillet de la même année, le ministre des cultes constate l'impossibilité de tout compromis, tant le clergé et le parti national combattent l'allemand à l'école. Il refuse de nourrir l'identification entre catéchisme et polonité. De plus, les résultats de la province sont à la traîne, parce que l'enseignement religieux en polonais freine l'enseignement de l'allemand, qui reste pour les enfants une langue étrangère. Mais l'opinion publique dénie aux parents toute volonté subversive : le verdict est une simple mesure de représailles, un déni de justice, d'où jaillissent toutes les suites de l'affaire. Le cardinal Kopp, défenseur de la cause polonaise sur cette question de langue, ne ménage pas ses critiques, déplorant la sévérité des peines infligées, là où quelques semaines de prison aux fauteurs de troubles eussent été suffisantes pour ne pas exacerber les tensions : « On n'aurait pas dû tirer au canon sur des moineaux[458]. » Le ministre de la justice, Schönstedt, en essayant de justifier la sévérité du verdict, confirme les doutes de l'opinion :

> Messieurs, les juges allemands ne sont pas au service de la politique, ni au service d'un parti, […] mais ils ont un devoir à remplir dans les régions de langue mixte […] celui de soutenir l'idée allemande[459].

Il essaie pourtant d'obtenir en conseil des ministres des mesures de grâce, mais en vain. Pour le ministre des finances, Rheinbaben, le gouvernement ne doit pas donner l'impression de reconnaître une injustice, aveu qui serait exploité par les Polonais, et le comte Posadowsky, ministre de l'intérieur, explique que « la raison d'État prêche absolument contre l'indulgence et le laxisme, et doit l'emporter dans ce cas, quand bien même cela générerait une certaine injustice et dureté contre des participants isolés[460]. Le prestige de L'État passe avant la justice.

Quelle est dans cette affaire la position de l'empereur ? On sait qu'il a contresigné la mesure antipolonaise concernant l'enseignement religieux, comme toutes celles qui l'ont précédée. La question polonaise continue à préoccuper les ambassades, et la population de Poznanie perçue comme hostile fait l'objet d'infiltrations et de tentatives de séduction du

---

[458] *Man habe nicht sollen mit Kanonen auf Spatzen schießen. Ibid.*

[459] *Meine Herren, die deutschen Richter stellen sich nicht in den Dienst der Politik, sie stellen sich nicht in den Dienst einer Partei […]aber (sie) haben in den gemischtsprachigen Landerteilen eine Pflicht zu erfüllen […] die nationalen Gedanken hochzuhalten.*

[460] *Die Staatsraison spreche unbedingt wider die Milde und Nachgiebigkeit und müsse in diesem Falle überwiegen, selbst wenn eine gewisse Ungerechtigkeit und Härte gegen einzelne Beteiligte mitunter laufe.*

Reich sur fond d'animosité et de méfiance. L'attaché militaire russe à Berlin, Ebeko, rapporte en ces termes des propos de Guillaume II en Mars 1903 :

> Les Polonais sont un peuple très dangereux. On ne peut les traiter autrement qu'à coups de pied répétés. En prononçant ces mots, le visage mobile de l'empereur affichait une expression dure jusqu'à la cruauté, ses yeux brillaient d'un éclat méchant et on ne pouvait douter de sa détermination à authentifier ses sentiments[461].

Bien qu'on ne puisse conclure à l'objectivité de cet émissaire, compte-tenu de la politique anti polonaise du tsar, ces menaces d'écrasement du polonisme confirment l'hostilité déjà évoquée du chancelier à l'égard des Polonais.

En résumé, les mesures dirigées contre l'enseignement religieux en polonais, qui réunissaient les sentiments religieux et les intérêts nationaux touchèrent l'endroit le plus sensible de la conscience polonaise et suscitèrent une irritation hautement explosive, qui se libéra dans un accès d'exaspération attisé par la propagande polonaise. Les suites dépassèrent largement le prétexte concret, parce que cet accès, réprimé avec une sévérité impitoyable suite à l'atteinte au prestige de l'État, créa un précédent qui ne pouvait manquer d'avoir des suites. Du côté prussien, la réaction consista en un durcissement général de la politique polonaise, dans une intention certes défensive mais qui conduisit à un renforcement de tous les moyens de répression en vigueur. On peut parler d'une aggravation des rapports germano-polonais jusqu'au point de non retour. Les prises de position à l'étranger encouragèrent les Polonais dans leur combat, dans la mesure où l'Allemagne fut vigoureusement critiquée de partout. Le cas de Wreschen était un maillon dans une chaîne d'erreurs indubitables, dont l'exploitation par la propagande dépassait régulièrement le prétexte. L'attaque contre l'enseignement religieux polonais peut être considérée comme la plus grave erreur de la politique scolaire de germanisation. En France, l'opinion s'en émut d'autant plus que les événements la renvoyaient à la conquête prussienne de l'Alsace-Lorraine qui lui apparaissait sous un jour négatif. Un certain docteur Nicaise et son préfacier Welschinger, membre de l'Institut, lui servaient de porte-parole :

---

[461] *Die Polen seien ein äußerst gefährliches Volk. Es verdiene keine andere Behandlung als ständig mit den Füßen getreten zu werden. Bei diesen Worten, « nahm das bewegliche Gesicht des Kaisers einen bis zur Grausamkeit harten Ausdruck an, die Augen glänzten böse, und die Entschlossenheit war nicht zu übersehen, diese Gefühle wahr zu machen.* Source : RGVIA, Bestand 2000, IL. 1, Akte 564, Bl. 19-19 Rückseite. Å Ebeko an Celebrovskij. Berlin, 1. (14.) März 1903.

> Et comment se tairait-elle quand ceux qui maltraitent des provinces violemment conquises osent se targuer de leur humanité[462] ?

Dans ce libelle, Welschinger dénonçait avec véhémence des violences commises à l'encontre des enfants sur tout le territoire de Poznanie, qu'il qualifiait d'actes de barbarie, condamnait la discrimination à leur égard et saluait leur imperturbable résistance ainsi que celle des parents :

> Rien n'a pu les ébranler, rien : ni les menaces, ni les mesures les plus rigoureuses, ni la prison, ni l'exil : et c'est contre cet invulnérable roc que sont venus se briser tous les efforts des pangermanistes et des hakatistes […] les actes de barbarie commis à Wreschen et autres lieux resteront marqués d'un caillou noir dans l'histoire de la Prusse.[463]

Et les passions de se réveiller à la pensée du linguicide perpétré par les conquérants en Alsace-Lorraine comme en Pologne prussienne :

> Après les Danois et les Polonais, voici que nos Alsaciens-Lorrains commencent, à être serrés de près. Il faut lire certaines feuilles germaniques pour voir jusqu'où vont l'insolence et la menace. On voudrait, dans nos vieilles provinces, éteindre le culte de la langue française et substituer à cette langue admirable, harmonieuse, logique et claire, une langue difficile, rauque et obscure, «un jargon dépourvu d'agréments que chacun manie selon son caprice», disait Frédéric II.

Malgré toute la correction administrative des autorités prussiennes, le droit moral était du côté des Polonais. Mais la perspective était tout autre en Allemagne, là où on ne ressentait les choses qu'à travers le combat national.

En 1906, l'obligation de dispenser le catéchisme en allemand étend la grève à 200 écoles supplémentaires, portant leur nombre à 755 et celui d'écoliers « grévistes » à 48000. L'administration prussienne réagit durement à coup de mesures disciplinaires à cette grève qui se transforme un mouvement de masse, s'étendant bientôt à la Silésie, à la Poméranie orientale, à la Varmie-Masurie (Ermland). L'affaire conduit à des débats houleux et à des interpellations au *Reichstag.* Les méthodes du gouvernement prussien sont à nouveau vivement critiquées et considérées comme une faillite de la politique culturelle germano-prussienne.

Le roman d'Eulendorf, *Vergiftete Seelen,* rapporte de façon orientée du point de vue de l'*Ostmakverein* l'impact de ces événements, en dénonçant les fauteurs de subversion sur une

---

[462] NICAISE, Victor, « La grève scolaire en Poznanie (Pologne prussienne) 1906-1907 », In *Allemands et Polonais*, avec une préface de M. WELSCHINGER, Bibliothèque des marches de l'Est, Paris, 1911.
[463] *Ibid.*

population naturellement indifférente : la fiction s'appuie sur les coupures de presse hatakistes illustrant moins la véracité des témoignages d'époque que l'atmosphère polémique qui les a entourés.

Si les historiens des deux pays s'accordent à reconnaître à l'affaire de Wreschen un double motif national et religieux[464], en 1951, Zdzislaw Grot a évoqué l'arrière-plan socio-économique et l'action des milieux socialistes et révolutionnaires sur les événements de 1901[465]. Les troubles seraient à mettre au compte des menées socialistes, alimentées par de mauvaises conditions de vie des populations. Bien que peu étayée historiquement, cette hypothèse affleure aussi dans *Vergiftete Seelen*. S'il y eut des agitateurs pour tenter de déstabiliser le pouvoir colonial allemand en Poznanie, ils émanent bien plutôt du nationalisme polonais que de la social-démocratie.

Les mesures sur le catéchisme s'inscrivaient dans la droite ligne de celles qui avaient déjà contribué à germaniser l'enseignement en Pologne prussienne dans les années 1885-1887, quand des instituteurs polonais avaient été envoyés en Allemagne tandis que des instituteurs allemands prenaient la place des Polonais : les associations d'étudiants, terrain d'expression de la fermentation nationaliste, avaient été interdites ; la suppression de tout enseignement en polonais apparaît comme un aboutissement de cette politique.

En 1962, Joachim Mai[466], historien d'Allemagne de l'Est, présente les faits de la colonisation allemande et de la germanisation par l'école du point de vue marxiste, c'est-à-dire dans une toute autre perspective historiographique que celle du nationalisme allemand : selon lui, il s'agit bien d'une expression de la lutte des classes entre les grands propriétaires allemands, et le peuple polonais, peu soutenu par ses élites ; l'Église catholique elle-même satisfaite de l'allègement du *Kulturkampf* adopte une certaine neutralité, cependant que les fonctionnaires prussiens font du zèle.

En République fédérale allemande l'incidence de la grève scolaire a été minimisée : en 1963, pour le représentant de la commission d'histoire et géographie pour la Poznanie et la germanité en Pologne (*Historisch-Landeskundliche Kommission für Posen und das Deutschtum in Polen)*, fondée en 1950 à Marburg :

---

[464] KORTH, *op. cit.*, p. 113 sq.
[465] GROT, Zdzislaw, Sprawa Wrzesinska, cité par KORTH, *Ibid.*
[466] MAI, Joachim *, Die preussische deutsche Polenpolitik 1885 bis 1887*, Berlin, Rütten und Loening, 1962.

Une représentation globale, encore à écrire, des relations entre les problèmes de nationalités et la politique scolaire au vingtième siècle montrerait qu'en dehors de quelques exceptions, aucun peuple majoritaire et aucun gouvernement n'a échappé à la tentative de faire de l'école un instrument d'assimilation et de faire passer les exigences pédagogiques derrière les exigences politiques[467](…). Une caractéristique du temps des combats nationaux et des rêves d'un État national aussi fermé que possible est le fait que le peuple minoritaire utilise les méthodes qu'il abhorrait tant, du peuple majoritaire et de son gouvernement, dès qu'il assume lui-même le rôle du peuple majoritaire, détenteur du pouvoir. Justement, l'école polonaise est devenue, après le rétablissement de l'État polonais, un instrument de polonisation pour des enfants allemands et ukrainiens, qui ne recevaient plus d'enseignement dans leur langue maternelle[468].

Bien que l'incident se soit répandu dans toute l'Europe, les autorités allemandes minimisent les faits, parce que les châtiments corporels à l'école étaient partout monnaie courante. Elles arguent aussi qu'on ne pouvait parler, vu le nombre d'écoles encore concernées par le changement de langue, d'une suppression du polonais, et que comme souvent dans les processus révolutionnaires, la réaction a été disproportionnée par rapport aux mesures des autorités prussiennes.

Elles affirment enfin ne pas être sorties du domaine de la légalité, non plus que des conceptions propres à un État national, tout en reconnaissant que ce changement de langue n'a pas servi le vivre ensemble des populations. Mais pour les Polonais, ces mesures à l'encontre du catéchisme sont la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Les incidents de Wreschen ont trouvé leur terreau dans la conjonction d'une excitation nationaliste avec un sentiment d'exaspération suite aux mesures gouvernementales concernant le catéchisme.

De fait, il est difficile encore aujourd'hui d'avoir une vue d'ensemble des actions menées au niveau de telle école par tel ou tel fonctionnaire, car les mesures s'appliquaient plus souvent au cas par cas qu'en fonction d'une législation globale, et les fonctionnaires locaux avaient carte blanche, pour ne pas dire la bride sur le cou. C'est pourquoi cette politique ne peut qu'être esquissée.

---

[467] *Eine noch zu schreibende zusammenfassende Darstellung der Zusammenhänge von Nationalitätenproblemen und Schulpolitik im 20. Jht. würde zeigen, dass, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kein Mehrheitsvolk und keine Regierung der Versuchung entgangen ist, die Schule zu einem Instrument der Assimilierung zu machen und über den politischen die pädagogische Erfordernisse ganz in den Hintergrund treten zu lassen.*

[468] *Ein Charakteristikum des Zeitalters nationaler Kämpfe und der Träume von einem möglichst geschlossenen Nationalstaat ist nämlich die Tatsache, dass das Minderheitsvolk die von ihm einst so verabscheuten Methoden des Mehrheitsvolkes und seiner Regierung anwendet, sobald er nur selbst die Rolle des Mehrheitvolkes und des Machthabers übernimmt. Gerade ist die polnische Schule nach der Wiederentstehung des polnischen Staate szu einem Instrument des Polonisierung für deutsche und ukrainische Kinder, die keinen Unterricht mehr in der Muttersprache bekamen.*

> Le gouvernement administre l'école comme bon lui semble, par décrets et circulaires émanant de fonctionnaires très divers et par leur rang hiérarchique et par les administrations auxquelles ils appartiennent, inspecteurs scolaires, autorités provinciales, employés de ministère, etc…, décrets et circulaires que leurs auteurs irresponsables peuvent modifier du jour au lendemain suivant les circonstances et d'après leur bon plaisir, et sans laisser aux particuliers des moyens de recours vraiment efficaces contre l'arbitraire bureaucratique[469].

Dans tous les cas, les grèves engendrèrent la déroute de la politique scolaire prussienne face à l'opinion européenne, elles entraînèrent l'échec de la fusion des deux nationalités reposant sur une supériorité autoproclamée de la culture allemande[470]. Surtout, elles constituèrent une serre pour l'éclosion du nationalisme polonais[471] .

Les questions de langue et de religion dont avons vu combien elles étaient inséparables, sont des facteurs essentiels dans la constitution d'une nation, tant elles permettent de créer ces habitudes de communication qui favorisent les résistances lorsque le cœur de la nation est attaqué, comme ce fut le cas lors de la question du catéchisme en allemand. L'allemand, dans la mentalité collective, était lié à la Réforme, alors que le catholicisme était une marque de polonité, et c'est ce catholicisme qui a forgé dans ce pays le nationalisme moderne lorsque le pays a été soumis à une forte pression extérieure, comme le fut celle du *Kulturkampf.*

Selon K. MINOGUE, le nationalisme est dû à un ressentiment collectif contre les étrangers[472], ce qui est tout à fait comparable aux phénomènes exprimés dans d'autres pays colonisés, par exemple en Afrique. La langue en ce cas ne prend pas forcément tout de suite l'appellation de nationale : elle l'acquiert pour exprimer l'hostilité face à un oppresseur extérieur identifié comme tel, et se trouve alors instrumentalisée. Le nationalisme polonais face à la germanisation agressive est donc un nouvel état d'esprit, un sentiment appris dans

---

[469] NICAISE, *op. cit.*

[470] Nombreux sont les intellectuels allemands du 19ème siècle à avoir affirmé la supériorité de la culture allemande ; pour l'historien Karl Lamprecht (1856-1915), cette croyance trouve son fondement chez les philosophes, musiciens, écrivains allemands, ainsi que chez Humbold. La thèse d'un apport de civilisation des Allemands aux Slaves permettait aussi de légitimer la main-mise allemande sur les territoires polonais. Sur ce sujet, voir VENINI, Remo, *Das Kultur- und Volksverständnis Deutscher Intellektueller in den Kriegsjahren 1914-1918* GRIN Verlag, 2004, p.7, ou SCHAMBERGER, Christian*, Karl Lamprecht (1856-1915) - sein Leben und seine politischen Dispositionen*. GRIN Verlag, 2009, p. 19.

[471] *[…] the school strikes proved a hothouse for the growth of polish nationalism*. KULCZYCKI John *School strikes in Prussian Poland, 1901-1907 : the struggle over bilingual education*. New York, Boulder, 1981, XVI

[472] Définition de l'Australien K. MINOGUE, *Nationalism,* Basic books 1967, p. 19

lequel la noblesse polonaise, le clergé catholique ainsi que l'intelligentsia en essor[473]ont joué un rôle décisif[474].

Aujourd'hui se dresse à Wreschen un monument de taille qui, pour commémorer la grève de Wreschen, montre parents et enfants dans une pose héroïque :

Figure 12 Le monument commémoratif de Wreschen
Photo personnelle (I. Hémont)

[473] Pour Hugh Seton WATSON, *Nationalism and Communism*, 1964, là où la conscience nationale dérive d'une combinaison de facteurs linguistiques et religieux, c'est une intelligentsia qui prend la tête du mouvement national. Cité par KULCZYCKI, *Ibid.*
[474] KULCZYCKI, XVIII.

Figure 13 Plaque commémorative à l'école de Wreschen (Wreznia) :
Photo personnelle (I. Hémont)

Polonais, n'oubliez jamais ! Ici, cet éternel ennemi a torturé vos enfants à cause de leur profond attachement à la foi et à la langue de leurs pères.

Le caractère mémoriel des événements de Wreschen est attesté aujourd'hui par un monument, une plaque commémorative et un musée dans les murs de l'ancienne école de Wreschen.

Figure 14 Le musée de Wreschen : la salle de classe.
Photo personnelle (I. Hémont)

En conclusion de cette partie, l'attitude de Bismarck dans le *Kulturkampf* est représentative de sa position face au catholicisme. Sans remettre en question fondamentalement la place de l'Église dans l'école, Bismarck entendait la plier à ses vues sur la séparation des deux sphères d'influence à l'intérieur du système. Les conditions de départ se trouvèrent réunies en Alsace-Lorraine pour un aboutissement de cette politique et cela explique une application modérée du *Kulturkampf*. En plaçant l'école du *Reichsland* sous le contrôle de l'État, Bismarck ne poursuivait pas, comme dans les provinces orientales, le but de mettre le clergé au pas, mais en a profité pour moderniser le système, conscient que c'est au clergé qu'on devait le bon niveau d'instruction des Alsaciens. S'interrogeant sur l'impact de cette politique, Harp conclut que les écoles allemandes d'Alsace et de Lorraine ont bel et bien contribué à forger une identité nationale allemande que seule la guerre va remettre en question, comme c'est aussi le cas dans les possessions ultramarines, créant chez les « assimilés » de douloureux cas de conscience[475].

[475] IKELLÉ-MATIBA, Jean, *op. cit.*

En Poznanie au contraire le système scolaire est arriéré, et la politique prussienne n'a fait qu'exacerber les tensions. Cette différence de traitement s'explique par une autre appréhension par les Polonais du rôle de l'Église et du sentiment national[476] : En Poznanie, les deux ont partie liée et sont considérés par le pouvoir, non sans raison comme facteurs de résistance à la diffusion du *Deutschtum*.

Finalement la loi de 1873 conduisit à la politisation de l'opinion catholique dans le sens protestataire. Les catholiques y virent en effet un empiètement sur les droits de l'Église qu'ils ressentirent comme une forme de dictature. L'Église devint donc un espace identitaire pour se sentir, respectivement à la fois « catholique et français » ou plus que jamais « catholique et polonais ».

Les événements de Wreschen constituent un tournant essentiel dans les relations germano -polonaises qui plus que celles entre Alsaciens et Allemands, seront de plus en plus tendues jusqu'à la guerre, et au-delà. Ils ont permis aux Polonais de prendre conscience de leur unité culturelle et linguistique face à la volonté de germanisation qui attentait de surcroît à leur identité religieuse. Les associations de défense qu'ils ont constituées alors leur ont donné des "habitudes de communication" et les ont fédérés dans un sentiment de "deuil national collectif" causé par la dépossession de leur langue à laquelle ils avaient jusque-là assez peu réagi. Dépassant de loin la question scolaire, leurs réactions débouchent sur des tensions croissantes entre les deux communautés. Loin de chercher à les atténuer, les autorités allemandes choisissent la fuite en avant et une politique linguistique sans concession, alors que l'assimilation des masses polonaises apparaît totalement irréalisable, faute de moyens et de véritable volonté politique.

[476] ARETIN, 1992, p. 204.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Dans un État né de la guerre, les Hohenzollern et les tenants du régime se trouvèrent confrontés à la double nécessité de créer une unité nationale et de fonder une légitimité à la fois à la monarchie impériale et à l'ordre social existant[477.] Nous avons vu que cette double nécessité passait dans une large mesure par l'école et devait s'appliquer en priorité - si pas seulement -, aux provinces nouvellement annexées, *Reichsland* et Poznanie. Une éducation « nationale » devait contribuer à y faire naître un patriotisme allemand, un *Reichspatriotismus,* lui-même puisant ses racines dans l'amour de la *Heimat,* la petite patrie. Patriotisme inculqué à et par l'école, pour apporter la preuve au monde que les populations s'identifiaient désormais à cette nouvelle patrie que devait être pour eux l'Empire bismarckien.

C'est à quoi travailleront les auteurs des manuels scolaires. « La construction solide de l'idée nationale est à nos yeux l'une des tâches les plus importantes et les plus sublimes de notre école primaire », explique la préface d'un livre de lecture destiné aux jeunes élèves[478].

Mais cette construction ne s'arrête pas à l'école, elle se poursuit chez les lecteurs que l'école a pu former : la littérature, continuation de la guerre par d'autres moyens, a donc pu y contribuer, y compris la littérature enfantine et celle destinée aux aînés. Dans la mesure où elle porte trace des tentatives, des tensions et conflits dans l'accomplissement de la mission de germanisation, elle offre un intérêt pour l'histoire culturelle.

Une fois définis les genres et identifiés les auteurs qui contribuent à éclairer notre propos, nous nous demanderons quelle représentation ils renvoient des maîtres et de leur influence, quel rôle ils leur impartissent dans le processus de germanisation. Ces maîtres ont-ils été de simples agents d'exécution, ont-ils fait corps avec leur mission, ou bien, et dans quels cas, résisté à l'occupant ?

---

[477] ALEXANDRE, *op. cit.*

[478] JAROSCHKA, Gabriele, *Lernziel: Untertan: ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs,* München, Münchner Vereinigung für Volkskunde, 1992.

1 Les manuels scolaires comme véhicules du *Deutschtum*

En Allemagne comme en France, la recherche s'est intéressée à cette source des manuels scolaires qui jouent un rôle important comme instruments de mémoire et de formation identitaire au moment de la naissance des États-Nations, constituent une base idéale pour des études sur les valeurs morales et sociales[479]. Les études menées autour de ces documents portent autant sur leur contenu pédagogique que sur leur charge idéologique. Cette dernière concerne essentiellement la part d'esprit patriotique et/ou religieux qu'ils véhiculent. Si en France ce dernier aspect disparaît à peu près totalement après 1905, il reste très présent dans les manuels allemands où il va de pair avec la glorification de l'empereur et du modèle militaire. Or on ne peut douter, à les lire avec le recul, combien ces manuels contribuent au formatage d'une classe d'âge. Comment caractériser leur contenu et en quoi peut-on dire qu'ils participaient à un système colonial ? Véhiculant de la société une vision conservatrice, en quoi renvoient-ils à un système obsolète, et quelle image donnent-ils de l'éducation allemande ?

Nous partirons du paradigme français que constitue le célèbre *Tour de la France par deux enfants* avant d'examiner, à propos des provinces périphériques du *Reich* deux livres de lecture, *Lesebuch*, l'un de 1905, destiné à la classe de quatrième, *quarta*[480], l'autre à des jeunes de la *Mittelschule*[481], dans l'édition de 1914, quelques manuels d'histoire, dont la *Landes- und Provinzialgeschichte*, volumes 4 et 28, ainsi qu'un manuel de Hoffmeyer et Hering, tous destinés à la formation des futurs instituteurs[482].

---

[479] Voir le projet Georg Eckert http://www.gei.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung-details/article/das-georg-eckert-institut-macht-deutsche-historische-schulbuecher-unmittelbar-fuer-wissenschaft-und.html (manuels digitalisés).

[480] Selon l'ancienne nomenclature allemande, la quarta correspond à notre classe de quatrième.

[481] Pour les élèves ne fréquentant pas le Gymnasium axé sur les Humanités, la Volksschule a été complétée par la création d'écoles plus développées, les Mittelschulen, qui ont été ouvertes plus particulièrement dans les grandes villes.

[482] LEHMANN, Rudolf, (dir.) *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Dritter Teil, Leipzig, Freytag, 1905.

1.1 Fonction des manuels scolaires : le paradigme français

Pour comprendre le rôle déterminant des manuels scolaires qui sont pour un très grand nombre d'enfants de l'époque le seul contact qu'ils auront jamais à la lecture, on peut se référer au plus célèbre des manuels de lecture édité en France à partir de 1877, *Le Tour de la France par deux enfants*. Il relate le périple de deux garçonnets, André et Julien Volden, qui, à la suite de l'annexion de l'Alsace-Lorraine par les Prussiens et du décès successif de leurs deux parents partent à la recherche d'un oncle paternel à travers les provinces françaises. Ses 121 chapitres exposent toutes les activités du pays, agricoles, industrielles, artisanales ou commerciales, évoquent et les faits glorieux de l'Histoire de France, et distillent une morale républicaine qui prône le travail, l'épargne et la discipline sociale. L'histoire est apprise par les traces, monuments et symboles, la vie exemplaire des grands hommes. A chaque découverte, à chaque rencontre, ils apprennent à aimer leur patrie et se forment aux principes des différents métiers. Ce manuel très patriotique vise à la formation civique, géographique, scientifique, historique et morale de la jeunesse, qu'il faut aussi préparer à reconquérir l'Alsace et la Lorraine, deux provinces totalement assimilées à la patrie française, dont les enfants doivent se montrer dignes en éduquant au cours de leur périple le cœur français qui est le leur. Cependant l'esprit du temps est au pacifisme et les jeunes héros ne sont pas investis d'un esprit « revanchard ». L'ouvrage est simplement rédigé à des fins pédagogiques, pour apporter aux jeunes Français les éléments vivants et éprouvés d'une véritable culture nationale. Mais le culte de la patrie, de la terre natale, autrement dit de la *Heimat*, n'en est pas moins présent dans leur représentation du monde. Résolument laïque, sans aucune référence religieuse après 1905[483], où la chasse au sacré a force de loi, le manuel a été qualifié de « Petit livre rouge de la République » et diffère en cela des manuels germaniques où les références à Dieu sont omniprésentes. Cette question divise d'ailleurs la France et l'Allemagne avant le

---

GOTTESLEBEN N., *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten*: Zweiter Band, Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt, 1904, p. 395-396

[483] L'édition de 1904 présente encore une vision hagiographique de la mort du père qui après avoir confié le cadet de ses fils à l'aîné, et leur avoir demandé de gagner la France, « sembl[e] vouloir à présent ne plus songer qu'à Dieu » (p. 10). De même qu'au chap. XI, ils remercient Dieu en arrivant sur la terre de France.

temps du *Reichsland* et après, l'athéisme de la Révolution puis de la République heurtant les traditions de Strasbourg.

1.2 Manuels, idéologie et sentiment national

Les nombreux stéréotypes qui s'affichent dans les manuels français des années 1900 n'ont rien à envier à l'idéologie militaro-impérialiste des manuels allemands.

La charge idéologique des manuels scolaires peut être considérable, si l'on en juge par les extraits de manuels français publiés en 1911 par Michel Jeury[484]. En voici quelques exemples qui se passent de commentaire :

> Souvenez-vous sans cesse que la patrie a des droits imprescriptibles et sacrés sur vos talents, sur vos vertus, sur vos sentiments et sur toutes vos actions ; qu'en quelque état que vous vous trouviez, vous n'êtes que des soldats en faction, toujours obligés de veiller pour elle, et de voler à son secours au moindre danger[485].
> Un peuple a le gouvernement qu'il mérite : quand il n'est qu'un vil troupeau, il lui faut un chef et le fouet […] en Italie, l'anarchie règne au point de rendre nécessaire la dictature du fascisme[486].

La fièvre patriotique qui anime les manuels scolaires de chaque côté des Vosges alimente l'animosité des protagonistes. Ainsi, dans un pamphlet publié en 1918, un auteur anonyme qui se désigne comme *Schulmann* (littéralement « homme d'école ») dénonce la responsabilité de l'école française dans le déclenchement du conflit.

---

[484] JEURY, Michel, *La gloire du certif, Les trésors des livres d'école, 1850-1950*, Robert Laffont, 2011 (livre numérique).
[485] *Livre de lecture, cours moyen,* Publié sous la direction de E. Cazes, cité par JEURY, *op. cit.*
[486] *Le livre du maître pour l'éducation et l'instruction civiques*, par André Maillet, *Ibid.*

„Erinnert euch…!"

Die
Mitschuld der französischen Schule
am
Weltkriege

Von einem Schulmanne

Königl. Bibliothek Berlin

1918 — Moderner Verlag — Bern

Figure 15 Couverture du libelle « souvenez -vous ! »[487]

Pour Jeury, ce n'est pas la presse, mais bien l'école qui assure la préparation des masses à l'esprit d'une nation, c'est son influence qui est la plus dangereuse sur la génération montante, parce que « l'écolier d'hier est le soldat de demain » et que « la position morale d'un peuple trouve son explication dans l'action de l'école. Après 1870, la pensée revancharde aurait selon lui trouvé son expression dans l'éducation civique et morale, aussi bien que dans l'enseignement de la langue et de l'histoire, ou encore la préparation militaire. Sa démonstration s'appuie sur des extraits de manuels, des morceaux choisis dont beaucoup sont empruntés aux *romans français* d'Alsace, objets de notre étude.

L'idéologie portée par un manuel devient plus aisément flagrante aux yeux d'un lecteur qui ne la partage pas. Certes, il n'est pas besoin de franchir les frontières pour être désorientés ou irrités des messages que contenaient les manuels scolaires au début du siècle dernier. Mais ce matraquage idéologique n'est clairement perceptible que lorsqu'il ne se confond plus avec l'idéologie ambiante et dominante d'une société tout entière. Encore aujourd'hui l'on constate que les choix opérés par les éditeurs ou professeurs provoquent à l'occasion de vifs débats[488]. Si en France il n'y a jamais eu de manuels d'État, et si la liberté éditoriale, sous condition de respect des programmes, a toujours été respectée, sauf sous le régime de Vichy,

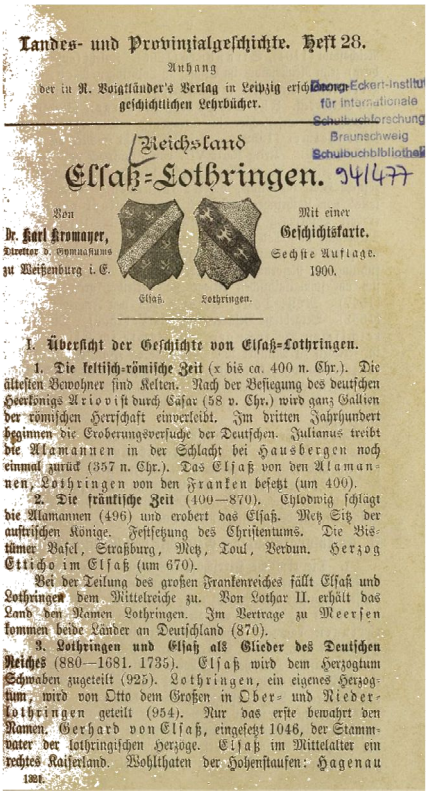
[487]Erinnert euch…! die Mitschuld der französischen Schule am Weltkriege. Von einem Schulmanne. Moderner Verlag, Bern, 1918 [online].
http://digital.staatsbibliothekberlin.de/werkansicht/?PPN=PPN721220665&LOGID=LOG_0002

[488] Tel a été le cas, après 2011, des manuels faisant entrer la notion de genre (à faire entrer ou non) et de stéréotypes sexués (à combattre ou non) dans l'éducation des garçons et des filles.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

les manuels ne sont pas beaucoup moins orientés qu'en Allemagne. « Le manuel offre également une dimension idéologique, qu'il faut concevoir comme l'occasion d'une réflexion sur les valeurs de vie qu'une communauté sociale et nationale souhaite partager en son sein »[489] remarque l'Inspection générale du ministère de l'éducation nationale en 2014.

Les manuels scolaires allemands du second *Reich* offrent tous une vision du monde germano-centrée et passéiste qui utilise l'histoire, y compris celle de l'antiquité, à des fins de glorification de l'Empire et considère les provinces conquises à sa périphérie comme partie intégrante de son territoire. Histoire et géographie, poésie et légendes, tous les textes scolaires contribuent à ancrer dans le cœur des enfants le sentiment de la patrie, à la fois *Heimat et Vaterland.*



Landes- und Provinzialgeschichte. Heft 28.

Anhang

der in A. Voigtländer's Verlag in Leipzig erschienenen geschichtlichen Lehrbücher.

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Braunschweig Schulbuchbibliothek 941477

Reichsland

Elsaß-Lothringen.

Von Dr. Karl Kromayer, Direktor d. Gymnasiums zu Weißenburg i. E.

Mit einer Geschichtskarte.

Sechste Auflage. 1900.

Elsaß. Lothringen.

I. Übersicht der Geschichte von Elsaß-Lothringen.

1. Die keltisch-römische Zeit (x bis ca. 400 n. Chr.). Die ältesten Bewohner sind Kelten. Nach der Besiegung des deutschen Heerkönigs Ariovist durch Cäsar (58 v. Chr.) wird ganz Gallien der römischen Herrschaft einverleibt. Im dritten Jahrhundert beginnen die Eroberungsversuche der Deutschen. Julianus treibt die Alamannen in der Schlacht bei Hausbergen noch einmal zurück (357 n. Chr.). Das Elsaß von den Alamannen, Lothringen von den Franken besetzt (um 400).

2. Die fränkische Zeit (400—870). Chlodwig schlägt die Alamannen (496) und erobert das Elsaß. Metz Sitz der austrischen Könige. Festsetzung des Christentums. Die Bistümer Basel, Straßburg, Metz, Toul, Verdun. Herzog Ettiche im Elsaß (um 670).

Bei der Teilung des großen Frankenreiches fällt Elsaß und Lothringen dem Mittelreiche zu. Von Lothar II. erhält das Land den Namen Lothringen. Im Vertrage zu Meersen kommen beide Länder an Deutschland (870).

3. Lothringen und Elsaß als Glieder des Deutschen Reiches (880—1681. 1735). Elsaß wird dem Herzogtum Schwaben zugeteilt (925). Lothringen, ein eigenes Herzogtum, wird von Otto dem Großen in Ober- und Niederlothringen geteilt (954). Nur das erste bewahrt den Namen. Gerhard von Elsaß, eingesetzt 1046, der Stammvater der lothringischen Herzoge. Elsaß im Mittelalter ein rechtes Kaiserland. Wohlthaten der Hohenstaufen: Hagenau

1201.

Figure 16 Manuel d'histoire 1900 : Cahier 28. L'Alsace-Lorraine (Kromeyer, 1900)

[489] Online http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/cadre-reglementaire [consulté le 23-3-2014].

Sur cette page initiale du chapitre du *Landes und Provinzialgeschichte* consacré à l'Alsace-Lorraine[490], le troisième paragraphe insiste sur l'appartenance séculaire du territoire au *Reich* et sur les bienfaits (*Wohltaten)* de ses souverains. Les pages précédentes affirment qu'un siècle après la cession à la France, les provinces ne s'étaient pas départies de leur caractère allemand et que seule la Révolution parvint à ébranler un ordre séculaire, non sans diviser gravement le peuple par ses violences et son impiété. La Terreur s'accompagne, aux dires de l'auteur, de la volonté de remplacer sur ces territoires ceux qui se sentent encore Allemands par de vrais Français[491].

Sur l'annexion proprement dite, la question est tranchée sans ambages. Un manuel d'histoire de 1895 pose la question du droit des Allemands à soustraire l'Alsace-Lorraine à la France : « Assurément ! Les français l'avaient déjà arrachée par morceaux à l'Allemagne. Strasbourg avait été enlevée par Louis XIX, en pleine paix[492]. » Cette affirmation se retrouve dans le deuxième volume du livre de lecture de Gottesleben, *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen,* (*Livre de lecture allemand pour les écoles intermédiaires,* 1911), sous la plume de Friedrich Lienhard : dans un récit consacré au siège de Strasbourg, le 27 septembre 1870, l'auteur met en scène le dialogue d'un officier avec un camarade ; évoquant les destructions massives, il y voit le prix à payer pour récupérer par la force des armes une capitale qui 189 ans plus tôt exactement avait été ravie perfidement au peuple allemand. Seul un *Reich* réunifié pouvait accomplir cette noble tâche, pour restaurer l'honneur de Strasbourg et de l'Allemagne tout entière. Le récit se resserre alors sur l'action, une reprise des tirs d'artillerie sous le commandement de l'officier, et débouche sur la capitulation. Sobre et efficace, il a pour double fonction d'attester une version de l'histoire (la récupération de Strasbourg perdu en 1681) et d'affirmer une volonté agissante du peuple allemand unifié. Lienhard conclut de façon péremptoire: « Strasbourg, vieille ville d'Empire, est à nouveau allemande et doit le rester définitivement[493]. »

A travers une célébration sans nuance et répétée de l'Allemagne, les manuels n'ont d'autre but que de faire reculer la francité dans le *Reichsland*[494]- et la polonité en Poznanie.

---

[490] KROMAYER, Karl, Reichsland Elsaß-Lothringen, Voigtländer, 1900.
[491] KROMEYER, *op. cit.*, p. 15.
[492] TISCHENDORF, Julius, *Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen* [Teil 3], Wunderlich, Leipzig 1895, p. 116 [En ligne]. Disponible sur: http://geidigital.gei.de/viewer/image/PPN73039171X/126/#topDocAnchor. <Consulté le: 28-févr-2014>.
[493] *Strassburg, die alte Reichsstadt, ist wieder deutsch und soll es bleiben für alle Zeiten*. LIENHARD, Friedrich, in GOTTESLEBEN, N., *op. cit.*, p. 395-396.
[494] GOTTESLEBEN, N., *op. cit.*, p. 263-264.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

La vision luthérienne du « chacun à sa place » s'exprime volontiers dans des anecdotes édifiantes, chacun devant accepter sa condition en même temps que l'ordre établi, et vénérer sa patrie en y accomplissant ses devoirs. Tel est le sens du récit *der Dorfschmied* (*le Forgeron de village*), du même Lienhard, dans le troisième volume du *Lesebuch*[495].

La présentation de l'histoire est très orientée, dans les manuels alsaciens, autour du prestige réaffirmé de la patrie allemande, des origines au temps présent, en dépit de l'absence séculaire d'unité. Voici quelques exemples de cette reconstruction :

Le manuel d'histoire de Hoffmeyer, édité en 1905 à l'intention des futurs instituteurs s'ouvre sur un avant-propos des auteurs : « Puisse notre livre éveiller même au loin de l'intérêt pour l'histoire et aider à cultiver l'esprit patriotique chez nos futurs instituteurs[496]. »

En même temps que les éléments d'une culture historique regroupant l'histoire de « l'Allemagne » et celle de l'Antiquité, le manuel développe dès les premières pages un éloge de la germanité : « Aucun peuple de l'Antiquité ne surpassait les Allemands des temps anciens en termes de nobles coutumes[497]. » Discipline, obéissance, respect de la parole donnée, « un oui allemand vaut plus qu'un serment romain » telles sont les vertus ancestrales déjà reconnues par Tacite dans *la Germanie.* Si l'auteur du manuel ne peut passer sous silence le caractère bagarreur des tribus germaniques dont l'historien latin a aussi fait état, il en profite pour glisser un avertissement contre l'alcoolisme et ses conséquences funestes, avertissement qui se retrouve dans tous les ouvrages à vocation éducative et jusque dans les fictions où il est tempéré par l'humour.

La période moderne s'organise autour des hauts faits militaires, Sadowa et Sedan, qui ont permis l'unification de l'Empire, et autour du culte de l'empereur.

Les causes de la guerre de 1870 sont ramenées à la jalousie de la France devant la croissance prussienne et la perte de son pouvoir d'ingérence dans les affaires allemandes. La guerre elle-même est présentée comme union sacrée et facteur d'unification[498]. C'est dans un climat d'héroïsme collectif et de ferveur que s'organise le récit, riche en détails, de la proclamation de l'Empire le 18 Janvier 1871 au château de Versailles : la sacralité de l'instant est évoquée de l'extérieur par les préparatifs diplomatiques, le décorum et les fastes de la

---

[496] *Möge unser Buch auch fernhin geschichtliches Interesse wecken und vaterländischen Geist in unseren künftigen Lehrern pflegen helfen.* HOFFMEYER und HERING, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrbildungsanstalten, erster Teil, elfte Auslage, Ferdinand Hirt, Breslau, 1905.

[497] *An edlen Sitten wurden die deutschen früherer Zeit von keinem Volke des Altertums übertroffen*. HOFFMEYER und HERING, *op. cit.*, p. 13.

[498] *Mit einem Schlage fühlten sich die Deutschen wieder als ein Volk. Ibid.*, p. 212.

cérémonie, de l'intérieur par l'émotion des Allemands rendus à leur conscience nationale par la solennité de l'événement :

> Grâce aux brillants succès que des suites de cette guerre obtinrent les armes allemandes, s'éveilla enfin dans le cœur du peuple la conscience nationale. De vieux souvenirs de l'ancienne splendeur de l'Empire allemand réapparurent et reprirent vie […]. A 12 heures précises, l'Empereur pénétra dans le château, et la mémorable célébration, dont nos arrière petits-enfants se souviendront avec vénération, débuta[499].

Le discours fondateur est présenté comme la pierre d'angle de la foi patriotique allemande. Décrit instant par instant, l'événement doit marquer les jeunes consciences et sceller leur loyauté au nouveau régime. Ces récits enthousiastes se retrouvent presque à l'identique dans les deux manuels examinés[500].

Figure 17 Proclamation de l'Empire le 21 Janvier 1871 à Versailles[501]

[499]GOTTESLEBEN, *op. cit.*, p. 397.
[500] HOFFMEYER und HERING, *op. cit.*, p. 210 à 220.
[501] http://www.geschichte-abitur.de/wp-content/uploads/2012/04/Kaiserkroenung-Versailles-1871.jpg

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Bien que l'Empire se déclare pacifique, la guerre est célébrée dans les textes de lecture comme événement glorieux, sacrifice poétisé ou instrument de justice. Ainsi la reconquête de Metz, forteresse supposée imprenable, qui dut pourtant se rendre aux forces allemandes le 27 octobre 1870, et celle de Strasbourg déjà évoquée, s'inscrivent-elles à l'honneur de l'Allemagne[502]. A l'appui de cette vision, un poème de G. Sedelmayr, *Auf dem Schlachtfelde* (Sur le champ de bataille) dont voici le refrain : « Ceux qui sont restés fidèles jusqu'à la mort/ déambulent dans la lumière du ciel[503]. »

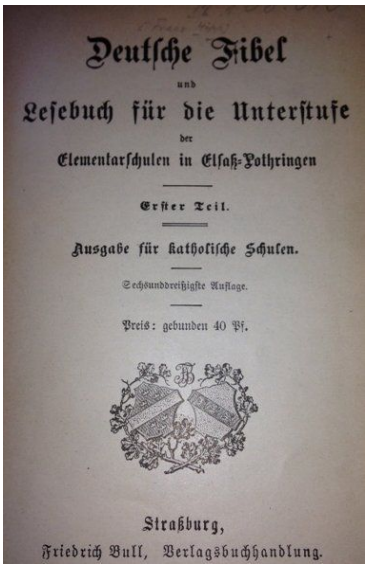
Dans les pages suivantes, comme pour tenir les promesses du temps, la politique s'invite dans la classe avec un extrait de discours du trône portant sur les mesures sociales envers les travailleurs, un des fers de lance de la politique de Bismarck dans sa lutte contre la social-démocratie[504]. Il importe de faire connaître aux adolescents de la *Mittelschule*, à la veille de leur entrée dans la vie professionnelle, combien l'empereur œuvre au bien de son peuple. Un chapitre du manuel de Hoffmeyer et Hering développe également le rôle de l'empereur comme ami des travailleurs[505].

1.3 Manuels et religion : du culte de Dieu à celui de l'empereur

Les écoles étant, en Allemagne, confessionnelles, les références religieuses y sont constantes, étroitement associées au culte de la patrie et à celui de l'empereur. L'abécédaire des jeunes enfants *(Fibel*) se termine sur des prières :

---

[502] GOTTESLEBEN, *op. cit.* ,p. 425-426.
[503] *Die bis zum Tode treu geblieben /Die wandeln in des Himmels Licht*. GOTTESLEBEN, *op. cit.*, p. 427.
[504] HOFFMEYER und HERING, *op. cit.*, p.403.
[505] HOFFMEYER und HERING, *op. cit.*, p. 223-225.


Deutsche Fibel
und
Lesebuch für die Unterstufe
der
Elementarschulen in Elsaß-Lothringen

Erster Teil.

Ausgabe für katholische Schulen.

Sechsunddreißigste Auflage.

Preis: gebunden 40 Pf.

Straßburg,
Friedrich Bull, Verlagsbuchhandlung.

Figure 18 Abécédaire catholique utilisé en Alsace-Lorraine

1.3 Le culte de l'empereur

Le culte de l'empereur, comme acteur et comme guide, est diffus dans l'ensemble des manuels scolaires de cette époque. Il passe par le récit circonstancié des hauts faits, la célébration des succès intérieurs et extérieurs, mais aussi un véritable culte de la personnalité : une prière pour l'empereur, qui reprend sept fois le refrain *Segne den Kaiser* (« bénis l'empereur ») clôt la section historique dans le manuel de Gottesleben[506]. Un salut à l'empereur (*Grüß Gott dich, Kaiser*), un appel à la jeunesse allemande (*an Deutschlands Jugend*) d'autres titres aussi évocateurs (*An Deutschland, Soldaten Morgenlied, Heil der Gefallenen*) appelant à la fidélité jusqu'à la mort et à l'engagement pour la patrie, emplissent la section de poésie lyrique *Vaterland* au début du manuel de Lehmann[507].

[506] Poème de Ulrike HENSCHKE, in GOTTESLEBEN, *op. cit.*, p. 406.
[507] LEHMANN, *op. cit.*, p. 10 à 14.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

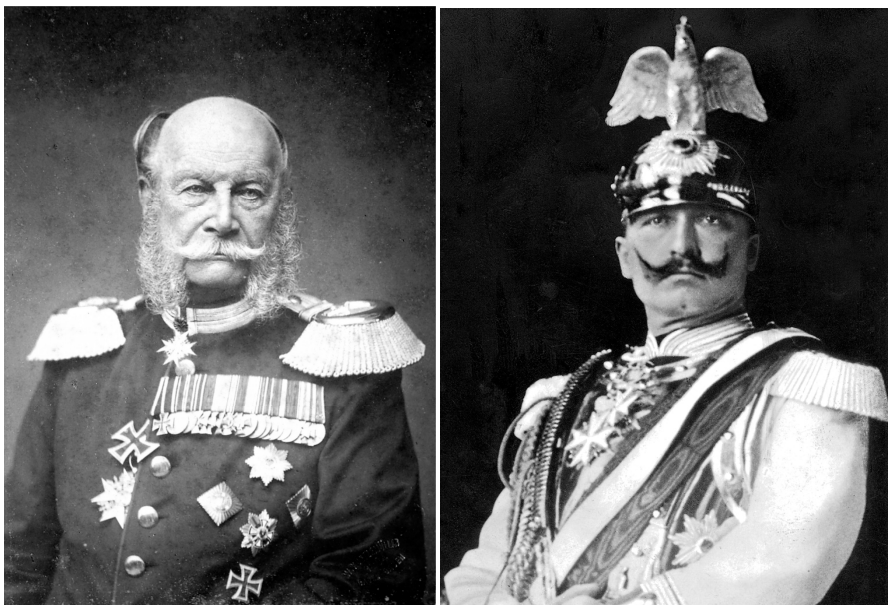


Figure 19 Guillaume Ier (1797-1888) et son petit-fils Guillaume II (1859-1941), empereurs d'Allemagne.

L'enthousiasme des intellectuels allemands lors du rattachement de l'Alsace apparaît clairement dans le poème d'Ernst Curtius[508] intitulé *Des Kaisers Rückkehr* (le retour de l'empereur). Qu'on en juge par cette strophe :

Die abgerissnen Glieder
An jenem Strand des Rheins,
Sie wachsen endlich wieder
Mit unserm Volk ins eins.
Wir sehen ohne Schämen
Des Münsters hohen Dom,
Und manches alte Grämen
Versinkt in seinem Strom[509].

[508] Ernst Curtius, (1814-1896), archéologue, historien et helléniste, père de Friedrich Curtius qui œuvra à l'administration de l'Alsace annexée, est surtout connu pour ses fouilles à Olympie. Sur la famille Curtius voir GEMEAUX Christine (de), *Ernst Robert Curtius (1886-1956) : origines et cheminements d'un esprit européen*. Bern, P. Lang, 1998.

[509] Les membres arrachés à chaque rive du Rhin croissent à nouveau ensemble enfin en un seul corps, celui de notre peuple. Nous voyons sans rougir la haute cathédrale et maint vieux chagrin sombre dans les flots du Rhin. Cité par LEHMANN, Rudolf, *op. cit.*, p. 97. Texte complet et traduction du poème en annexe.

L'événement est systématiquement rattaché aux mérites de Guillaume, présenté par le même Ernst Curtius en vieillard compatissant, en route vers le front, pleurant sur les victimes de la guerre de 1870 et sur leurs proches, s'en remettant humblement à Dieu de sa victoire[510].

Le caractère hagiographique de ces poésies de circonstance apparaît encore dans les cinq strophes d'un poème de Theodor Fontane, *Jung-Bismarck*, illustration d'une gravure du temps :

Figure 20 Portrait du jeune Bismarck ayant servi de support au poème de Theodor Fontane[511]

Le chancelier y est présenté en jeune héros germanique, chevauchant vers un bonheur au-delà de la fortune, de l'honneur, de la gloire et de l'amour : « vivre et mourir pour la patrie » : voilà la vraie félicité. Le rêve de Bismarck s'organise en visions, la dernière évoquant le château de Versailles où il tend la couronne au nouvel empereur assimilé à Barberousse.

Le thème de la guerre et de la victoire, la reconnaissance fervente due à l'empereur et l'esprit de sacrifice ressortent de tous les manuels, illustrant la devise prussienne *mit Gott für König und Vaterland* (avec Dieu, pour le roi et la patrie) qui est au cœur de l'idéal militaro-aristocratique imprégnant l'éducation wilhelmienne. L'enthousiasme face aux exploits guerriers émane à la fois de ces textes célébrant la récente victoire allemande et de ceux consacrés à l'héroïsme antique, récemment traduits d'Hérodote, Leonidas aux Thermopyles, Salamine, etc…Ce n'est pas un hasard si Carl Busse dans le roman *Les Élèves de Polajewo*, fait allusion à ces événements[512], où l'histoire côtoie la légende, et qui enthousiasment les jeunes esprits. Il en résulte au sein des classes une émulation de « virilité » et de bravoure qui

[510] CURTIUS, Ernst : Wie der König in den Krieg zog, in LEHMANN, Rudolf, *op. cit.*, p.93.
[511] http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/20/Christian_Wilhelm_Allers%2C_Otto_von_Bismarck_als_Student%2C_1893.jpg/250px
[512] BUSSE, Carl, *Die Schüler von Polajewo*, „XERXES"*op. cit.*, p. 187 et sq.

favorise les vocations militaires et le sort envié de devenir officier via le service volontaire d'un an (*einjähriges*) mais porte préjudice aux tempéraments pusillanimes ou simplement plus fragiles qui ne sauraient s'y épanouir et risquent d'être en butte à toutes sortes de violences[513]. Au tournant du siècle, les intellectuels allemands rejettent ce modèle obsolète qui met l'accent sur la glorification du passé, des souverains et des guerres, prône l'atttachement à un Dieu également épris de valeurs guerrières[514], à côté de l'empereur, figure absolue de l'autorité, dont la figure tutélaire justifie l'impérialisme politique.

1.4 L'Alsace revisitée

La géographie physique et humaine fait l'objet d'une section entière du *Lesebuch,* à travers des exposés qui vont du plus proche au plus lointain, de l'Alsace à la Lorraine, puis la vallée du Rhin et celle de la Moselle, ensuite le reste de l'Allemagne, Berlin, Hambourg, quelques aperçus de l'Europe et du monde, de l'Italie à la Grande -Bretagne, de la Terre sainte, des colonies. Cependant la France n'est jamais évoquée dans cet ouvrage destiné aux jeunes Alsaciens. La carte murale affichée dans les écoles ignorait également le vaincu, alors même qu'une chaire de géographie est créée à l'université de Strasbourg en 1875. Ce silence orchestré est parfois rompu dans les manuels français par une allusion à la meilleure instruction des générations allemandes, liée à l'obligation scolaire plus ancienne, qui expliquerait la défaite des Français en 1870[515].

L'exposé de Kromeyer sur la germanité de l'Alsace est développé carte à l'appui :

---

[513] Cf. infra : la violence en milieu scolaire.
[514] MARTEIL, Marie-Antoinette*, Bertha von Suttner (1843-1914) militante laïque, féministe, pacifiste. L'œuvre d'une aristocrate autrichienne en rupture avec la tradition*, Paris, l'Harmattan, coll. Allemagne d'hier et d'aujourd'hui, 2014, 371 p., p. 258.
[515] JEURY, Michel, *op. cit.*, p.167.

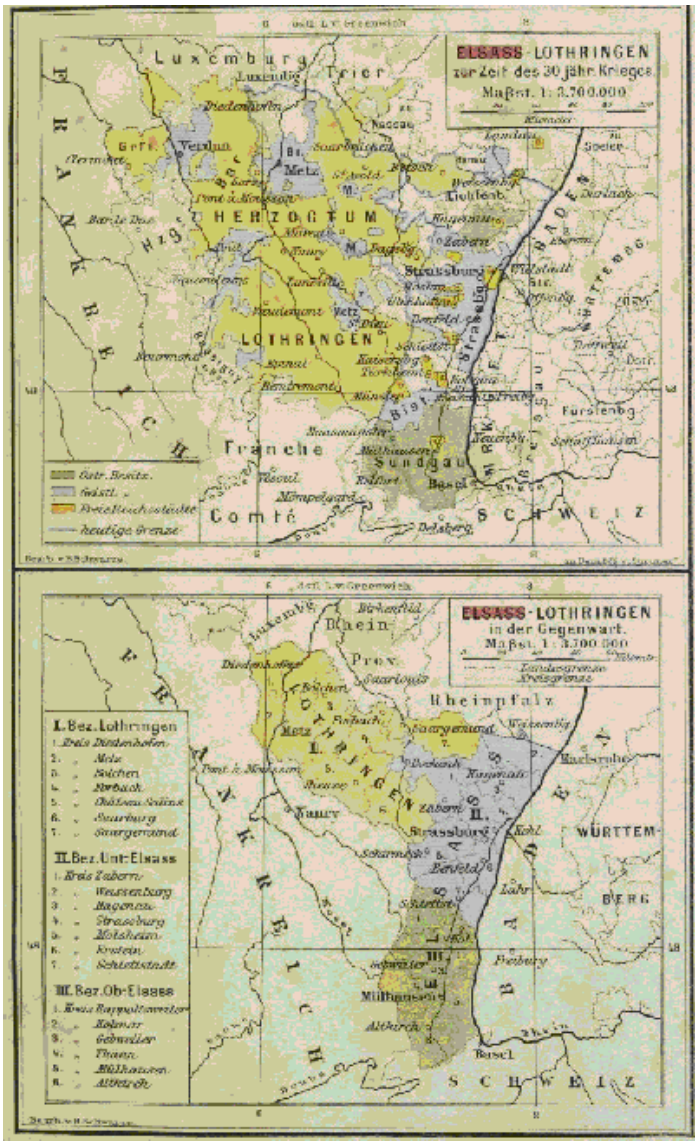


Figure 21 : carte de la Lorraine, à l'époque de la guerre de Trente Ans et aujourd'hui[516]

Cette double carte fait apparaître à l'évidence le destin naturel de l'ancien duché de Lorraine qui est de revenir à son appartenance germanique.

La section géographique du *Lesebuch* de Gottesleben s'ouvre sur un texte signé H. Luden, *Deutschland* éloge appuyé de l'Allemagne : « L'Allemagne fait partie des plus beaux pays que le soleil salue dans sa course éternelle ». La patrie allemande répond en effet à tout ce que les hommes peuvent désirer matériellement et spirituellement, biens dont la conservation, à défaut de frontières naturelles, dépend de leurs seules vertus, de leur unité et

[516] http://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN646473476/19/LOG_0009/

de leur autorité morale[517]. Cela posé, les réalités *(realia)* géographiques et économiques, les curiosités archéologiques voisinent avec les poèmes et légendes, pour étayer la connaissance résumée du terroir avec des éléments symboliques de ce qui en fait l'histoire et « l'âme ». La visite guidée de la cathédrale de Strasbourg (Münster), fait partie des symboles de la Foi et du passé glorieux de l'Alsace. Rendant hommage au génie des bâtisseurs dont les Strasbourgeois doivent se montrer dignes, l'auteur adopte un ton prophétique :

> La noble ville de Strasbourg peut habiter sous cet ouvrage gigantesque, si elle ne relâche pas le soin qui lui a été confié de sa conservation, mais irrité il se disloquera, et l'œuvre de la Foi et de l'enthousiasme deviendra une œuvre du tribunal de Dieu, si les petits-enfants ne restent pas fidèles à l'esprit de leurs ancêtres, et méprisent ce qu'ils ont édifié avec un zèle sacré en l'honneur de Dieu[518].

La transmission de l'esprit patriotique et du sentiment national n'est pas née avec le Reich, mais s'est développée tout au long du XIXème siècle de chaque côté du Rhin. Elle s'appuie sur un vieux fond de légendes pour rapprocher les jeunes du *Reichsland* de leur nouvelle patrie. L'histoire du mont Sainte-Odile, haut-lieu de la spiritualité alsacienne, est illustrée dans le *Lesebuch* par un poème de Friedrich Lienhard : *Sonntagmorgen auf Odilienburg (Dimanche matin sur le mont Sainte-Odile)*. L'éloge fervent de la *Heimat*, la petite patrie, apparaît dans le manuel de Gottesleben juste après celui de l'Allemagne, par exemple dans le poème *An mein Elsaß* de Christian Schmitt dont voici les vers les plus représentatifs : Salut à toi, ma florissante terre-patrie! / Quand vous iriez de royaume en royaume, il n'est pas sur terre de province égale à la nôtre / Que Dieu te protège, mon Alsace ensoleillée[519]

La langue maternelle a naturellement part à cet éloge dans la deuxième section du manuel, consacrée à la famille et à la patrie (*Familie und Heimat)* dans un poème de Max von Schenkendorf[520] où elle est définie comme langue de l'âme, à laquelle nulle autre ne peut être préférée[521]. Ce poème peut être contemporain de celui du poète alsacien Max Stöber, *Preis*

---

[517] Deutschland gehört zu den schönsten Ländern, welche die Sonne begrüßt in ihrem ewigen Laufe. GOTTESLEBEN, p. 407-408.
[518] HOFFMEYER und HERING, *op. cit.*, p.403.
[519] *Sei gegrüßt, du mein blühendes Heimatland! Mögt ihr nun wandern von Reich zu Reich,/ Kein Gau ist auf Erden dem unsern gleich. Schirm dich Gott, du mein sonniges Elsaßland!* GOTTESLEBEN, p.409-410.
[520] Poète romantique allemand (1783-1817) qui participa aux guerres de libération contre Napoléon.
[521] GOTTESLEBEN, *op. cit.*, p. 77-78. Voir le poème en annexe.

der deutschen Sprache[522], composé en 1847, dans la lignée d'un courant qui présente une Alsace romantique attachée à sa langue et ouverte sur un retour à l'Allemagne ; ce thème trouve son apogée dans la formule de Ludwig Böme :

> Welche *Sprache* darf sich mit der deutschen messen, welche ist so reich und mächtig, so mutig und anmutig, so schön und so mild als unsre. (Quelle langue peut se mesurer avec la langue allemande, laquelle est aussi riche et aussi puissante, aussi audacieuse et gracieuse, aussi belle et aussi douce.)

Les manuels s'attachent à éveiller le sentiment de la langue, dans l'esprit de Herder : « Celui qui n'aime pas sa langue maternelle, les doux et sacrés accents de son enfance, la voix de sa patrie qui l'exhorte, ne mérite pas le nom d'homme[523]. »

La troisième partie du *Lesebuch* fait appel à des textes plus littéraires, qui plongent aux racines de la culture allemande, et fait encore appel, à côté des grands classiques, aux auteurs alsaciens de langue allemande, dont Lienhard. Cette intention est d'ailleurs explicite dans l'avant-propos, au nom du « principe important qu'un livre de lecture doit respirer l'air de la patrie[524] ». Ainsi la germanisation s'opère-t-elle « de l'intérieur », au nom des mêmes valeurs qui forment le socle chrétien et germanique : faire son devoir, rester à sa place, vénérer sa patrie, mises en exergue dans de courts récits édifiants.

Selon le pédagogue allemand Wilhelm Rein[525] :

> Lorsque la restauration de l'Empire eut réalisé les rêves les plus hardis des patriotes, et qu'un empereur eut été de nouveau placé à la tête de la nation, le fondement de l'école allemande se trouva placé dans l'esprit national[526].

---

[522] Adolf Stoeber (1810-1892) poète alsacien, voir le texte en annexe. Ce poème se retrouve dans le manuel de W. H. Rosenstengel, *Deutsches Lesebuch fur amerikanische Schulen.* Deutsch-Englische Akademie1896.

[523] *Wer seine Muttersprache, wer die süßen, heiligen Töne seiner Kindheit, die mahnende Stimme seiner Heimat nicht liebt, der verdient nicht den Namen Mensch*. Cité par GOLTZ, Bogumil, *Zur Geschichte und Charakteristik des deutschen Genius* (Erweiterte Ausgabe), Jazzybee Verlag, 2012.

[524] Auch der wichtige Grundsatz, dass ein Lesebuch Heimatluft atmen müsse, dass unser Lesebuch also die elsaß-lothringischen Dichter und Schriftsteller mehr berücksichtigen müsse, als ein anderes Lesebuch dies tun kann, ist befolgt worden. GOTTESLEBEN, *op. cit.*, (dritter Teil) p. IV (Vorwort).

[525] Wilhelm REIN (1847-1929), adepte du philosophe allemand Friedrich Herbart (1776-1841), un des principaux fondateurs de la pédagogie allemande.

[526] REIN, Wilhelm, «Allemagne », [en ligne] http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2017. [Consulté le: 18-mars-2014].

1.5 La province de Poznanie vue par les manuels[527]

Le quatrième cahier de la *Landes und Provinzialgeschichte (histoire du pays et de la province)* ouvre sur la composition tripartite du peuplement de la province (Slaves, Allemands et Juifs) en insistant sur l'installation originelle de tribus allemandes, les Burgondes et les Vandales. Les Slaves n'arrivèrent qu'au cinquième siècle et même avant l'émergence de l'État polonais, se disputaient les terres avec les tribus germaniques. Le conflit se poursuivit par intermittences durant les siècles suivants. Le résumé d'une vingtaine de pages de cette histoire tourmentée se termine sur un hymne à l'Allemagne :

> Des têtes agitées ont souvent voulu rendre l'autonomie au territoire par la voie de la Révolution. En vain ; la noblesse prussienne tient bon ce qu'elle a pris, et pour le bien du pays pour lequel le rattachement permanent à la culture et à la civilisation allemande est une bénédiction. C'est donc avec vaillance et loyauté que nos guerriers polonais ont combattu en 1866 et 1870-71 dans les grandes guerres de la Prusse et de l'Allemagne, et puisse-t-il en être toujours ainsi !

[527] RETHFELD, A., *Landes und Provinzialgeschichte, Provinz Posen*, Heft 4,Voigtländer, 1902, p. 23 à 25.

Landes- und Provinzialgeschichte. Heft 4.
Anhang
der in R. Voigtländers Verlag in Leipzig erschienenen
geschichtlichen Lehrbücher.

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-
2003/1538

Königreich Preußen.

Provinz Posen.

Von
Dr. A. Rethfeld,
Oberlehrer.

Mit einer
Geschichtskarte.
8. Auflage. 1902.

I. Überblick der Geschichte der Provinz Posen.

1. **Burgundionen und Vandalen.** Die Bevölkerung der Provinz Posen gehört größtenteils dem slavischen Stamme der Polen und der römisch-katholischen Kirche an. Nur etwa ein Dritteil sind Deutsche; zahlreich vertreten sind auch die Juden. Um Christi Geburt hatten das Land um Warthe und Netze die germanischen Burgundionen inne, an deren Stelle die ebenfalls deutschen Vandalen traten.

2. **Einwanderung slavischer Stämme. Lechen, Polanen.** In die von den Deutschen verlassenen Sitze schoben sich im Verlaufe des 5. Jahrhunderts von Osten und Süden her slavische Stämme. Unter diesen, welche nach einem alten Häuptlinge Lech den Gesamtnamen Lechen führten, erlangte der tapfere, kriegerische Stamm der Polanen das Übergewicht. Der letzte Leche, welcher regierte, war der grimme Popiel; er wurde der Sage nach auf seinem Schlosse am Rande des Goplosees von den Mäusen verzehrt. Ebenda wohnte auch Piast, den nach Popiels Tode, etwa 840 n. Chr., die Polanen vom Pfluge her auf den Thron beriefen.

3. **Das Herrschergeschlecht der Piasten 840—1370.** In das Licht der Geschichte tritt unsere Landschaft erst um die Mitte des 10. Jahrhunderts. Der vierte Nachfolger Piasts, Mesko, heiratete Dubrowka, die fromme Tochter des christlichen Böhmenherzogs, Boleslaws I., und nahm unter ihrem Einfluß 965 das Christentum an. Im Jahre 968 gründete er das Bistum Posen, welches Kaiser Otto I. dem Erzbistum Magde-

1422.

Figure 22 Aperçu du chapitre de Rethfeld consacré à la Poznanie

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Dans le chapitre du *Landes und Provinzialgeschichte* consacré à la Poznanie[528], la province est d'abord décrite comme zone-frontière, puis le manuel consacre trois paragraphes détaillés et très contrastés aux progrès accomplis sous l'égide des Hohenzollern, qui ont fait passer la Poznanie d'un état de misère matérielle et culturelle (la plupart de ses habitants étant illettrés) à la prospérité agricole et citadine. Ce genre de thème fait partie de la propagande officielle visant à justifier la colonisation : on le retrouve sous forme de discours officiel (subverti) dans la nouvelle de Carl Busse, *Im polnischen Wind, (Dans le vent polonais)*. A titre d'explication, la misère est rapportée au désordre endémique (la fameuse *polnische Wirtschaft, gabegie polonaise*) à l'incurie des souverains et à l'égoïsme de la noblesse adonnée à ses plaisirs, à une politique de rivalité féodale totalement inadaptée et à une corruption généralisée. L'idéologie hatakiste est à n'en pas douter au cœur de cette présentation tendancieuse, qui ravale les Polonais à des sauvages, victimes de leurs propres élites.

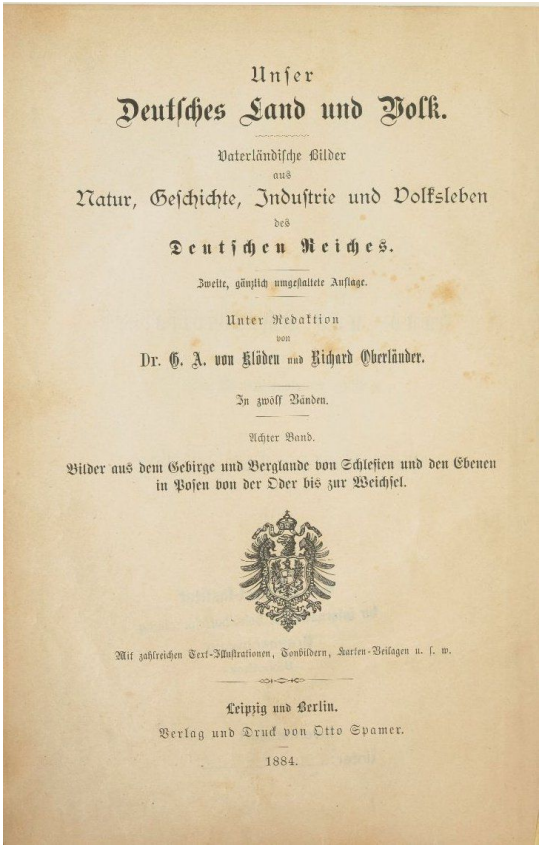
Le troisième tableau évoque le rôle majeur de Frédéric II, l'assèchement des marais, l'édification d'une agriculture prospère, l'installation de colons allemands et leur rôle exemplaire en termes de travail, propreté, ordre et conduite des exploitations, sans oublier la propagation de la langue allemande. Ce discours manichéen**,** adressé à des écoliers, fixe des hiérarchies ethniques et légitime une domination typiquement coloniale**.**

Plus tranchée encore est la présentation de la Poznanie dans un manuel prussien de 1884[529], signé Klöden et Oberländer, au chapitre intitulé *Land und Leute in Großherzogtum Posen*.

---

[528] TISCHENDORFF, *op. cit.*, p. 23 à 25.

[529] KLÖDEN, Gustav Adolf (von), et OBERLÄNDER, Richard, *Bilder aus dem Gebirge und Berglande von Schlesien und den Ebenen in Posen von der Oder bis zur Weichsel*, Leipzig und Berlin, 1884, [en ligne]http://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN736227245/387/. [Consulté le: 09-mars-2014].



Unser
Deutsches Land und Volk.

Vaterländische Bilder
aus
Natur, Geschichte, Industrie und Volksleben
des
Deutschen Reiches.

Zweite, gänzlich umgestaltete Auflage.

Unter Redaktion
von
Dr. G. A. von Klöden und Richard Oberländer.

In zwölf Bänden.

Achter Band.

Bilder aus dem Gebirge und Berglande von Schlesien und den Ebenen in Posen von der Oder bis zur Weichsel.

Mit zahlreichen Text-Illustrationen, Tonbildern, Karten-Beilagen u. s. w.

Leipzig und Berlin.
Verlag und Druck von Otto Spamer.
1884.

Figure 23 Manuel de 1884 (Klöden et Oberländer)[530]

Là encore, le résumé assez détaillé de l'histoire tourmentée de la province est tout orienté sur la démonstration du rôle bienfaisant et civilisateur du *Deutschtum* incarné par la Prusse à chaque période de sa présence, et sur l'ingratitude des Polonais qui y trouveraient à redire. La faiblesse institutionnelle et la misère endémique ont fait place à une terre allemande où le fonctionnaire arrivant verra fondre ses appréhensions de se retrouver banni dans une région misérable au milieu des ours et des loups, y trouvant au contraire toutes les joies de la convivialité, de la formation et de la culture dans un environnement prospère. Cette problématique est mise en scène, de manière plus nuancée, au début des romans de Carl Busse.

Certes, il ne faut pas être trop difficile…Mais comment un millénaire de présence allemande n'aurait-il pas fait avancer les choses ? Grâce au zèle infatigable des colons, à une mise en valeur dans tous les domaines de l'agriculture, de l'industrie et de l'administration

[530] http://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN736227245/6/#topDocAnchor

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

la Poznanie est devenue une province prussienne à part entière, et surtout les Allemands y ont acquis un droit imprescriptible à résidence et à souveraineté :

> Que l'incorporation de la province de Poznanie dans l'État prussien doive être considérée non comme un malheur mais bien plutôt comme un grand bonheur pour elle-même, chacun l'accordera qui connaît les principes bienveillants et sagement paternels qui régissent la Poznanie, et qui compare l'état présent de cette province avec celui déplorable où elle se trouvait en 1815, un état qui suffit à contrer les plaintes et récriminations mensongères des Polonais mécontents[531].

A ce plaidoyer *pro domo* s'ajoute une condamnation des traîtres qui remettraient en question la légitimité des droits historiques des Allemands, « payés du sang de son peuple » sur la province, et qui prêteraient une oreille trop complaisante aux calomnies des factieux : ils se rendent coupables de lèse-majesté et relevant du pénitencier.

Figure 24 Costume national polonais porté en Poznanie[532]

[531] *Dass aber die Einverleibung der Provinz Posen in den preußischen Staat nicht als ein Unglück, vielmehr nur als ein großes Glück für diese selbst zu betrachten ist, wird jeder zugeben, der die wohlwollenden, väterlich weisen Grundsätze kennt, nach denen Posen regiert wird, der aber auch den mehr als traurigen Zustand, in welchem sich diese Provinz 1815 befand, mit dem gesegneten Zustand vergleicht, in welchem sich die Provinz jetzt befindet, einem Zustande, der am besten alle Klagen und Beschwerden der unzufriedenen polen Lügen straft.* KLÖDEN, *op. cit.*, p. 382.

[532] Illustration du chapitre Land und Leute in Posen dans le manuel de Klöden et Oberländer, p. 387. http://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN736227245/387/

Pour conclure le chapitre, l'auteur formule le vœu qu'il n'y ait bientôt plus de Polonais pour contester le droit des allemands de vivre en Poznanie, que tous y voient un territoire de population mêlée, de droit égal sous le sceptre allemand[533].

Cette façon de (ré) écrire l'histoire en mettant en avant les bienfaits de la colonisation est propre à tous les impérialismes. Certes, l'entreprise coloniale n'a pas été homogène et la politique d'éducation mise en avant par les colonisateurs du XXème siècle n'était pas en Poznanie prioritaire au siècle précédent. Le but civilisateur affiché de la colonisation a là comme partout dissimulé la volonté d'exploitation et de domination impliquant une condition très inégalitaire entre Allemands et Polonais. Aujourd'hui que la légitimation idéologique, très présente dans les manuels scolaires d'époque, de la colonisation fait place à la culpabilisation des colonisateurs refoulés dans un ghetto moral, il ne faut pas oublier que c'est là le fruit d'une réflexion et d'une évolution des mentalités qui a profondément divisé et ensanglanté le vingtième siècle.

Si l'apport de la culture allemande, dont les manuels scolaires sont un vecteur, a pu dans le meilleur des cas ajouter une « seconde culture » à la culture nationale française ou polonaise des enfants des provinces conquises, cette première culture étant indélébile, la seconde a laissé des traces tantôt positives tantôt négatives dont nous chercherons à mesurer l'impact dans la troisième partie de cette étude.

Cette brève analyse offre une vision éclairante sur l'esprit des manuels d'époque. Leur teneur indique que l'école constituait le lieu privilégié du formatage moral et idéologique des Sujets de l'empereur, ce en quoi l'Allemagne ne se distingue guère de la France à la même époque. « Les fondateurs du credo laïque » écrit Michel Jeury dans l'Avant-propos de *La gloire du certif,* « […] ont imposé à l'école une sorte de piétisme républicain, qui devait remplacer la religion, avec une morale plus sévère encore. » Les hussards noirs de la République et leurs inspirateurs se donnaient volontiers pour modèles ; au nombre de ces derniers se comptent pourtant des doctrinaires de l'école républicaine, qui frôlent parfois le fanatisme. Comparaison qui n'est pas raison, mais permet de relativiser la rigidité des manuels prussiens, tout aussi imprégnés de morale patriotique, de vérités toutes faites, de clichés et de « bons sentiments » dont certains nous scandalisent aujourd'hui.

---

[533] KLÖDEN, *op. cit.*, p. 384.

2 Les fictions romanesques comme outils de germanisation ou de résistance

L'histoire culturelle a cet avantage qu'elle peut se permettre de rompre le cadre trop restrictif de la source imprimée formellement historique : partant de l'idée que tout discours naît dans la société et révèle ce qui est permis par l'autorité politique et sociale d'une période donnée[534], les œuvres littéraires, même si elles n'ont fait l'objet que d'un succès d'estime, ne sont pas à négliger : prédestinées à un usage social, elles sont susceptibles d'une analyse en termes culturels. Étayé par l'apport de l'historien, le roman devient donc source d'informations et d'hypothèses.

Le conflit qui a opposé les tenants de la germanité aux autres nationalités des régions sous domination allemande passe aussi par la littérature :

> En tant que produit social, le texte littéraire renvoie au aux phénomènes sociaux et témoigne, tout comme le document historique, des valeurs, des coutumes et des concepts de son époque, en même temps qu'il les transforme, par son attitude mimétique envers le langage, en des images[535].

Nous avons retenu pour cette analyse quelques romans populaires, connus sous le nom de romans scolaires (*Schulromane),* lesquels se recoupent souvent avec les *Ostmarkromane.* A ces romans et nouvelles en vogue au tournant du XXème siècle, Nicole Nethel a consacré en 2008 une étude documentée et éclairante[536]. S'interrogeant sur leur genre composite, elle les a identifiés comme « histoires modernes d'écoles et d'écoliers » : *Moderne Schul-und Schülergeschichten »* Rompant avec sa sélection, nous avons isolé ceux de ces écrits, notamment ceux de Carl Busse (1872-1918) et celui d'Armin von Eulendorf[537] qui illustrent

---

[534] RIAHI, Naïma, *op. cit.*
[535] ZIMA, Peter Vaclav, *Pour une sociologie du texte littéraire*, L'Harmattan, 2000, p. 51.
[536] NETHEL, Nicole, *Von der „Jämmerlichkeit des Schulelends"- Schule und Schüler in der deutschen Literatur um 1900 am Beispiel von Oscar Adolf Hermann Schmitz' Roman « Der Untergang einer Kindheit* «. GRIN Verlag, 2008.
[537] EULENDORF Armin (von), *Vergiftete Seelen*, *op. cit.*, 1909.

la relation des élèves et lycéens polonais avec leurs condisciples allemands et leurs communs professeurs.

Les besoins de la comparaison mettaient en demeure de fournir côté alsacien un matériel au contenu similaire : dans le « Roman français d'Alsace », auquel Julia Schroda a consacré en 2008 une monumentale étude[538], nous avons puisé un matériel certes plus ténu, mais propre à illustrer notre questionnement sur le pouvoir d'intégration de l'école allemande et ses limites.

2.1 Genres et sous-genres

Dans l'immense domaine que constitue le champ de la littérature, le culturaliste peut puiser à sa guise pour étayer ses hypothèses. Nous avons opté, côté allemand, pour le roman hatakiste, côté français pour le roman français d'Alsace, et plus précisément pour ceux de ces romans qui ont mis la question scolaire au cœur de leur propos. Avant de définir les romans retenus dans leur spécificité, il convient de mentionner qu'ils se rattachent au roman populaire. Or ce dernier a mauvaise presse, car il incarne le « mauvais goût » voir » le refoulé » de la culture[539]. Pourtant la littérature mineure a valeur de témoignage, parfois plus nettement que la grande littérature. Comme la bande dessinée, elle peut-être également un témoignage des mentalités, des représentations d'une société à l'époque où elle est créée. Elle peut ainsi devenir document historique non seulement sur le passé qu'elle raconte mais sur la façon dont on le raconte. Parfois la frontière est ténue : comme les romans académiques, les romans populaires véhiculent les lieux communs, les idéologies, les préjugés d'une époque : ils offrent donc une valeur documentaire au même titre que des œuvres plus cotées.

S'ils ont connu au moment de leur parution un certain succès d'estime, les textes retenus sont aujourd'hui majoritairement oubliés et inconnus du grand public. Dans le cadre de notre travail, ils n'en sont pas moins significatifs, à condition d'en envisager non l'analyse littéraire en tant que telle, mais une étude idéologique transversale, ordonnée autour des thèmes précédemment dégagés.

---

[538] SCHRODA, Julia, *Nationaler Anspruch und Regionale Identität im Reichsland Elsass-Lothringen im Spiegel des Französischsprachigen Elsassromans*, 1871-1914, Peter Lang, 2008.
[539] VAREILLE, Jean-Claude, *Le roman populaire français, 1789-1914 : Idéologies et pratiques. Le trompette de la Bérésina,* Presses Univ. Limoges, 1994, p. 10.

2.2 Le roman populaire : quelques repères

En accord avec J.C. Vareille, nous appellerons roman populaire celui qui, à compter de la Révolution, a accompagné l'énorme poussée de l'alphabétisation. En tant que tel, il s'oppose donc au roman littéraire du circuit culturel restreint.

La diffusion de l'instruction a hâté son essor et favorisé son apogée vers 1914. C'est avec l'arrivée du cinéma et plus tard de la télévision qu'il connaîtra le déclin.

Souvent diffusé par voie de feuilleton ou de collections à bon marché, il a aussi trouvé sa place dans les bibliothèques rurales. Méprisé par la critique, qualifié d'infra littérature ou encore de littérature de gare, il obéit à des lois, respecte des traditions et répond à des normes fixées autant par les éditeurs que par les goûts du public. Phénomène nouveau, à la fois économique, social et idéologique, cette littérature privilégie l'imagination aux dépens de l'intelligence, le style direct contre le langage obscur, le respect des valeurs établies face à la remise en question de la société. Elle est donc d'un abord assez facile, si on la considère comme une écriture de consommation sans profondeur ni ambition.

Les romans que nous avons choisis se démarquent cependant de la définition que donne Marcel Allain du roman populaire :

> S'adressant à un public divers, il aura souci, tout d'abord, de ne choquer aucun des éléments constitutifs de ce public. Il ignorera toute question politique, toute discussion religieuse : ce serait restreindre, a priori, le nombre des lecteurs éventuels. Il évitera tout ce qui pourra donner matière à critique[540].

Mais dans le cas qui nous intéresse, la peinture de la société aux traits appuyés, idylliques ou satiriques, n'est pas dépourvue d'intentions politiques. Il s'agit, côté allemand, de défendre une idéologie, celle du *Deutschtum ;* côté alsacien, de souder les lecteurs dans une vision séraphique de l'âme alsacienne, communiant unanimement dans le souvenir de la France. Dans les deux cas, les œuvres fictionnelles sont à thèse, et ces thèses entrent en résonance ou en dissonance avec les voix de ceux qui ont choisi l'Allemagne, comme

[540] Encyclopedia Universalis, article « roman populaire » : le roman populaire est-il réactionnaire ?

Friedrich Lienhard, ou qui doutent et s'interrogent, comme Philippe Husser, sur leur identité composite.

Dans les romans scolaires comme dans le roman populaire en général, les techniques d'écriture et les structures se rejoignent. On peut admettre avec J.C. Vareille qu'ils s'inscrivent dans une « continuité formelle et idéologique »[541]. Et il ne peut en être autrement, puisque « [la littérature populaire] accompagne l'Histoire, la grande et la petite ». Si l'historien se penche sur cette production pour en déchiffrer les codes, il obtient un matériel précieux : contournant la question de l'esthétique (au nom de laquelle ces œuvres n'ont pas perduré au Panthéon des lettres) et la gratuité du divertissement, au-delà des effets de grossissement, il peut y interroger des traces du passé qui l'interpellent. Certes, il lui faut garder en mémoire que

> La littérature populaire se plaît dans les extrêmes. Le juste milieu n'est pas son genre. […] Il y a en elle de la sauvagerie, c'est-à-dire de la cruauté, y compris dans les œuvres qui semblent les plus mièvres, de toute façon autre chose. On comprend qu'elle fasse peur. Elle réveille et révèle ce que l'on croyait apprivoisé[542].

De fait, la littérature mineure, en France et en Allemagne, a traité de la question alsacienne et de la question polonaise, et n'a pas manqué d'évoquer le thème de l'éducation qui avait aussi les honneurs de la presse. Elle apporte donc des éléments susceptibles d'éclairer notre questionnement sur l'impact de l'école allemande tout en offrant des similitudes, ou des effets de miroir, susceptibles de faire avancer notre réflexion comparative. Toutefois ces éléments ne seraient pas suffisants s'ils n'étaient complétés par des données mémorielles recueillies dans les souvenirs de ceux qui ont vécu l'entreprise de germanisation de la périphérie.

2.3 Le roman patriotique et la littérature des marches

Écrits par des Français originaires ou non d'Alsace, ou par des Allemands, ces romans que l'on peut qualifier de patriotiques font prévaloir le contenu sur la forme pour faire passer le message politique ou religieux en associant étroitement la réalité à la fiction. Les auteurs

---

[541] *Ibid.*
[542] VAREILLE, *op. cit.*, p. 15.

des *romans français d'Alsace* ne procèdent pas autrement que les auteurs populaires des *Ostmarkromane,* romans des marches de l'est ou encore « hatakistes » du nom des fondateurs de la ligue pangermaniste, dont la propagande fait bon marché de l'objectivité historique au profit des thèses à défendre. C'est pourquoi ces romans se ressemblent dans leurs thèmes et leurs structures. « Mettre en scène, séduire, émouvoir », afin de « forcer la conviction »[543], tel est le procédé qui revient dans les deux camps. Christine de Gemeaux souligne à ce propos que « des publications populaires qui conjuguent propagande, *docere et delectare* » sont une constante de la littérature coloniale et postcoloniale[544]. On ne sera donc pas étonné de retrouver dans les romans hatakistes une rhétorique de type colonial, c'est-à-dire un discours qui sous-tend les prétentions à l'hégémonie de l'Allemagne sur des enclaves à sa périphérie, pour arrondir organiquement l'Empire sur des territoires européens et pas exclusivement ultramarins[545]. .

Pour Michel Nathan, auteur d'une *Anthologie du roman populaire,* des schémas récurrents sont au service de l'idéologie du roman :

> Sur l'échiquier du texte, le roman populaire engagé remplace les pions traditionnels par des personnages qui radicalisent les attitudes politiques du moment[546].

Cependant, le manichéisme qui s'y déploie fait le danger de ces romans où « les catégories du bien et du mal ne sont jamais remises en question ». Ils constituent une arme redoutable pour « fabriquer les présupposés », ou tout du moins les « perpétuer » lorsqu'ils se prétendent apolitiques[547].

De fait, un large public découvre alors le racisme sous-jacent à la question coloniale et l'antisémitisme qui affleure dans bien des pages des romans hatakistes[548]. A remarquer que le terme de « race » n'a pas la même acception dans les romans hatakistes et les romans alsaciens : dans le second cas, il s'agit moins des ancêtres et du sol dont se revendiquent les Allemands pour justifier leur mainmise sur tel ou tel territoire, qu'un ensemble de traits moins

---

[543] SCHRODA, Julia, *op. cit.*, p. 57.
[544]GEMEAUX, Christine (de), « Le Staatskunst et l'Empire colonial allemand d'Afrique à l'épreuve de la défaite de 1918 ». In African Yearbook of Rhetoric 4. 1- Rhetoric of Statekraft in Africa, [online] http: //www.africanrhetoric.org/book8.asp
[545] *Ibid.*
[546] NATHAN, Michel, (Éd*), Anthologie du Roman Populaire* : 1836-1918, 1 vol, Paris, Union générale d'éditions, 1985, p. 352 Cité par SCHRODA, *op. cit.*
[547] *Ibid.*
[548] Dans le roman d'Eulendorf, *Vergiftete Seelen,* l'aubergiste Scholem Meyer est présenté comme un opportuniste uniquement soucieux d'engranger des bénéfices et totalement dénué de sens patriotique.

biologiques que psychologiques et culturels qui unissent depuis leur province les membres d'une même nation, par exemple les femmes lorraines dans *Colette Baudoche* de Barrès.

De même que les Alsaciens dans le roman français, les Allemands dans le roman hatakiste sont présentés comme un front uni face aux ennemis de l'extérieur, qui ne sont pas non plus très différenciés : pour les Allemands, les bons Alsaciens comme les bons Polonais sont les sujets *(Untertanen)* soumis à l'autorité, et résignés à leur statut de citoyens de seconde zone. Sans doute ces frontières entre « nous » et » les autres » sont-elles nécessaires pour affirmer sinon affermir une unité intérieure qui est loin d'être acquise, pas plus chez les Allemands que chez les annexés : c'est le cas en Alsace, où les clivages religieux et sociaux pèsent au moins aussi lourd que la préférence nationale pour la France ou pour l'Allemagne[549]. Reste que les personnages opposés sont réduits à des archétypes, qui peuvent être interchangeables car dépourvus de véritable épaisseur psychologique.

Entre littérature engagée et littérature populaire, le roman patriotique est aussi un marchepied pour des auteurs de seconde zone désireux de s'élever dans la hiérarchie des écrivains reconnus. En règle générale, ces auteurs ne sont pas issus du peuple auquel ils s'adressent : Les romans dits populaires sont écrits en réalité par de petits bourgeois, polygraphes vivant difficilement de leur plume, mais qui ont connu à leur époque un succès d'estime. Ils étaient lus par le public tant bourgeois qu'ouvrier : « Ce qui fait la différence, c'est que les bourgeois avaient d'autres lectures, alors que les gens du peuple ne lisaient que cela[550]. » Aujourd'hui ces ouvrages n'intéressent plus guère qu'une frange de spécialistes en recherche de leurs témoignages.

Le roman français d'Alsace comme le roman hatakiste participent aussi de la littérature régionale qui contribue à documenter l'histoire des mentalités. Mais la stylisation et le grossissement des codes peuvent évidemment opérer aux dépens de la vérité. Quelles que soient les réussites formelles, car ces petits romans se lisent avec plaisir, la représentation des faits y est fragmentaire, les personnages stéréotypés, les points de vue empreints de partialité, et la voix du peuple souvent instrumentalisée au service d'intérêts nationaux[551].

---

[549] SCHRODA, p. 54.
[550] GOIMARD, Jacques, « Le roman populaire » in ABRAHAM, Pierre et DESNÉ, Roland, (dir.) *Histoire littéraire de la France,* t. V, Éditions sociales, 1977.
[551] SCHOLDT, Günter, *Grenze und Region : Literatur und Literaturgeschichte im Grenzraum Saarland-Lothringen-Luxemburg-Elsass seit 1871*, Blieskastel, Gollenstein, 1996.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Dans sa volonté de caractériser le genre, Jacques Goimard[552] a relevé des règles qui s'appliquent à la fois au « roman français d'Alsace » et au « roman des marches orientales » : une narration rapide, très codifiée mais rarement sobre, une technique d'exposition factuelle qui privilégie l'action et le dialogue sur la réflexion et la description, mais aussi une grande place laissée à des commentaires qui contiennent une part de pédagogie, de didactisme, voire de mélodrame. A ces caractéristiques on peut ajouter les rôles archaïques de la personnalité, le père étant le modèle de tous les personnages masculins (l'enseignant, nous le verrons jouant souvent dans ces romans le rôle d'un *père de substitution*) tandis que la mère modélise les personnages féminins ; la théâtralisation des affects, et le langage du corps qui font du lecteur un spectateur : autant de « recettes » éprouvées qui ont servi aussi à illustrer des situations et des faits qui ont marqué l'univers scolaire du *Reichsland* et de la Poznanie à l'époque de leur germanisation.

2.4 Du roman populaire au roman scolaire

Le roman scolaire en vogue au temps du *Reichsland* et de la Poznanie prussienne est quelque part à mi-chemin du roman populaire et de la biographie romancée. Ariane Martin[553] définit les récits sur l'école et les écoliers comme des productions spécifiques à la littérature du tournant du XXème siècle. Ils répondent à une tentative esthétique qui fonctionne comme instance critique et autonome de la modernité politico-sociale. Cette modernité qui a déjà fait son entrée en littérature avec Novalis et le premier romantisme, puis avec le naturalisme, englobe les notions antithétiques de naturalisme et de « fin de siècle », celle-ci désignant une atmosphère d'achèvement, aboutissant à la Décadence, au contraire de l'optimisme des naturalistes allemands.

L'écolier dépeint dans ces récits, souvent solitaire, mélancolique voire dépressif et même suicidaire, répond bien à cette atmosphère :

---

[552] GOIMARD, Jacques, « Quelques structures formelles du roman populaire », in Revue Europe, n° 542, 1974, p. 19-30.
[553] MARTIN, Ariane, „Die modernen Leiden der Knabenseele. Schule und Schüler in der Literatur um 1900", in Der Deutschunterricht, Jg. 52, Heft 2, 2000.

> Le personnage de l'écolier dans la littérature fin de siècle incarne le type à nombreuses facettes du Décadent dans son opposition esthétique au monde de la tradition[554].

Ce personnage disparaîtra de la littérature à la fin de la république de Weimar, à la faveur du changement de climat politique ; on pourra parler alors de dédramatisation, l'adolescent en souffrance ne voyant plus la mort comme unique exutoire.

Si l'école allemande et surtout le lycée peuvent être perçus, témoignages à l'appui, comme instances répressives voire comme lieu de menace existentielle, les mêmes fictions, étayées par des récits de mémoires, permettent de nuancer le tableau. Nostalgie, tendresse et humour ne sont pas absents des textes que avons balayés. Permettent-ils de se faire une idée, plus objective, moins négative de l'école prussienne et de ses effets sur les générations qui en ont connu la férule ?

2.5 Le roman français d'Alsace

Cette appellation de « roman français d'Alsace » de nature politique autant que linguistique[555], est née après l'annexion du territoire par l'Allemagne en 1871. La référence à la langue française sous-entend en effet la fidélité à la France d'une partie au moins des populations dialectophones qui étaient en passe d'assimiler la culture et la langue françaises. Cette acculturation explique tant la résistance des Alsaciens et Mosellans, surtout ceux issus des couches supérieures, à travers la protestation de Bordeaux, que le fort courant d'émigration vers la France de ceux qui n'étaient pas retenus par leurs terres ou d'autres circonstances. Au vide culturel ainsi créé répond au tournant du siècle une « renaissance alsacienne » qui passe soit par un rapprochement de la culture allemande, soit par l'affirmation d'une identité propre, soit par la fidélité au passé français. C'est dans ce dernier cadre que l'on peut situer le roman français d'Alsace. Ses auteurs sont très proches du *Souvenir français*, ce mouvement patriotique et revanchard, bête noire des germanophiles, comme en témoigne à plusieurs reprises l'instituteur Philippe Husser[556].

---

[554] *Die Figur des Schülers in der Literatur des Fin de siècle verkörpert den facettenreichen Typus des Décadent in seiner ästhetischen Opposition gegen die Welt des überkommenen.* Ariane MARTIN, *op. cit.*, p. 30.
[555] Les éléments de définition sont empruntés pour l'essentiel à SCHRODA, Julia, *op. cit.*
[556] HUSSER, Philippe, WAHL Alfred, TÉNOT Frank, *Un instituteur alsacien entre France et Allemagne : journal 1914-1951,* Paris, librairie générale française, 1992, p. 181 et 244.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Les auteurs qui publient au tournant du siècle à la faveur des circonstances espèrent se tailler un succès comme celui de René Bazin avec *les Oberlé* ou, pour la Lorraine, - qui dans la construction de la symbolique du mythe reste le parent pauvre - celui de Maurice Barrès avec *Colette Baudoche*. Ces deux romans font l'apologie de la résistance à l'occupant au nom du patriotisme français resté ancré au cœur de la jeune génération en dépit des campagnes de germanisation.

Enfin, « le roman français d'Alsace » se situe entre littérature « régionale » et «nationale», puisque même si ces romans se réfèrent explicitement et presque exclusivement à la région, la nation amputée est présente. Il s'adresse aux seuls francophones et s'apparente au mouvement de littérature régionaliste, au service d'intérêts nationaux, dans la mesure où le champ littéraire offre à leur expression un espace plus large que le champ politique.

Reste à savoir si ce roman a contribué à la constitution d'une identité régionale acceptable ou à celle d'un « mythe alsacien ». Certes, les romans d'Alsace ont été le vecteur de messages politiques sur les provinces perdues : comment les lecteurs concernés y ont-ils réagi et quelles traces ces romans ont-ils laissé dans la mentalité collective ? Telles sont les questions auxquelles le travail de Julia Schroda[557] essaie de répondre.

Après François Igersheim et Anne-Marie Thiesse, Julia Schroda présente un vaste panorama des positions françaises face au « mythe alsacien », reflétées dans les romans de l'époque, la Lorraine restant un peu en retrait[558], sans doute parce que son appartenance française était plus évidente et moins contestable aux yeux des Français » de l'intérieur, et parfois contestée par les Allemands eux-mêmes[559]. Sans reprendre le détail de ses analyses, on peut se demander dans quel contexte psychologique et politique les habitants des territoires qui n'avaient pas opté ont pu, à travers leur éducation allemande, être amenés à se plier ou non au modèle national allemand en cours d'élaboration.

Les romans français d'Alsace sont univoques dans leur refus de la germanisation, et pour ne pas compromettre l'unité, ne parlent pas des échecs essuyés par certains candidats à l'option, notamment chez les Alsaciens dépourvus de relations et ne connaissant pas le

---

[557]SCHRODA, *op. cit.*

[558] Il faut toujours prendre en compte la différence entre les deux régions réunies contre le vœu de leurs habitants que sont l'Alsace et la Lorraine, et non « Alsace-Lorraine » comme voulait l'imposer le vainqueur.

[559] Pour Friedrich Curtius, « à l'évidence, le pays messin ne faisait pas partie de l'organisme allemand, on avait commis là une lourde erreur d'appréciation qui ne manquerait pas d'avoir de lourdes conséquences ». GEMEAUX, Christine (de) : « Friedrich Curtius et l'Alsace » *op. cit.*

français [560]. En outre, tous les auteurs de romans français d'Alsace n'ont pas une connaissance suffisante de la situation du territoire, mais n'en donnent pas moins dans le régionalisme[561] ; de la même façon, les Alsaciens qui ne peuvent adhérer à leur nouvelle nation se réclament de leur région. Les auteurs de romans français d'Alsace ont tous vanté l'enracinement dans la terre d'Alsace, alors qu'ils étaient pour la plupart des Français de l'intérieur[562], et donc peu concernés par l'appel du *Deutschtum*. Mais au tournant du siècle, le souvenir est instrumentalisé pour unifier la République divisée sur la question d'Alsace, désigner l'Allemand comme ennemi commun et appeler à la revanche : en ce sens toutes les formes de littérature, de la chanson au pamphlet, du roman populaire au manuel scolaire, concourent à cette fonction.

2.5.1 Le roman français d'Alsace, le mythe alsacien contre la germanisation

Il est important de préciser que le courant politico-littéraire auquel appartient le roman français d'Alsace ne prend pas en compte l'hétérogénéité des Alsaciens, et que c'est via la littérature plus que par l'histoire que se construit cet enracinement dont il existe peu de témoins objectifs ; aussi la stylisation du roman français d'Alsace, observe Günter Scholdt[563], n'est-elle pas toujours au service de la vérité. L'objectif de cette littérature étant d'éduquer à des valeurs morales et d'influencer l'opinion publique sous couvert de la refléter, elle procède par surinvestissement symbolique sur la petite patrie et bien qu'elle se veuille éloignée du politique, elle en est tout imprégnée, au point que le lecteur français, emporté par ses convictions patriotiques, peut être tenté de ne pas prendre en compte la distance entre l'aspect documentaire et la fiction, et de confondre le témoignage avec sa transcription littéraire[564].

---

[560] SCHRODA, p. 52.
[561] Par régionalisme on entendra ici à la fois une attitude de valorisation ou de défense des particularités d'une région parfois dans un but d'autonomie politique et un courant littéraire ou un type de roman décrivant les particularités d'une région.
[562] SCHRODA, *Ibid.*
[563] *Tatsachen können falsch fragmentarisch bzw. einseitig berichtet oder bewertet, Volksstimmungen in subjektiver Verzeichnung als Argumente für oder gegen bestimmte Nationeninteressen genutzt werden.*
SCHOLDT, Günter, *Grenze und Region Literatur und Literaturgeschichte im Grenzraum Saarland-Lothringen-Luxemburg-Elsass seit 1871*, Blierkastel, Gollenstein, 1996, cité par SCHRODA, p. 55.
[564] SCHRODA, p. 60.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

> Cette entité artificielle que l'Empire allemand a imposée, l'Alsace-Lorraine, la sensibilité française l'accueille, se l'approprie sous la forme d'un mythe. [565]

Afin de créer un mythe du souvenir, toute une symbolisation est donc mise en place, au sein de laquelle le personnage de l'instituteur joue souvent un rôle-clé. Monsieur Peter, maître d'école au village de Landser dans le Sundgau, héros du roman de Joseph Wirth, *Mémoires d'un jeune Alsacien*, en est un archétype. Au tournant du siècle, cette figure est exploitable en tant que ministre du culte de la patrie perdue : il détient une fonction unificatrice des partis antagonistes, de la droite barrésienne aux partisans de Jaurès. Il permet aussi de justifier la conscription généralisée[566].

C'est ce mythe qui va rallumer l'esprit de revanche chez les générations passées par le moule allemand … sans que celles-ci veuillent pour autant la guerre[567]. L'ensemble de l'opinion va dans le sens d'une entente pacifique entre deux grands peuples civilisés : ni guerroyer ni renoncer, c'est toute l'ambigüité de la position française. Malgré l'injustice criante du traité de Francfort, le 10 mai 1871, consacrant l'annexion des deux provinces et ouvrant les portes à la germanisation, rares sont ceux qui voudraient en arriver à une guerre homicide[568].

Mais dans les générations d'avant-guerre, comme le montre une enquête du *Mercure de France* en décembre 1897, la question d'Alsace-Lorraine est encore brûlante, et s'en désintéresser apparaît volontiers comme un sacrilège. Elle est encore largement débattue : la pensée revancharde s'exprime tout particulièrement alors à travers le roman populaire et la chanson patriotique. Les symboles utilisés par le roman ont pour mission d'empêcher la plaie de cicatriser. On connaît le célèbre refrain de Villemer qui fait figure de chant national :

> Vous n'aurez pas l'Alsace et la Lorraine,
> Et malgré vous nous resterons français
> Vous avez pu germaniser la plaine,
> Mais notre cœur vous ne l'aurez jamais.

Pour les plus convaincus, l'amputation des territoires a des conséquences si funestes qu'il ne faut pas songer à abandonner les annexés tant que leur âme n'est pas perdue, et il faut

---

[565] DOLLINGER, Philippe, *Histoire de l'Alsace*, Toulouse, Privat, 1970, p. 459, cité par SCHRODA p. 62.
[566] SCHRODA p. 75.
[567] SCHRODA, p. 80, note 51.
[568] Selon Henri RULAND, le combat se situe désorais sur le seul plan de la culture, et ne peut plus être mené qu'avec les armes de l'esprit. RULAND, Henri, *Deutschtum und Franzosentum in Elsass-Lothringen : Eine Kulturfrage*, Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt, 1908, p. 192.

garder la revanche à l'esprit, ne serait-ce que sous la forme d'une mauvaise conscience[569]. L'argumentation revancharde s'appuie sur l'agressivité de l'Allemagne et au refus supposé des populations de voir leur province germanisée, leurs esprits colonisés. En réalité, le camp des revanchards craint le pouvoir du temps à démentir cette affirmation. La guerre rallume les antagonismes : en revisitant le grand succès du roman de René Bazin *les Oberlé,* (1901) le journaliste Victor Giraud proche de l'Action Française pose la question, sans s'embarrasser de nuances : « Est-on pour la fine et humaine culture française ou pour la violente et lourde culture germanique[570] ? »

Des voix discordantes s'étaient néanmoins élevées, dont celle de Rémy de Gourmont, écrivain, critique littéraire et chroniqueur au *Mercure de France*, qui s'insurgeait en 1891 dans un pamphlet intitulé *le joujou patriotisme* contre une campagne de la grande presse parisienne à l'égard des peintres désireux de se rendre à une invitation à Berlin de leurs homologues allemands : la « sainte haine » de l'ennemi[571], au nom des provinces perdues, ne doit-elle pas interdire ce genre de collaboration ? A cette presse qui condamne toute fraternisation avec des « Prussiens grossiers », « détrousseurs de nos provinces », Rémy de Gourmont oppose que la reconquête des provinces perdues n'est pas l'affaire des artistes, et que le revanchisme est une affaire de phraseurs qui vient contrarier le commerce culturel possible entre les deux nations. Et d'inviter les artistes à se « dépurer » de ce « nouveau virus » qu'est le patriotisme[572]. L'antipatriotisme affiché de Gourmont apparaît à ses adversaires comme le signe même de la dégénérescence de la jeunesse littéraire, les « dilettantes ».

Mais loin de ces querelles parisiennes, le sentiment général est plus mitigé. Une revanche morale et non militaire qui passerait par une vertu exemplaire, voilà ce que le roman français d'Alsace incarne et préconise. Le juste milieu, sinon l'équilibre, n'est-il pas alors à trouver dans le pragmatisme de ceux qui ont fait leur la devise : « Français ne puis, Allemand ne

---

[569] SCHRODA, p. 72.
[570] GIRAUD, Victor, « La question d'Alsace-Lorraine dans le roman français contemporain », in *Le Miracle Français*, Paris, 1915, p. 79-119, cité par SCHRODA, p. 81.
[571] « Les Saintes haines » est le titre d'un article de Paul de Cassagnac, dans l'Autorité, 24 février 1891.
[572] WILFERT-PORTAL, Blaise, « Le critique, la presse et la nation : Rémy de Gourmont au Mercure de France, 1890-1900 », in Cahiers de l'Association internationale des études francaises, 2007, N°59, pp. 281-301, [en ligne]http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caief_0571-5865_2007_num_59_1_1655 [Consulté le 10 novembre 2014].

daigne, Alsacien suis. » ? Cette formule, popularisée au tournant du siècle, résume et définit la démarche des jeunes patriotes en quête d'une nouvelle identité alsacienne, très ancrée sur la francophilie, et qui passe par la diffusion des œuvres culturelles Formule célèbre, où le terme « Alsacien » peut être remplacé par celui de « Lorrain » [573], et qui reprend la devise apocryphe attribuée à la maison de Rohan : « *Roi ne puis, duc ne daigne, Rohan suis* » dont un Prince, Armand-Gaston Maximilien de Rohan-Soubise (1674-1749) s'est illustré comme évêque de Strasbourg au début du dix-huitième siècle.

Cette position est incarnée par maints personnages du roman français d'Alsace[574] : elle revient à vouloir rester au pays, à résister à la germanisation en maintenant sur le sol d'Alsace la pérennité de l'idéal français. Dans la jeune génération, on trouve ceux qui croient à la bonne volonté de l'Allemagne et ceux qui ne se font pas d'illusions, mais l'essentiel n'est-il pas toujours, pour ceux qui gardent un cœur français, de ne pas laisser aux Allemands toute la place, et « de maintenir sur le sol germanique un coin de France que la France pourra retrouver un jour[575]» ?

Pour d'autres encore, la question d'Alsace-Lorraine ne doit pas être résolue, car elle contribue à souder la patrie et à éviter de nouvelles guerres civiles comme celle de la Commune.

De cette question si débattue, enfin, certains ne veulent plus entendre parler, comme l'écrivain Alfred Jarry, pour qui elle fait partie des « inventions juste bonnes à encourager les bataillons scolaires[576]. »

Mais quel regard les intéressés portent-ils sur le mythe forgé à leur intention ?

2.5.2 Le mythe alsacien et les Alsaciens eux-mêmes

Le rapport entre Alsaciens et Français de l'intérieur a fait couler beaucoup d'encre. Souvent les seconds ont jugé les premiers selon une erreur de perspective, trompés par leur

---

[573] ROTH, François, « Français ne puis, Allemand ne veux, Lorrain je suis », Historia Spécial, n°58, 1999, p. 124-129.
[574] Notamment le jeune Ehrmann dans Au service de l'Allemagne de Maurice Barrès (1905).
[575] GIRAUD, *op. cit.*, p. 103, cité par SCHRODA p. 82.
[576] Cité par SCHRODA p. 73. Les bataillons scolaires, mis en place de 1882 à 1892, alliant pratiques gymniques et esprit militaire, visaient à développer (dans l'enseignement primaire surtout) pour les garçons à partir de 12 ans, l'esprit patriotique et républicain de la jeunesse. Ils formaient donc le pendant à l'éducation patriotique allemande, mais leur succès fut assez éphémère.

dialecte « germanique » qui préexiste à l'annexion, ils ont vu en eux des séides du vainqueur : les Alsaciens en effet n'attirent pas que des sympathies : pour certains observateurs, la défaite leur a conféré des privilèges, notamment des postes dans l'administration au détriment des Français de l'intérieur. Dès lors le culte des provinces perdues, le patriotisme de façade, ne seraient qu'un tremplin pour leur carrière[577]. D'un autre côté, comme l'avons vu dans la première partie, ils ont indiscutablement existé, ces Alsaciens ou Lorrains qui ont applaudi à leur rattachement à l'Allemagne, et la germanisation des provinces, qui passe non seulement par l'école mais aussi par des avancées économiques et sociales, ne fera qu'accroître, pour peu qu'ils en aient tiré profit, leur sentiment d'appartenance germanique ; on en retrouvera entre les deux guerres dans les rangs de l'espionnage allemand :

> Un nombre retreint de Mosellans formait une véritable cinquième colonne dès le temps de paix. Ce furent des Lorrains soit affairistes et de mauvais aloi, soit fortement germanisés par l'école, la caserne, l'administration et la vie économique ou encore déçus par la politique jacobine et antireligieuse du gouvernement français […][578].

S'agissant des vrais nostalgiques, nombreux sont les Français qui ont prétendu éprouver en lieu et place des intéressés l'amertume de leur sort ; or, les Alsaciens ne se reconnaissent pas dans les figures des *Oberlé* qui affichent un deuil éternel. Carlos Fischer, Alsacien de Paris né à Strasbourg en 1870, se fait le chantre du combat pour le souvenir, critiquant également ceux qui croient l'Alsace définitivement germanisée et ceux qui traversant la Lorraine francophone, affirment que rien n'a changé. Dans un essai de psychologie alsacienne de 1904, Fischer rapporte l'agacement ressenti par une Alsacienne devant le succès des *Oberlé* :

> Nous ne concevons guère en France tout le bruit qu'on a fait autour de ce roman. Il n'a eu chez nous aucun succès […]. Ce roman nous choque, parce qu'il est faux. Monsieur Bazin ne nous a pas vus tels que nous sommes […]. Le pays ne pleure pas[579].

Qui peut légitimement parler du sentiment des Alsaciens, et de la distinction qu'ils font entre leur gouvernement de fait et leur patrie idéale, sinon les Alsaciens eux-mêmes ? Parmi eux, des émigrants qui ont tissé de nouveaux liens entre leur région et la France, et la jeune génération, qui après une période de résignation et de désarroi, et malgré la cicatrice du

---

[577] SCHRODA, p. 94.
[578] HIEGEL, Henri, *La drôle de guerre en Moselle, 1939-1940: 3 septembre 1939-10 mai 1940*, Editions Pierron, 1983, 421 p., p. 57.
[579] FISCHER, Carlos, Essai de psychologie alsacienne, in La Renaissance latine, Paris, 3e année, n° 2, 1904, Cité par SCHRODA, *op. cit.* p. 88.

service militaire en Allemagne, a eu le temps de comparer et de réfléchir et se retrouve aussi française que la génération précédente. Tel est le point de vue développé par Émile Hinzelin dans un essai de 1904 intitulé *en Alsace -Lorraine*.

Pourtant si l'œuvre de la constitution de 1911, qui accordait un certain degré d'autonomie à l'Alsace, avait été poursuivie, si la politique allemande avait fini par accorder au *Reichsland* un véritable statut de *Land*, peut-être les représentants du courant pragmatique auraient-ils atteint leur idéal en s'accommodant du système. Telle est l'opinion de Friedrich Curtius obligé en 1914, après l'affaire de Saverne, de se rendre à l'évidence : le manque de souplesse des autorités allemandes face au particularisme alsacien, leur volonté toute imprégnée de militarisme de faire plier le *Reichsland* au lieu de lui accorder l'autonomie nécessaire, ont sonné le glas de l'assimilation au *Reich*[580].

Dans le roman français d'Alsace, cet échec est d'ores et déjà acté : la loi du genre veut qu'y dominent les situations de conflit, ou de déchirement ; le lectorat n'attend pas qu'on lui représente une adhésion au *statu quo*, des Alsaciens résignés ou contents vaquant à leurs occupations…tout au contraire, les romans se veulent l'émanation de positions nationales tranchées, dans un mouvement d'opposition à l'universalisme, au pacifisme et au socialisme. Les *Mémoires d'un jeune Alsacien* illustrent constamment cette attitude de patriotisme farouche et de repli identitaire.

Il arrive aussi que, se sentant incompris, les Alsaciens-Lorrains tiennent une distance ironique avec la France. Nous retrouvons cette expression d'un particularisme non exempt de contradictions dans mainte page du *Journal* de Philippe Husser, resté allemand de cœur, à la fois résigné au retour des provinces, mais qui pourtant, s'il ne s'agissait de sa rémunération, « pourrait se passer des Français »[581]. Pour cerner l'état d'esprit des populations concernées, il faut aussi prendre en compte l'existence dans la société alsacienne de lignes de fracture, confessionnelles ou sociales, autres que celles de la domination allemande, laquelle a pu au contraire créer des rapprochements.

2.5.3 Les Allemands et le mythe alsacien

---

[580] GEMEAUX, Christine (de), « Friedrich Curtius et l'Alsace …» *op. cit.*
[581] HUSSER, *Journal d'un instituteur*, p. 183.

Enfin, le regard allemand sur le mythe véhiculé par le roman français d'Alsace peut aider à éclairer le point de vue des convertis au *Deutschtum.*

D'une façon générale, ces romans en français ont été peu traduits, et diversement appréciés en Allemagne. En 1915, Hans Heiss voit dans les *Oberlé* une tentative pour montrer la victoire morale de la France, l'incapacité de l'Allemagne à assimiler la région qu'elle a conquise par les armes, et pour forger, à travers une caricature de l'Allemand, ennemi désigné quoi qu'il fasse, l'identité lorraine ou alsacienne[582]. La même remarque vaut pour le roman de Barrès *Colette Baudoche,* qui présente une vision caricaturale du professeur Asmus et de ses mœurs grossières. Ces deux romans apparaissent encore aujourd'hui comme deux archétypes du roman français d'Alsace. Pour les intellectuels allemands contemporains de ces productions, le débat porte sur le mélange des cultures et sur la possibilité de voir émerger dans le *Reichsland* un sentiment national allemand. La question de l'acculturation de l'Alsace, que développerons dans la troisième partie de ce travail, se pose d'ailleurs davantage sur le plan culturel que sur le plan politique.

2.5.4 Le roman hatakiste, ou Ostmarkroman

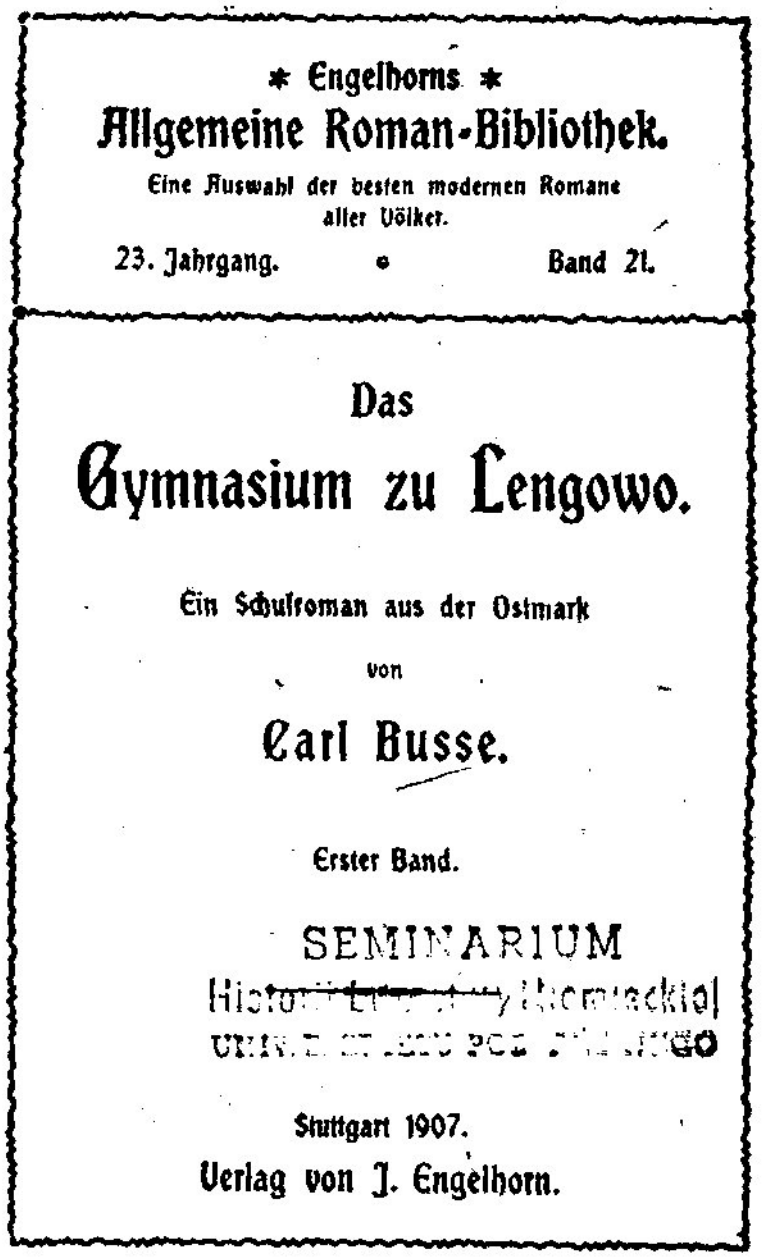
En 1911 la politique de germanisation est à son apogée. C'est alors que paraît un choix d'ouvrages de littérature de la province de Poznanie (*Heimatliteratur der Provinz Posen*) à l'intention des bibliothèques populaires. Il s'agit de plaider auprès d'un plus large public pour la cause allemande à la périphérie, et peut-être de susciter des vocations de colons. La perspective des romans « hatakistes » inverse celle des romans français d'Alsace: ils sont écrits par des Allemands qui tiennent les Polonais en suspicion, et n'ont de cesse de montrer la supériorité allemande du point de vue éducatif, moral et administratif. Pour illustrer ce point de vue, les Polonais y sont représentés sauf exception sous un jour négatif, souvent indifférencié, sans individualités notables sauf quand il s'agit de personnages déchus : tel est le cas de Waclaw Kurras, professeur devenu vagabond, dans la nouvelle de Carl Busse, *im polnischen Wind*, *dans la tempête polonaise*, ou particulièrement subversifs, tel le doyen Wonsoch dans *Vergiftete Seelen.*

[582] SCHRODA, *op. cit.* p. 96 et note 57.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Dans une étude universitaire publiée à Poznan en 1988[583], Edyta Polczynska réunit un panorama de la production écrite à l'intention de la population germanophone en Poznanie, et diifusés dans le *Reich* : journaux, almanachs, calendriers, pièces pour le théâtre, mais aussi les romans, récits, nouvelles des « marches de l'est ». Elle y présente les « romans scolaires » qui ont dans notre perspective une place privilégiée.

[583] POLCZYNSKA, Edyta, *Im polnischen Wind : Beiträge zum deutschen Zeitungswesen, Theaterleben und zur deutschen Literatur im Großherzogtum Posen 1815-1918*, Wydawnictwo Naukoweuam, Poznań, 1988.


* Engelhorns *
Allgemeine Roman-Bibliothek.
Eine Auswahl der besten modernen Romane aller Völker.
23. Jahrgang. Band 21.

Das
Gymnasium zu Lengowo.
Ein Schulroman aus der Ostmark
von
Carl Busse.
Erster Band.
SEMINARIUM
Stuttgart 1907.
Verlag von J. Engelhorn.

Figure 25 : Couverture d'un roman de Carl Busse.

Il se trouve que ces romans étaient recommandés via les journaux et les revues de la province prussienne de Poznanie. Dans leurs éditions originales, ces comptes rendus, en sus des textes eux-mêmes, sont pour l'historien du culturel des sources précieuses, inscription d'un discours sur le passé qui vient compléter le cadre trop restrictif de la source imprimée formellement.

Le genre de l'*Ostmarkroman* recouvre des publications contemporaines de la pensée *völkisch* et de la colonisation de la périphérie orientale de l'Empire allemand, dans une

poussée expansionniste anti-slave[584]. Elles popularisent l'image d'un far-est polonais à demi-sauvage, peuplé par une race inférieure et hostile, mais où les Allemands peuvent chercher fortune[585]. Le mouvement pangermaniste à travers ses associations *Ostmarkenverein ou Alldeutscher Verband* en soutient financièrement ou politiquement les auteurs[586]. Le *Deutscher Ostmarkverein,* Association allemande des Marches orientales, rassemblement polonophobe fondé en 1894 dans la province, dont la revue *die Ostmark* compta 50 000 abonnés avant 1914, faisait en effet de l'entreprise coloniale à l'Est son principal cheval de bataille. La perception coloniale du « Grand Est » prussien, vision compensatoire des Empires d'outre-mer britannique et français, faisait l'objet d'un large consensus théorique dans l'opinion publique allemande. La rubrique spécialement consacrée à la « colonisation intérieure » du très populaire *Meyers Conversations-Lexikon* présentait la Poznanie comme « la colonie de peuplement qui fait défaut à l'Allemagne dans le monde ». La littérature Poznanienne dépeint donc selon Thomas Serrier une patrie d'élection pour les nationalistes allemands[587]. Une patrie où culminent les tensions d'une germanisation à outrance et où l'enracinement est plus politique que sentimental, ce qui encourage l'insertion d'une fiction nationale : la production romanesque répond du reste, écrit Serrier[588], à des époques de crise germano-polonaise, pendant lesquelles la Poznanie était placée sous les feux de l'actualité allemande[589]. Tel est bien le cas en 1907, après les grèves scolaires qui ont irrité l'opinion. Une brochure portant le titre « la vérité sur les grèves scolaires » trouve un million de lecteurs[590]. D'où le succès du roman d'Armin Eulendorf, *Vergiftete Seelen,* (1909) qui fait apparaître ces grèves comme une conspiration polonaise, à la fois nationaliste et cléricale.

---

[584] Le terme völkisch est un concept mouvant qui participe d'un nationalisme intégral, fondé sur une idéologie raciale. Cf. PUSCHNER, Uwe, Le colonialisme dans le discours völkisch, in GEMEAUX, Christine (de), *Empires et colonies*, *op. cit.*, p. 165-183.

[585] Les grands romans du tournant du siècle, comme Effi Briest (1896) de Theodor Fontane, vont déjà dans ce sens.

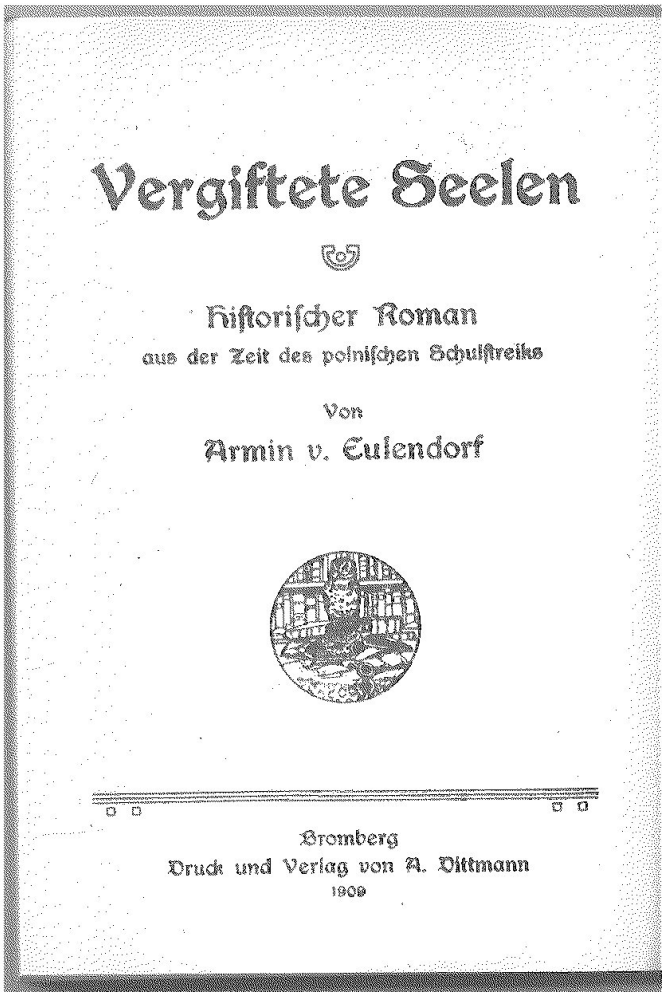
[586] SERRIER, Thomas, « L'Est commence au plus tard à la gare de Silésie de Berlin » *op. cit.*

[587] SERRIER, Thomas, *Entre Allemagne et Pologne…op. cit.*

[588] SERRIER, *Ibid.*,p. 291.

[589] L'appellation de province de Poznanie, pourtant germano-centrée, est d'ailleurs en recul, au profit de celle d'Ostmark (marche de l'Est). Ce glissement toponymique ne vise à rien d'autre qu'à tenter d'évacuer l'altérité historique polonaise. SERRIER, *Ibid.*, p. 184.

[590] *Ibid.*


Vergiftete Seelen

Historischer Roman
aus der Zeit des polnischen Schulstreiks

Von
Armin v. Eulendorf

Bromberg
Druck und Verlag von A. Dittmann
1909

Figure 26 Couverture du roman d'Armin von Eulendorf.

Le genre politico -littéraire appelé « littérature des Marches orientales » a donc pour objectif de défendre la germanité de la contrée ; il illustre un courant politisé de la littérature de terroir dont Carl Busse est un des auteurs les plus prolifiques. A partir de 1906-1907, le terme de Marche orientale entre dans les sous-titres de ses romans : *Im polnischen Wind, ostmärkische Geschichten*, *dans la tempête polonaise, histoires de la marche de l'Est* (1911) retrace des anecdotes de la Marche orientale et *Das Gymnasium zu Lengowo, le lycée de Lengowo (1907)* en est le roman scolaire[591]. Enfin, le milieu professoral lui-même est influencé par l'*Ostmarkverein*, qui a gagné des adeptes jusque dans le milieu universitaire, perméable à l'imprégnation impérialiste.

Dans ces terres reculées de l'Empire, les instituteurs ont conscience d'exercer une mission culturelle, ils se voient volontiers comme héros de la nation. Dans les romans, la carrière de

[591] SERRIER *op. cit.* p. 288.

ceux qui ont résisté à l'éloignement est tantôt exemplaire, tantôt emblématique de toutes les difficultés rencontrées.

Le retour de la Poznanie à la Pologne en 1918 n'éteignit pas chez les Allemands le sentiment d'une appartenance culturelle de la région au pays qui l'avait « civilisée » et qui courait à présent le risque de retomber en barbarie. On trouve trace de cette revendication postcoloniale aussi bien dans les manuels scolaires que dans la presse populaire. Une partie du discours national-socialiste sur l'espace vital, *Lebensraum,* trouve là son origine[592].

Les romans qui plongent leurs racines à la fois dans le souvenir d'enfance et dans l'idéologie hatakiste peuvent aussi se rattacher à une littérature de la petite patrie (*Heimat*) si chère au cœur des Allemands, dont la notion reçoit chez l'écrivain allemand Horst Bienek une acception à la fois floue et attirante :

> La patrie, c'est l'enfance. Et je suis comme nous tous un expulsé, dans la mesure où j'ai été chassé de l'enfance pour devenir adulte[593].

Les romans des Marches orientales entretiennent un rapport avec la *Heimatkunst*[594], mouvement dont l'Alsacien Friedrich Lienhard, lui-même auteur d'un roman intitulé *Westmark (1918)* approche la notion en ces termes :

> La patrie est un sol ferme […] et à se plonger dans sa vérité saine, dans sa chaleur, on est sauvé de la mécanisation et des problèmes construits de toute pièce[595].

Comme ceux des romans français d'Alsace, les auteurs de romans des Marches orientales sont le plus souvent issus de la petite bourgeoisie ou encore de la paysannerie cultivée, il s'agit souvent d'instituteurs, de journaliste ou de pasteurs. Leur statut est comparable à celui des professeurs, eux-aussi issus de la classe moyenne. On peut donc raisonnablement émettre l'hypothèse que les romans scolaires présentent au moins pour une part un caractère

---

[592] KOPP, Kristin, "Gray Zones on the inclusion of Poland in the study of german colonialism" , *op. cit.*

[593] *Kindheit ist Heimat. Und insofern bin ich ein Vertriebener wie wir alle, als ich aus der Kindheit vertrieben wurde und ein Erwachsener geworden bin*. BIENEK, Horst, „Schlesien, aber wo liegt es?" Die Zeit, 8 février 1985, cité par POLCZYNSKA, *op. cit.*, p. 174.

[594] Le propagandiste principal de ce nouveau mouvement est l'écrivain et historien de l'art Adolf Bartels qui utilise le concept de Heimatkunst pour la première fois en 1898 dans un article pour le magazine Der Kunstwart. Il répand les nouvelles idées et conceptions avec Friedrich Lienhard dans le magazine Heimat qui ne paraîtra à Berlin que très peu de temps.

[595] *Heimat ist ein fester Boden[…] und ein Versenken in ihre gesunde Wahrheit und Wärme ist Rettung vor Mechanismus und konstruierte Probleme*. Cité par POLCZYNSKA, *op. cit.*, p. 175.

autobiographique : Call Busse était fils d'un fonctionnaire prussien et fréquenta le lycée de Wongrowitz[596].

Tombés aujourd'hui dans l'oubli comme les romans d'Alsace, ils offrent en général des récits où la germanité est glorifiée au détriment du voisin slave. Quelques notes discordantes cependant : dans sa présentation du petit monde de Polajewo[597], Carl Busse n'est pas avare d'anecdotes égratignant les injustices, voire la cruauté, de tel ou tel professeur et saluant la révolte légitime de quelques jeunes Polonais[598]. Cette thématique renvoie à celle du roman scolaire dénonçant le caractère oppressif et impérialiste du lycée allemand au tournant du siècle[599].

Un des objectifs des romans des Marches orientales est d'illustrer les rapports germano-polonais conflictuels. Ceux de Busse ne dérogent pas à cette règle en dépeignant une école qui poursuit à l'instar des autres administrations sa mission de répandre la culture allemande dans toutes les couches de la population, en dépit des résistances rencontrées.

> La thèse très vraisemblable qui veut que les circonstances extérieures déterminent une forme de littérature, admet une réciproque […] : on peut supposer que certaines caractéristiques des textes sont les symptômes ou même les preuves de circonstances extérieures concrètes[600]

D'un roman à l'autre, les situations narratives illustrent à travers des personnages quelques peu stéréotypés le processus de germanisation, les résistances qu'il engendre, les incidents qui en résultent. Le roman propose une saisie du monde, présente l'interaction entre la politique et la littérature.

3 Des auteurs et des œuvres

Il convient à présent d'approcher les auteurs des romans et de donner un bref aperçu des thèmes qui feront l'objet de la présente étude.

---

[596] Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten von Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. 6. völlig neu bearb. und verm. Aufl., Reclam, Leipzig, 1913, [online].
[597] BUSSE, Carl Hermann, Die Schüler von Polajewo, (les élèves de Polajewo), *op. cit.*
[598] Voir infra : La violence en milieu scolaire .
[599] NETHEL, Nicole, *op.cit.*
[600] WOJTCZAK, Maria, „Zur Erzählsituation in der Ostmarken Prosa", in Studia germanica Poznaniensia, XXV, 1999, p. 94 et sq.

3.1 Armin von Eulendorf : *Vergiftete Seelen, Âmes empoisonnées,* (1909) et la question de la véracité

Hermann Hoppe, alias Armin von Eulendorf (dates inconnues) s'illustra particulièrement dans les ouvrages pédagogiques, également parus en Pologne prussienne, à Bromberg (aujourd'hui Bydgoszcz) dans les années 1900-1910. Dès la préface de son roman, *Vergiftete Seelen,* (1909), il affirme le rôle que peut tenir une œuvre de fiction dans l'éclairage de faits historiques qui ont marqué une époque, et dans leur interprétation. Il s'agit ici de l'affaire des grèves scolaires en Poznanie, et voici l'argument :

> L'auteur veut dans les lignes qui suivent donner un aperçu sur la naissance et le déroulement de la grève scolaire et il a pour ce faire choisi la forme (d'une fiction) narrative. Ce qui est dit et écrit dans le livre est composé de purs cas d'espèce ; personne n'est directement visé sous les personnages qui agissent et qui parlent. Mais l'auteur a assorti toutes ses affirmations de preuves et renvoie en particulier à toutes les annotations qui comportent un riche matériau historique et sont empruntées aux quotidiens polonais[601].

La question de la véracité du récit est donc posée d'emblée : L'auteur s'annonce par ailleurs comme un habitué du pays et de l'atmosphère qu'on y respire, « *langjähriger Kenner der Verhältnisse* »[602].

Le préambule est aussi pour lui une occasion de s'adresser directement au lecteur, en lui assénant des certitudes qui traduisent au fond son impuissance à sortir d'un rôle politique pour accomplir son travail d'artiste[603].

Les annotations sont le fait d'un auteur omniscient : les 87 notes de *Vergiftete Seelen* constituent de son propre aveu un riche matériau historique[604]. Parmi ces notes, trente sont directement extraites de quotidiens polonais, des gazettes locales aux parutions outre-Atlantique. Toutes les citations ont été rassemblées entre avril 1906 et juillet 1907, à l'époque

---

[601] *Der Verfasser will in nachfolgenden Zeilen eine gedrängte Übersicht über die Entstehung und den Verlauf des Schulstreiks geben und hat dazu die Form der Erzählung gewählt. Was in dem Buche gesagt und geschrieben ist, setzt sich zusammen aus lauter Einzelfällen; persönlich ist mit den Handelnden und redenden Figuren niemand gemeint. Der Verfasser hat aber allen Behauptungen die Beweisstellen hinzugefügt und verweist insbesondere auf die Anmerkungen, die ein reichhaltiges historisches Material enthalten und der polnischen Tagespresse entnommen sind*. EULENDORF Armin, (von), *Vergiftete Seelen*, *op. cit.*, (zum Geleit).
[602] *Ibid.*
[603] WOJTCZAK, *op. cit.*, p. 98-100.
[604] *Ibid.*

où les grèves scolaires en Pologne prussienne se sont généralisées, touchant jusqu'à 80 000 élèves : deux ans plus tard, en 1909, dans une atmosphère encore très houleuse, il importe à l'auteur de démonter le mécanisme de ces grèves afin d'en démontrer le caractère politique et surtout les manipulations dont les populations polonaises ont pu être l'objet. Le rôle de la citation est évidemment d'apporter de la crédibilité à la fiction romanesque ; là où elle fait défaut, Eulendorf se targue du caractère historique de son propos :

> Ce qui dans le texte a été annoté comme historique a ou bien déjà reçu sa confirmation sous serment devant le tribunal, ou bien peut être prouvé par des témoins irréfutables[605].

Cette *captatio benevolentiae* peut inciter le lecteur à le croire. Mais un examen plus approfondi permet à M Wojtczak de conclure au caractère sinon purement fictif, du moins incertain de bon nombre d'entre elles, notamment les scènes où les enfants résistent à l'enseignement du catéchisme allemand, l'auteur oubliant simplement de mentionner de quelle répression ils ont été victimes.

> Cela peut tenir au fait que le roman hatakiste est le avant tout le fruit d'un programme politique, et moins l'expression du besoin de saisir par le moyen de l'art la vie de la province[606].

D'autres citations, traduites du polonais, ont pu être sorties « habilement » de leur contexte. Cette oscillation entre réalité et fiction peut déconcerter le lecteur. Finalement, l'omniprésence de l'auteur qui se cache derrière ses commentaires mais aussi les actions décrites et le monde intérieur de ses personnages, font de cet *Ostmarkroman* une pure œuvre de propagande où l'idéologie völkisch est clairement perceptible.

---

[605] *Ibid.*

[606] *(Die Unsicherheit der Schreibenden). Sie mag damit zusammenhängen, dass die ostmärkische Literatur vor allem Frucht eines politischen Programms gewesen ist und weniger Ausdruck des Bedürfnisses das Leben in der Provinz künstlerisch zu erfassen*.
W OJTCZAK, *op. cit.* p. 98.

3.2 Carl Hermann Busse (1872-1918)

Jeune auteur prolixe et remarqué, plus connu comme poète que comme romancier, Carl busse naquit le 12 novembre 1872 à Lindenstadt près de Birnbaum en Poznanie, et fréquenta un lycée militaire avant d'étudier à Berlin la philologie, l'histoire et la philosophie. Écrivain indépendant, critique littéraire, il écrivait aussi sous le
pseudonyme de Fred Döring. Il participa à la première mondiale et mourut de la grippe espagnole quelques semaines après l'armistice, le 3 décembre 1918 à Berlin. Il semble avoir cédé à la mode des romans scolaires du début du 20ème siècle, sur fond de critique du système, particulièrement du lycée classique fondé sur les humanités qui ne semblait plus adapté, à l'heure de la modernisation industrielle, à la formation de l'homme moderne. Nous verrons que sa vision romancée, et sans doute largement autobiographique, des années de lycée s'inscrit en contraste, sinon en contradiction avec celle de ses contemporains, en ce qu'elle est beaucoup plus optimiste.

Nous avons retenu un roman de 1907, *Le Lycée de Lengowo,* un recueil de nouvelles de 1911, *Les Élèves de Polajewo,* et parue la même année, la dernière nouvelle du recueil éponyme *Im polnischen Wind*, *dans la Tempête polonaise*, qui met en scène le personnage d'un enseignant polonais « germanisé » déchu pour avoir pris part à un mouvement de révolte nationale. Pour faciliter l'appréhension de ces œuvres, nous en proposerons un résumé succinct : derrière le tissu fictionnel se dessine en effet l'atmosphère du lycée wilhelmien comme instrument de la germanisation, et les événements qui s'y déroulent peuvent être analysés comme des moments de l'histoire coloniale de cette région, notamment lorsqu'ils illustrent les relations germano-polonaises codifiées, parfois bon enfant et parfois houleuses - dans le cadre étriqué d'un lycée de province.

Das Gymnasium zu Lengowo

Le roman s'articule autour d'un personnage, Georg Rudiger, veuf, et de sa fille Gertrud. Nommé proviseur au lycée de Lengowo, Rüdiger plein d'enthousiasme missionnaire doit composer avec la réalité du terrain et l'antagonisme qui oppose la population polonaise aux germanisateurs. Il fait connaissance d'un jeune Allemand lui aussi patriote, Reinhold Wächter, dont le nom signifie « le veilleur », et qui n'est autre que le fils de la femme, désormais veuve, à laquelle il a dû renoncer jadis. Face à l'énergique proviseur, le mouvement

national polonais gronde sur fond de rivalité sociale, et la tension qui en résulte prend pour cible le jeune Wächter[607]. Autour de ces protagonistes gravitent des figures attachantes, qui illustrent les différentes positions sociales et idéologiques, en particulier celles des professeurs du lycée, vis -à-vis de leur mission.

Le recueil *Die Schüler von Polajewo* rassemble douze nouvelles autour du lycée de Polajewo, petite ville isolée de Poznanie, où il faut voir peut-être une transposition de Wongrowitz où Carl Busse fit ses premières études. Le lycée fait la fierté de la ville et constitue un trait d'union entre les trois communautés, polonaise, allemande et juive. Les lycéens de toute origine y tiennent le haut du pavé. Dans ce petit monde où les extrêmes se côtoient, les tempéraments s'expriment vigoureusement et des tragédies sont possibles : Carl Busse introduit sans doute dans ses nouvelles beaucoup de souvenirs romancés où nostalgie et tendresse ne sont pas absentes ; futur poète, il se définit comme brebis galeuse[608] et non comme élève modèle et évoque principalement les événements qui ont marqué sa sensibilité, l'époque heureuse et troublée de l'adolescence, l'émotion des premières amours… A aucun moment il ne se présente comme propagandiste d'un système d'endoctrinement, mais nouvelle après nouvelle se dessine un portrait des professeurs qui éclaire d'un jour vivant et singulier leur mission de *Kulturträger*, vecteurs de culture. C'est cette peinture tout en contrastes d'un « lycée colonial » que nous tenterons d'analyser[609].

Les nouvelles du recueil présentent un fil directeur qui est celui des relations entre élèves et professeurs, mais offrent de vifs contrastes en fonction des portraits tracés et du souvenir laissé par les différentes personnalités ; le caractère autobiographique est avéré, il s'agit le plus vraisemblablement d'autobiographie romancée.

La nouvelle éponyme *Im polnischen Wind,* plus longue que celles du recueil précédent, fait figure d'avertissement aux Polonais en voie d'assimilation. Elle renvoie à des faits chronologiquement antérieurs à la fondation du *Reich*, retraçant la déchéance d'un professeur polonais, Waclaw Kurras, qui a bénéficié du système allemand (le récit est daté de 1871) ; mais il se laisse entraîner à l'auberge par des agitateurs nationalistes et la belle Nastia qui se promet à lui en échange d'un discours subversif à prononcer en lieu et place de l'hommage

---

[607] Pour le détail de l'altercation, voir das Gymnasium zu Lengowo, 2ème partie, chapitre 10.
[608] *Auch der Verfasser dieses Buches gehörte zu diesen räudigen Schafen*. BUSSE, Carl, *Die Schüler von Polajewo*, *op. cit.*, p. 11.
[609] Pour le résumé des principales nouvelles, cf. infra en annexes.

aux Hohenzollern dont il doit s'acquitter. Il finit par se laisser persuader, s'aperçoit qu'il a été utilisé, et voit s'effondrer sa carrière et toute perspective d'avenir. Le récit est celui du vagabond, usé et malade, qu'il est devenu.

3.3 Le rôle des titres

Les titres sont chargés de symboles qui orientent les attentes du lecteur[610]. Ceux de Carl Busse, *Das Gymnasium zu Lengowo* et *Die Schüler von Polajewo,* mettent en lumière le rôle de l'institution scolaire comme moyen privilégié pour germaniser les sujets polonais dans les zones de peuplement mixtes. Par ce choix, Busse apparaît comme un auteur assimilationniste, exprimant sa confiance dans les mesures scolaires susceptibles d'intégrer les enfants dans la collectivité allemande[611]. Rappelons que la volonté d'assimiler contredit le discours colonial dans son ensemble, qui envisage « l'autre », le colonisé, comme incapable de s'intégrer réellement et durablement en raison d'une différence raciale insurmontable. Le lycée édifié dans une petite ville d'une région considérée comme déshéritée constitue un pôle d'attraction qui structure le roman[612]. Présenté sous un angle globalement engageant, il plaide en faveur de la germanité. Les enseignants y ont pour plus haut devoir d'appliquer les mesures de germanisation à la lettre en refusant d'apprendre le polonais.

Le titre de Eulendorf, *Vergiftete Seelen,* ainsi que le sous-titre : *historischer Roman aus der Zeit des polnischen Schulstreiks (roman historique du temps de la grève scolaire polonaise*) est particulièrement significatif, les âmes, ce sont celles des enfants (et aussi celles de leurs parents) empoisonnées par leur prêtres sur le chemin de la germanisation[613] ; cette affirmation posée en préambule et corroborée par les 90 extraits de presse qui montrent la subversion à l'oeuvre, trouve un écho dans le corps du roman pour qualifier le discours du

---

[610] *Ibid.*, p. 95.
[611] KOPP, Kristin, *Germany's Wild East*, *op. cit.*, p. 71.
[612] *Ibid.*, p. 41.
[613] La perspective adoptée n'est nullement éloignée du débat soulevé au même moment dans le Reichsland : dans son essai publié en 1908 : Deutschtum und Franzosentum in Elsaß-Lothringen : Eine Kulturfrage, le juriste Heinrich Ruland préconise encore d'éliminer l'influence sur les jeunes générations du clergé hostile à la germanisation ; en effet les séminaristes, traditionnellement éduqués dans le rejet du protestantisme, et craignant l'hérésie, ne pouvaient adopter l'idéal allemand.

prêtre subversif Wonsoch qui appelle les Polonais à la révolte contre les réformes scolaires du *Reich* :

> […] avec quelle finesse il instillait imperceptiblement une goutte de poison après l'autre dans les âmes à son écoute, combien de dynamite il entreposait dans le coeur de ses auditeurs [..][614].

Les titres et sous-titres orientent souvent l'interprétation : ils ont une fonction explicative, soit qu'ils précisent le lieu de l'action : *Das Gymnasium zu Lengowo, Die Schüler von Polajewo,* soit qu'ils orientent sur un désordre : *Vergiftete Seelen* est l'histoire d'une conspiration. L'utilisation de toponymes polonais, et plus largement de noms polonais dans le corps du roman s'adresse à un monde d'initiés. Pour les profanes, aujourd'hui, le roman y gagne en originalité ce qu'il perd en neutralité, pour les contemporains, l'ironie est constante, ce à quoi la presse d'époque les avait habitués.

La nouvelle éponyme *im polnischen Wind* renvoie à la tempête, et même au cataclysme, que la passion amoureuse déchaîne dans l'âme du jeune professeur Waclaw Kurras, lui faisant oublier son acculturation allemande et brisant une carrière honorable. Réduit au vagabondage, malade, il tire leçon de sa témérité dans
une désillusion et une dérision totales : « Tout m'est égal…réputation, richesse, pouvoir du monde, et même Nastia […] encore aujourd'hui je suis obligé d'en rire…d'en rire ![615] »

3.4 Le champ social

Quelle société est dépeinte dans les fictions scolaires qui renvoient à la volonté allemande de germaniser les jeunes esprits ? Nous envisagerons successivement le roman français d'Alsace et les romans hatakistes.

3.4.1 Mémoires d'un jeune Alsacien

---

[614] […] wie fein, unmerklich fein er ein Tröpfchen Gift nach dem andern in die lauschenden Seelen träufelte, einen Zündstoff in den Herzen seiner Zuhörer aufspeicherte ! […]Vergiftete Seelen, p. 145. Cette phrase contredit l'affirmation de Maria Wojtczak, qui pose que le titre n'est pas réexploité.
[615] BUSSE, Carl, *Im polnischen Wind*, p. 284-285.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Destiné à l'enfance, le roman reconstitue une société rurale pittoresque aux traits à la fois grossis et embellis. Le héros en est l'instituteur, autour duquel gravitent les autres corps de métier, les adultes « modèles » qui participent à l'éducation du jeune Louis dans et par la communauté. La mère absente est remplacée par une constellation de figures féminines attachantes : la grand-mère, la femme de l'instituteur, une voisine, soucieuses du bien-être de l'enfant et de ses progrès. Non content d'exemplariser les vertus cardinales que l'enfant doit acquérir, le maître est un mentor qui l'accompagne pendant toute sa jeunesse. L'ensemble de ces traits assimile donc le roman français d'Alsace à un roman d'apprentissage, mais orienté par la cause à défendre qui est celle de l'éducation « à la française », à travers la langue, les mœurs, et surtout les exemples. L'esprit revanchard se traduit par une présence majorée des militaires, dont l'uniforme autant que les vertus sont érigées en modèle : le lieutenant de cuirassiers semblable aux images d'Épinal qui ravissent les petits villageois, le sergent de zouaves qui vient visiter son ancienne école, les conscrits et la fête du tirage au sort, autant d'épisodes qui renforcent le patriotisme des enfants et les préparent à résister à l'envahisseur allemand. Les officiers français sont mis en valeur par le contraste avec leurs homologues allemands, héros d'un côté, soudards de l'autre[616].

On peut analyser ces caractéristiques à la lumière de l'idéologie du roman français d'Alsace, qui est de regagner à la France la jeunesse confisquée par l'école allemande, promise à la conscription allemande au seul service du *Reich*. Mais aussi par le fait que longtemps la littérature de jeunesse a servi à l'éducation « morale » des enfants et des adolescents, se composant presque exclusivement de récits instructifs, et présentant une vision manichéenne du bien et du mal qui vont ici s'incarner dans la figure du Français opposée à celle de l'Allemand.

3.4.2 Les romans scolaires hatakistes

Tous les milieux sont évoqués, avec une prédilection pour les fonctionnaires enseignants et administrateurs, qui font partie des cadres d'une société de type colonial. L'histoire de l'administration et de son personnel a été pendant longtemps le terrain privilégié des historiens du droit. Sans remettre en cause leur apport essentiel, ces travaux ont souvent mis de côté les

[616] WIRTH, Joseph, *Mémoires d'un jeune Alsacien*, p. 106-108, 205-206.

données humaines : les œuvres de fiction leur rendent cette dimension ; dans les romans de Busse, on voit évoluer une mosaïque d'individus et de personnalités qui participent à la constitution du portrait des fonctionnaires, reflet de la société coloniale qu'ils administrent. D'un côté, hiérarchie et contrôles leur rendent la vie difficile, de l'autre les abus d'autorité ne sont pas rares. L'étude sociale qui s'y dessine fait place à l'analyse des rapports de pouvoir opposant tout aussi bien les administrateurs entre eux que ces fonctionnaires aux habitants de la « colonie ». Face à l'administration allemande, l'Église et les associations polonaises apparaissent comme de puissants contre-pouvoirs.

Dans la nouvelle *Im polnischen Wind*, en dépeignant l'échec et l'amertume de l'anti héros Waclaw Kurras, Carl Busse illustre la réalité de la domination allemande et la hiérarchie des nationalités en Pologne prussienne : l'intellectuel indigène, disposant d'un capital culturel plus élevé que ses compatriotes, n'est pas un activiste mais une dupe, instrumentalisé à des fins révolutionnaires, cheval de Troie qui participe à la visibilité de la contestation, puis est abandonné à son sort. L'épisode qui signe la chute de Kurras est daté de 1863, préfigurant la mise en place d'une politique plus offensive sur les jeunes générations.

La nouvelle *Der Dieb* porte un regard sur les normes sociales, d'abord sur la structure familiale, laquelle se caractérise par la prééminence du père ou son absence, suite à décès prématuré ou, comme c'est le cas ici, incapacité morale et financière vis-à-vis de son fils, autant de circonstances qui vont peser sur le devenir du lycéen, et faire barrage à l'institution comme aux efforts de la mère. Le rôle maternel est particulièrement important lorsque le père est défaillant, indigne ou décédé. Dans la nouvelle susdite, le petit Menne Knoll doit à la sienne, outre la tendresse qu'elle lui prodigue, la protection contre son père alcoolique :

> Sa mère avait été tout pour lui : une aide, une amie, une confidente, une compagne de jeu et d'étude[617][…] quand le père à la fin était de plus en plus souvent ivre, elle avait tout mis en œuvre pour éviter à l'enfant ce spectacle[618]
> et avait même plaidé auprès des autorités locales pour lui obtenir une place au lycée.

---

[617] *Seine Mutter war ihm alles gewesen, Helferin, Freundin, Vertraute, Spiel- und Lerngefährtin. Die Schüler von Polajewo,* p. 18.

[618] *Als der Vater zuletzt immer öfters angetrunken gewesen war, hatte sie alles aufgeboten, um ihrem Kinde seinen Anblick zu ersparen. […] Er spielte auf dem Hofe […]und redete in Ermanglung eines anderen Spielgefährten mit sich selbst. Die Schüler von Polajewo*, p. 16-17.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Dans le roman *Das Gymnasium zu Lengowo,* le jeune Georg Rüdiger menacé de renvoi suite à une imprudence ne doit qu'à sa mère et au proviseur, représenté comme figure paternelle, de rétablir sa situation.

Dans la nouvelle *Im polnischen Wind,* Waclaw Kurras est tôt délaissé par un père en faillite. Bénéficiant de peu d'appuis, il recherchera auprès d'insurgés aux mœurs douteuses une fraternité dont l'illusion précipitera sa chute.

La socialisation passe aussi par la relation des enfants entre eux**,** camarades ou fratrie, hors de la sphère des adultes. Cet aspect est très présent dans les nouvelles de Carl Busse, si l'on excepte les enfants solitaires, comme le jeune Menne que l'inconduite de son père isole : « […] Il jouait dans la cour, […] et faute de compagnon de jeu, se parlait à lui-même. »

Après la mort de sa mère, les condisciples de Menne ne font rien pour rompre sa solitude et se moquent de lui, même si une échauffourée où l'enfant prend la défense de son père éveille un soupçon de respect[619].

Les lycées de Poznanie apparaissent aussi comme une école de classe, où les fils de notables obtiennent tout sans effort, alors que certains n'ont pas le nécessaire. Le fils du vétérinaire, Otto Sendel, la « victime » du vol dans la nouvelle *der Dieb*, reçoit une montre en récompense de son passage de classe - il a évité le redoublement de justesse -[620] et subtilise de l'argent à son père pour acheter des cigarettes[621], alors que Menne ne mange pas à sa faim et doit se contenter de pain sec.

La plupart des professeurs adhèrent à cet ordre de choses. Celui qui va confondre Menne Knoll justifie dans la nouvelle son mépris du garçon parce qu'il ne se mêle pas aux jeux et entre dans la catégorie des « bosseurs au sang pauvre », qu'il voue à tous les diables[622].

Le même dédain vis -à-vis des classes pauvres, en particulier des paysans polonais, est affiché dans la nouvelle *Die Abrechnung*, où le docteur Freetz, dandy très soucieux de son apparence, ne tarit pas de sarcasmes envers le jeune paysan mal dégrossi aux cheveux roux, à l'élocution difficile, aux gestes maladroits, qu'il ravale au rang des animaux et abreuve d'humiliations. Nous ne sommes pas loin des stéréotypes appliqués aux indigènes dans le discours colonial racialisant ou dans l'imagerie qui accentue jusqu'à la caricature les

---

[619] *Die Schüler von Polajewo*, *Der Dieb*, p. 22-23.
[620] *Ibid.*, p. 24
[621] *Ibid.*, p. 34
[622] *Der Teufel hole diese blutarmen Büffler*! *Ibid.*, p. 37.

différences de physionomie entre colonisés et colonisateurs[623]. La morgue des enseignants allemands vis-à-vis des Polonais traduit un fait déjà observé par Bernardin de Saint-Pierre s'agissant de l'attitude du personnel colonial outre-mer : coupés de leur milieu d'origine, ces fonctionnaires deviennent autres et « s'insularisent », victimes eux-mêmes d'un ensauvagement qui leur fait adopter les principes de ségrégation en vigueur dans la colonie[624].

Délaissement et privations caractérisent souvent, en dépit de l'humour présent dans certains récits, les enfants de cette « parente pauvre » qu'est la province rurale de Poznanie, à la périphérie d'une Prusse en pleine expansion.

Si la question sociale est présente dans les romans de Busse plus que dans le roman français d'Alsace, souvent destiné aux adolescents, peut-on pour autant parler d'engagement politique de la part de l'écrivain ? Il est difficile de répondre tant les exemples observés offrent une vision distanciée, souvent nimbée de nostalgie ou de sagesse résignée de la part du narrateur.

En règle générale, le milieu scolaire permet le rapprochement avec les condisciples, y compris les Polonais. L'école allemande a-t-elle permis de rapprocher les communautés, de mettre sur un pied d'égalité, au moyen du lycée, les enfants des colonisateurs et ceux des colonisés ? On peut douter qu'une collectivité qui écrase dans ses propres rangs les sujets les moins favorisés, puisse attirer à elle des étrangers admis à la fréquenter … De fait, les difficultés scolaires souvent soulignées de ces derniers, en raison de la barrière linguistique ou du milieu d'origine, forme un obstacle que les maîtres eux-mêmes s'appliquent à rendre infranchissable, si bien que la société de la ville de Lengowo apparaisse scindée en trois communautés, allemande, juive et polonaise, cette dernière constituée pour l'essentiel de petites gens, et s'agissant des jeunes, d'apprentis que les lycéens sont dissuadés de fréquenter[625].

3.5 Le roman hatakiste au service du *Deutschtum*

[623] BLANCHARD, Pascal, « La représentation de l'indigène dans les affiches de propagande coloniale, entre concept républicain, fiction phobique et discours racialisant », [en ligne] http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14528/HERMES_2001_30_149.pdf
[624] SAINT-PIERRE Bernardin (de), *Voyage à l'île de France*, 1768.
[625] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 111 et sq.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

L'ouverture des deux romans de Carl Busse : *Das Gymnasium zu Lengowo* et *Die Schüler von Polajewo* offre un éclairage intéressant sur les relations germano-polonaises qui confirme l'existence de tensions, sans les dramatiser toutefois. La prise de recul du narrateur dans *Die Schüler von Polajewo,* qui rejoint celle d'un des principaux personnages de *Das Gymnasium zu Lengowo*, le maître auxiliaire Holst, instaure une impression de scepticisme quant à la possibilité de propager le *Deutschtum* dans la province de Posen.

Die Schüler von Polajewo s'ouvre sur une anecdote, sorte de *captatio benevolentiae* destinée à faire entrer le lecteur dans l'atmosphère de la province, et surtout dans le décalage civilisationnel qui la caractérise. En effet, la petite ville de Polajewo a la réputation de faire sa justice elle-même : cette réputation remonte à un fait-divers semi légendaire et burlesque selon lequel les notables auraient jadis fait pendre suite à un délit un forgeron en lieu et place du vrai coupable, l'unique serrurier dont ils ne pouvaient se priver !

Ayant ainsi mis les rieurs de son côté et éveillé l'intérêt pour des mœurs aussi étranges, le narrateur entreprend de dépeindre la cité comme retirée du monde : « une petite ville tranquille, bornée par de sombres forêts et des lacs poissonneux »[626], marquée par le catholicisme et ses processions, une bourgade à majorité polonaise, surtout le bas peuple, quelque peu porté sur la boisson[627]. Cette impression est confirmée dans *das Gymnasium zu Lencowo*, à l'arrivée sur les lieux [628] :

> On ne voyait que peu de gens de qualité : des domestiques qui faisaient des courses, qui allaient chercher de l'eau à la pompe, quelques ouvriers, des facteurs, des artisans.

La classe moyenne est absente, et face aux Polonais on ne trouve que des fonctionnaires allemands, cassants et imbus d'un sens mesquin de la hiérarchie, et aussi de nombreux Juifs, utilisés et « taquinés » par les uns et par les autres, soucieux de ne se brouiller avec personne dans l'intérêt de leur commerce, mais tournés vers la culture allemande[629], et ambitieux pour leurs enfants[630].

---

[626] *Die Schüler von Polajewo*, p. 7.
[627] *Es wird viel getrunken in Polajewo: die Ostmärker haben einen scharfen Zug*. On boit beaucoup à Polajewo, les habitants des marches de l'Est ont une bonne descente. *Ibid.*, p. 8.
[628] *Man sah nur wenig bessere Leute. Dienstmädchen, die Einkaüfe besorgten, die Wasser von der Pumpe holten; ein paar Arbeiter, Briefträger, Handwerken. Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 15.
[629] *Ihnen standen die tüchtigen, aber spröden und unter sich auf eine kleinliche Rangordnung haltenden deutschen Beamten gegenüber, während die zahlreichen, von beiden Seiten gebrauchten und gehänselten Juden*

3.6 La perception du fait colonial dans les fictions romanesques

La perspective coloniale dans l'administration de cette société est patente sous la plume de Carl Busse à travers le personnage de Holst : ce jeune enseignant, lui-même né et élevé en Poznanie, n'accorde aucun crédit aux exhortations de la presse, relais de l'engagement gouvernemental à faire de cette province une colonie modèle sur le continent, à l'instar du Togo outre-mer[631]. Maximilian Harden, le plus célèbre journaliste de l'époque wilhelmienne, s'y rendit en 1892, motivé par la conviction que « le futur s'est donné comme but de faire tomber les préjugés réciproques entre les nations « et que « pour vraiment comprendre un peuple, il faut commencer par aller dans le pays qu'il habite[632].» Au rebours de cette attitude volontariste, Holst soutient l'idée que l'enthousiasme n'est pas de mise, que seuls la patience et un travail de fourmi, un héroïsme de l'ombre, un travail d'éducation des plus discrets, un dévouement des plus modestes doivent œuvrer à la germanisation, remplacer les grands idéaux qui tombent à plat. Holst incarne le courant anti-idéaliste et pragmatique propre au roman hatakiste : réfutant la possibilité d'une colonisation pacifique et civilisatrice, il reprend à son compte l'esprit et les principaux stéréotypes de la société coloniale. Alors que la dynamique coloniale officielle se place sous le signe de la civilisation, de la grandeur nationale, de la science et du progrès, en un mot du développement, que l'acte colonial s'inscrit dans une perspective utopique de création d'une *nouvelle société*, animée par une mystique nationale (fût-elle impériale et non républicaine), Holst affirme la difficulté sinon l'inanité de cet idéal dont les enseignants se croient la pierre d'angle. Telle est en tout cas la conviction de son supérieur : « Personne n'a davantage sa place ici que le professeur et l'éducateur[633]. » En réalité, ce sont les rapports économiques qui soustendent, n'en déplaisent aux donneurs de leçons, les réalités de l'entreprise : même les commerçants allemands ne

---

es als Kaufleute mit niemandem verderben wollten, in ihrem häuslichem Leben jedoch ausnahmslos der höheren deutschen Bildung folgten. Ibid.

[630] Tel est le cas du barbier Strich dans *Das Gymnasium zu Lengowo*.

[631] La colonisation du Togo, sous protectorat allemand, de 1885 à août 1914 a été marquée par une active mise en valeur du sous-sol et des richesses agricoles ainsi que par un développement des moyens de communication (création de routes et de voies ferrées, aménagement du port de Lomé) ; il devient la Musterkolonie (colonie modèle) de l'Empire allemand. Cf. CORNEVIN, Robert, *Histoire du Togo,* Berger-Levrault, Paris, 1959, ALI-NAPO, Pierre, Les grandes lignes d'histoire du Togo allemand, Presses de l'U.B., 2004.

[632] Cité par SERRIER, « L'Est commence… » ,art. cit.

[633] *Dann gehört jedenfalls keiner mehr hierher als der Lehrer und Erzieher. Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 8.

peuvent imposer leur langue là où ils risquent de perdre leur clientèle polonaise : « on ne peut penser aux devoirs nationaux à chaque instant du quotidien et de la vie professionnelle » explique au professeur Holst un commerçant de Poznan, contraint de présenter sa marchandise en deux langues[634].

La peinture stéréotypée que font Busse et Eulendorf de la société poznanienne ne diffère pas dans son essence des ouvrages de propagande coloniale, où

> Des écrivains aux ordres, défenseurs acharnés de l'idéologie coloniale […] relatent en mettant en scène la vie quotidienne des expatriés accomplissant leurs devoirs civilisateurs au service de la patrie, dans « *l'enfer équatorial «* et parmi une sous-population indigène décrite comme *« apathique et fourbe*[635] *».*

Après la campagne victorieuse menée contre la France en 1870, on assiste à une radicalisation des mesures anti-polonaises et au développement des forces politiques qui « enhardirent la Prusse à arracher aux Polonais cet appui si grand que constitue l'école »[636]. A l'Est comme à l'Ouest, la colonisation des provinces périphériques passe par les mesures scolaires, dont la comparaison éclaire le processus colonial dans son ensemble.

Dans les *Mémoires d'un jeune Alsacien,* la dimension coloniale est perceptible à travers l'attitude de la garnison allemande, des Badois de la Landwehr, qui se conduisent au village alsacien comme en pays conquis, particulièrement le lieutenant Falk, épicier dans le civil, qui menace et brutalise l'instituteur Peter parce que ce dernier a laissé au mur de la classe une carte de France que le soudard met en lambeaux[637]. La carte constitue, avec le drapeau et les armes déjà rendues, les symboles de la patrie foulée aux pieds par le vainqueur.

La résistance des enfants passe tout aussi symboliquement par les réponses d'un enfant à l'inspecteur allemand déclarant appartenir à la France (*Frankreich*) et non au *Reich,* et préférer sa mère à sa marâtre[638]. Suite à cet épisode, c'est l'inspecteur qui démissionne :

---

[634] *Ibid.*, p. 38.
[635] BREZAULT, Alain, « Les écrivains et la colonie : les mensonges de l'histoire », Africultures 23/12/2005 [online] http://www.africultures.com/php/index.php ?nav=article&no=4245 [consulté le 13-2 2013].
[636] NICAISE, *Allemands et Polonais*, *op. cit.*
[637] *Mémoires d'un jeune Alsacien*, p. 205-206.
[638] *Ibid.*, p. 233.

> Partout, j'ai constaté chez les enfants alsaciens un patriotisme ardent et convaincu, et une aversion non dissimulée pour l'Allemagne […] j'ai constaté les mêmes antipathies chez de jeunes Alsaciens ne sachant pas un mot de français. Vouloir germaniser une population capable d'un tel patriotisme est, à mes yeux, une utopie[639].

De fait, ni promesses, -une bourse de l'université de Fribourg- ni menaces- l'expulsion de son père s'il n'accepte pas un poste dans l'administration allemande- ne détourneront le héros-narrateur de son dessein de poursuivre ses études dans un lycée français. Attitude qui attire la persécution des vainqueurs :

> L'administration prussienne employait tous les moyens pour empêcher les jeunes Alsaciens de fréquenter ce collège français […] Les parents étaient molestés de mille manières ; on empêchait les élèves de visiter leurs familles pendant les vacances […][640].

Roman de propagande sans doute, mais si l'on rapproche les manifestations d'hostilité envers l'école allemande et la répression ouverte ou larvée qui s'ensuivit dans les différentes provinces sous domination allemande, on voit que la résistance des peuples à la colonisation passe aussi par l'école.

4 Grandeur et misère du *Herr Lehrer*

Les deux romans *Vergiftete Seelen* et *Das Gymnasium zu Lengowo,* s'ouvrent sur l'arrivée d'un enseignant - l'instituteur Homann, le Proviseur Rüdiger - dans une petite ville de Poznanie. Ainsi mis en relief dès l'incipit, les enseignants constituent les principaux protagonistes des romans. Ils tiennent une grande place dans le recueil *die Schüler von Polajewo*. Les *Mémoires d'un jeune Alsacien* ont pour personnage central l'instituteur Peter, incarnation de toutes les vertus alsaciennes.

Les romans scolaires « hatakistes », en sus de leur charge idéologique, rassemblent des portraits et des anecdotes intéressants pour tenter de cerner le personnage de l'enseignant, le souvenir que l'époque a gardé de lui, sa représentation comme serviteur de l'État, d'un système, d'une volonté politique sur un territoire donné.

---

[639] *Ibid.*, p. 237.
[640] *Ibid.*, p. 257.

4.1 Carrière et perspectives dans le *Reichsland*

Le roman retenu ne renseignant pas sur la formation des enseignants alsaciens après 1871, il a paru utile d'en rappeler quelques éléments : entre le XIXème et le XXème siècle, et principalement durant la période de l'annexion, on assiste globalement à une professionnalisation du corps enseignant : les maîtres deviennent plus indépendants, notamment des Églises, mieux payés et d'abord mieux formés. Les écoles normales jouent un rôle capital dans cette évolution. En Alsace-Lorraine, tout est mis en œuvre pour que les maîtres deviennent des fonctionnaires allemands loyaux, dévoués à leur métier et à l'Empereur. Mais cette transformation s'opère en majeure partie dans un cadre régional, et Stephen Harp démonte le mythe selon lequel, en 1871, les instituteurs français auraient été chassés et replacés par leurs homologues allemands, comme pourrait le faire croire la touchante nouvelle d'Alphonse Daudet, *La dernière classe.* En réalité, les mouvements de personnel durant cette période ont touché essentiellement des Alsaciens, le recrutement des maîtres via les écoles normales est resté majoritairement régional. La pénurie initiale due à l' émigration vers la France à la faveur de l'option, qui a touché entre 600 et 650 instituteurs, soit un peu plus de 15%, un pourcentage double de celui de la population générale, a été compensée par des maîtres allemands arrivant des régions limitrophes[641]. En Lorraine, on rencontre surtout des Allemands dans la région germanophone, où ils doivent remplacer des maîtres ne maîtrisant pas l'allemand.[642] Parallèlement, le gouvernement a encouragé le maintien des Alsaciens francophones en leur permettant de continuer à exercer en français, jusqu'à ce qu'ils perfectionnent leur allemand et en leur accordant une augmentation ainsi qu'une meilleure pension.

A cela s'ajoute une professionnalisation du corps enseignant qui fait des instituteurs et des professeurs de véritables fonctionnaires allemands généralement fiers de leur statut. Pour les hommes comme pour les femmes, le passage par une école normale allemande *(Seminar)* devient la règle. Ces écoles prennent le relais des écoles normales françaises et comprennent quelquefois une préparation spécifique pour les non-germanophones. Les religieuses sont

[641] En 1873, on compte 11% d'Allemands dans les écoles normales. HARP, *op. cit.* p. 127-135, ROTH, *op. cit.* p. 158-159.
[642] ROTH, p.159.

soumises aux mêmes examens que les laïques pour devenir institutrices. La direction et l'enseignement de ces écoles sont assurés par des Prussiens. Le programme s'aligne sur celui des écoles prussiennes, et le règlement de 1874 reprend les instructions générales pour la Prusse de 1872 : toutes les matières sont obligatoires, dont la pédagogie et la religion, censée véhiculer l'amour de l'empereur et de la patrie allemande : comme on l'a vu à travers les manuels scolaires, à la loyauté envers Dieu répond celle envers l'Empereur, la première légitimant la seconde. Ce modèle va imprégner les mentalités des jeunes Alsaciens pendant deux générations, et explique la réticence envers les lois laïques introduites en France durant la même période.

Le recrutement est assez difficile au départ, compte-tenu du service militaire qui attend les jeunes au sortir de l'école normale (ce qui n'est pas le cas en France), et les conditions matérielles de l'enseignement s'en ressentent, mais pas plus que dans les écoles de Prusse où des effectifs de 80 et plus ne sont pas exceptionnels.

Après les élections de 1887, qui marquent le retour à un sentiment antiallemand, on peut noter un mouvement de répression qui conduit à l'éviction de 68 instituteurs non-germanophones, remplacés par des instituteurs bilingues et quelques ressortissants de Rhénanie, moyennant une augmentation[643].

Mais lorsque la guerre éclate en 1914, les autorités ne distinguent plus les instituteurs « alsaciens » des fils d'immigrants allemands qui ont embrassé cette carrière et sont eux aussi considérés comme Alsaciens.

Dans le secondaire, les professeurs recrutés en Allemagne au moyen de salaires avantageux sont en général, loin des caricatures qu'en ont fait Barrès (le professeur Asmus de *Colette Baudoche)*, ou Hansi (le professeur Knatschké) de bons fonctionnaires pénétrés comme ceux de Poznanie de leur mission de *Kulturträger* et la prenant à cœur. Nationalistes, plus à droite que leurs collègues français, ils manifestent leur attachement au *Reich* par des contributions historiques germanisantes ou en animant des associations patriotiques comme le *deutscher Schulverein*[644]. Progressivement, le passage par une Université allemande devait assurer le renouvellement des effectifs à l'intérieur même du *Reichsland*, mais cette exigence

[643] HARP, p.132.
[644] ROTH, p.167.

favorisa les Allemands, compte tenu de la présence parmi les immigrés vieux-allemands de beaucoup de jeunes gens des classes aisées susceptibles de poursuivre des études.

Durant leur préparation professionnelle, qui dure trois ans, les futurs enseignants sont soumis à un contrôle sévère qui ne diffère guère de celui des écoles normales françaises de l'époque et s'apparente au régime des écoles prussiennes : lever à 5 heures, prière, à quoi s'ajoutent deux services religieux par semaine, et celui du dimanche, obligatoires, étude, longue journée de cours avec une pause de midi assez longue, extinction des feux après la prière du soir vers 21h15. Les sorties sont limitées à deux après-midi par semaine et le dimanche. Pas de romans, peu de journaux et de visites… ainsi la monarchie prussienne s'assure-t-elle le contrôle du corps enseignant.

Il n'en allait pas différemment pour les instituteurs de la Troisième République, eux aussi entraînés à devenir de fidèles serviteurs et à forger les enfants sur ce modèle… obéissance, travail et loyauté ne sont pas l'apanage des maîtres du *Reichsland*.

Cette austérité dans les années de formation n'est qu'une préparation à la vie qui les attend, faite idéalement de sobriété et d'abnégation. En Alsace-Lorraine comme en France, la modicité des revenus fait que les maîtres sont aussi très souvent secrétaires de mairie c'est-à-dire chargés de la rédaction d'actes administratifs, et dans le *Reichsland,* où l'école reste confessionnelle, traditionnellement employés comme bedeaux ou organistes. C'est souvent un moyen pour eux de joindre les deux bouts ; ils disposent d'un logement de fonction, mais leur indépendance est limitée par le droit du maire comme du curé d'inspecter la classe à tout moment. La moindre entorse aux bonnes mœurs est sanctionnée par un renvoi, bien que le cas soit assez rare[645].

En 1914, ce sont deux générations d'instituteurs depuis l'annexion à avoir été entièrement formatées par l'école allemande, et semble-t-il à s'être accommodées de leur sort. Si durant les premières années de l'annexion, la censure les retient de s'exprimer librement, si leur taux d'association et surtout de politisation reste faible[646], petit à petit ils s'organisent : au *Katholischer Lehrerverband* (KLV) très inféodé à l'Église, s'oppose *l'Elsaß-Lothringischer Lehrerverband,* d'inspiration libérale et anticléricale, trois fois plus représenté, qui a la faveur

[645] HARP rapporte celui d'un instituteur de Kesseldorf renvoyé en 1877 pour avoir compromis la fille du maire, et ce malgré le mariage projeté.

[646] Les catholiques se méfient des associations, c'est ainsi que le 23 mars 1898, le député Ignace Spies observe qu'il vaudrait mieux que l'instituteur n'adhère pas à un trop grand nombre d'associations, qu'il passe ses nuits à la maison et non dans les cafés. Cité par WAHL Alfred, RICHEZ, Jean-Claude, *L'Alsace entre France et Allemagne : 1850-1950,* Paris, Hachette, 1994, p.79.

du gouvernement[647] en raison de son affiliation avec le *Deutscher Lehrerverband* (DLV) ce qui est interprété comme signe d'intégration. Les deux associations rivales se battent par journaux interposés, mais leurs positions ne diffèrent plus de celles des associations allemandes auxquelles elles sont affiliées. Chez des instituteurs ainsi encadrés, les actes d'insubordination sont rares. Harp conclut :

> Dans la mesure où la germanisation de l'école signifiait la préparation et le maintien d'un corps enseignant recruté localement qui parlait et enseignait en allemand et se considérait essentiellement comme allemand, la politique scolaire allemande était un succès en 1914[648].

4.2 Carrière et perspectives en Poznanie

Si la province de Poznanie apparaît encore au tournant du siècle comme peu attractive, elle offre pourtant un moyen pour les enseignants d'avancer dans leur carrière, comme ce fut le cas pour les fonctionnaires détachés outre-mer. Comme l'explique le professeur Holst dans le roman *das Gymnasium zu Lengowo* : « Le gouvernement avait besoin ici de fonctionnaires capables. Il les a attirés de toute la Prusse. Celui qui voulait faire carrière venait en Poznanie[649]. »

La réalité décrite est cependant plus terne : d'origine souvent modeste et mal rémunérés, les enseignants de Poznanie ont bénéficié de l'ascenseur social ; ils sont en sureffectif et beaucoup doivent se contenter de postes d'auxiliaires. C'est donc une véritable promotion dont se réjouit le jeune Homann au début du roman de Eulendorf *Vergiftete Seele,* puisqu'il est bénéficie d'emblée d'un poste de *Hauptlehrer* dans une école de quatre classes[650]. Il se trace déjà un plan de carrière : étant près d'une université, il veut passer l'examen d'État pour

---

[647] HARP, p.143

[648] *To the extent that Germanization of schools meant training and maintaining a local recruited teaching corps that spoke, taught, and considered itself essentially German, German school policy had succeeded by 1914.* HARP, p. 144.

[649] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 55 et KOPP, Kristin, *Germany's Wild East*, *op. cit.*, p. 228, note 70.

[650] La situation en Prusse est loin d'être aussi favorable : pour les années 1878-1886, Folkert Meyer fait remarquer que 54 % des élèves de l'école élémentaire doivent se contenter d'un maître pour deux classes, ou de deux maîtres pour trois classes : MEYER, F., *Schule der Untertanen: Lehrer und Politik in Preussen, 1848-1900*, Hoffmann und Campe, 1976, p. 80.

devenir directeur. Il arrive même qu'un ancien directeur d'école, non professeur, soit conservé comme professeur lors de la création d'un lycée : tel est le parcours du vieux Brodnicki, figure emblématique du roman *Das Gymnasium zu Lengowo.*

Financièrement, les enseignants de Poznanie bénéficient à partir de 1903 d'un système de prime dite « prime des Marches orientales » qui permet d'associer patriotisme et carriérisme et attire parfois des

fonctionnaires peu expérimentés ou qui se sont fait refouler d'autres postes, ce qui ne plaide pas en faveur de leur mission de *Kulturträge*r[651]. Carl Busse évoque non sans ironie cette carence au début de *die Schüler von Polajewo* : « La mutation à Polajewo équivalait à une sanction et était infligée préférentiellement à des maîtres qui pour une raison quelconque s'étaient rendus impossibles ailleurs[652]. ». Les primes existaient d'ailleurs aussi dans les colonies allemandes où elles constituaient une substantielle part du revenu[653]. Cela mis à part, les récompenses étaient minces : tout au plus en fin de carrière un professeur pouvait-il espérer la croix de l'ordre de l'Aigle rouge de quatrième classe, ordre militaire attribué tel la Légion d'honneur, à titre civil. Le vieux Brodnicki s'enorgueillit de la posséder au terme de sa longue carrière.

Figure 27 : Croix de l'ordre de l'Aigle rouge de quatrième classe[654]

[651] SERRIER, Thomas, *Entre Allemagne et Pologne*, *op. cit.*, p. 66-67.
[652] *Die Schüler von Polajewo*, *op. cit.*, p. 10.
[653] *Deutsches Kolonial-Lexikon,* Band I, S. 458 ff. [online] http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/Bildprojekt/Lexikon/
[654]http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/59/Orde_van_de_Rode_Adelaar_IVe_klasse.jpg/358px-Orde_van_de_Rode_Adelaar_IVe_klasse.jpg

Enfin la mise à la retraite, surtout si elle est anticipée, fait l'objet d'inquiétudes pécuniaires : dans le roman *Vergiftete Seelen,* l'instituteur, Suwalski, limogé à l'âge de 54 ans après 34 années de service, se demande comment tenir son rang et régler ses dettes avec un revenu amputé de 30%, ce qui le fait recourir à la *polnische Wirtschaft*, en l'occurrence un trafic de bail illicite[655]. Derrière cette référence au stéréotype, on peut lire des difficultés réelles. Jusqu'en 1885, les émoluments des retraités ne leur permettaient pas de vivre : Folkert Meyer mentionne le maintien en activité de nombreux vieillards dans les années 1880, les septuagénaires voire octogénaires n'étant pas l'exception.

Il arrive que les carrières soient tellement longues que l'adaptation n'y est plus possible : Brodnicki l'appréhende et veut « mourir à la tâche » : le destin le lui accordera[656].

L'utilisation d'un patronyme polonais est peut-être un moyen détourné de montrer le caractère effectif du processus de germanisation : au fil du temps, des Polonais sont devenus de loyaux sujets allemands. Dans la perspective assimilationniste qui est celle de Busse, et selon laquelle dans la ligne de Herder[657], l'identité, c'est la culture, il n'y a pas d'opposition raciale ni même de différenciation physique certaine entre Allemands et Polonais : le professeur Holst pourrait bien être d'ascendance slave, ce qui montrerait chez ce fervent pro-allemand une assimilation plus ancienne : l'hypothèse reste ouverte[658].

Sur tous s'exerce le poids de la hiérarchie, au point que le lycée, élèves inclus, fonctionne comme un agrégat de fonctionnaires, qui ne songent qu'à leur avancement. Les récits de Busse comportent plusieurs allusions à cette volonté d'avancer, et pour cela il convient de ne pas déplaire à ses supérieurs. Tel est le souci de Holst au début du roman *Das Gymnasium zu Lengowo*[659], tel est aussi celui de Waclaw Kurra dans la nouvelle *Im polnischen Wind* [660] et même les anciens cherchent à rester bien en cour ; ainsi Brodnicki :

---

[655] *Vergiftete Seelen*, p. 13.
[656] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 127.
[657] HERDER, Johann Gottfried (von), *Idées pour une philosophie de l'histoire de l'humanité (1784-1791*), trad. Edgar Quinet, Paris, Presses-Pocket, Agora, 1991.
[658] KOPP, Kristin, *Germany's Wild East*, *op. cit.*, p. 72-73.
[659] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 9.
[660] *Im polnischen Wind*, p. 230.

> Certes lui, le vieux directeur, qui avait déjà fêté ses cinquante ans de carrière et avait l'aigle rouge dans sa poche –il ne voulait rien de Georg Rüdiger -[…] Tout de même, cela lui apportait quelque chose, d'être en aussi bons termes avec son supérieur […][661]

Ainsi hiérarchisé, le lycée « est un État dans l'État, où règne la rigueur du service » comme l'a bien observé Thomas Mann dans l*es Buddenbrooks*, lequel gardait de ses années de lycée le plus fâcheux souvenir[662]. La nouvelle de Busse *der Dieb* (*le voleur*) offre une similitude thématique avec le premier roman de l'Autrichien Robert Musil, *die Verwirrungen des Zöglings Törless (les Désarrois de l'élève Törless)* paru en 1906, qui dépeint une école militaire reflétant les structures d'une société autoritaire et leur impact sur des adolescents. Mais ce tableau très sombre ne doit pas être généralisé, car la hiérarchie peut aussi exercer une influence modératrice et combattre les solutions à l'emporte-pièce, y compris dans les provinces colonisées : dans *Vergiftete Seelen,* l'école de Kowalino doit à la prudence administrative de n'avoir pas vu supprimer, comme d'autres villes, son catéchisme en polonais…

4.3 État d'esprit des enseignants sous régime allemand

Ces conditions posées, la plupart des enseignants adhèrent au système, durant une longue carrière qui leur permet de prendre du recul, quand bien même leur patrie reste prioritairement l'Alsace. Tel est le cas de Philippe Husser, dont le meilleur pendant polonais pourrait être Brodnicki, vieux directeur d'école promu au rang de professeur de français, sous le sobriquet de « Monsieur Jambon » au lycée de Polajewo.

Instituteurs ou professeurs, tous les enseignants doivent adhérent au *Deutschtum* et participer à sa promotion : la plupart ont reçu une imprégnation militaire tel Homann qui au premier chapitre du roman *Vergiftete Seelen* achève son année de volontariat à Danzig. Et ce militarisme, avant même de se traduire par du militantisme, inspire d'emblée la méfiance aux notables polonais : « cela n'est pas bon pour nous Polonais », affirme l'instituteur Suwalski qui n'a jamais été fonctionnaire prussien qu'à contrecœur et par nécessité:

---

[661] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 127.
[662] BÜNGER-KOHN, Claudia, *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*, Dissertation, Bonn, 1986, p. 100.

> Il s'était jusqu'alors perçu comme fonctionnaire par nécessité, non de son propre chef, et dans son for intérieur, de coeur et de pensée , il était resté aussi polonais que son père et son grand-père, et devoir se poser en fonctionnaire prussien lui était depuis longtemps un supplice[663] .

Cette duplicité vient encore une fois nourrir le stéréotype de l'ennemi du *Reich* qui se cache derrière chaque Alsacien ou Polonais, en même temps qu'elle éclaire le déchirement de ceux qui ayant eu part aux deux cultures, n'ont pu choisir en toute liberté, en raison des circonstances, celle à laquelle ils souhaitaient appartenir. Le meilleur exemple est l'instituteur alsacien Philippe Husser, mais les romans ne sont pas exempts d'autres représentations du malaise occasionné par la germanisation.

Pourtant, les cas de subversion suivis de renvoi sont rares en Alsace-Lorraine, plus fréquents sans doute en Poznanie où après 1886 et encore au début du siècle, des maîtres polonais sont renvoyés, pour zèle insuffisant envers la cause allemande : ce cas de figure est incarné dans le récit de *Vergiftete Seelen* par Suwalski, prédécesseur de Homann à Kowalino. Le cas le plus spectaculaire reste celui de Waclaw Kurras coupable de trahison lors d'un discours officiel où, chargé de défendre la politique des Hohenzollern, il fait l'apologie de la cause des insurgés.

Pour les professeurs de lycée, la voie à suivre est étroite : peu considérés par la bourgeoisie cultivée, au demeurant peu nombreuse, et par la noblesse allemande qui les rend responsables d'une « baisse de niveau », ces enseignants sont moins des éducateurs que des spécialistes disciplinaires et cela en dépit de l'idéal humaniste en vigueur dans les lycées allemands. Isolés dans leur province à l'heure de remises en question pédagogiques elles-mêmes nées du malaise sociétal face à l'industrialisation, la prolétarisation, la poussée de l'individualisme, l'évolution des sciences et le bouleversement économique général, ils persistent à former pour l'essentiel des philologues et des grammairiens et malgré les critiques dont ils sont la cible, continuent d'exercer une autorité redoutée.

Du lycée Friedrich Wilhelm à Poznan, Lidzbarski fait dans son autobiographie *Auf rauhem Wege* une peinture tout en contrastes qui correspond assez bien à celle du lycée de Lengowo, vu par Carl Hermann Busse. Il s'agit du lycée protestant fondé par la Prusse, lequel jouit d'une moins bonne réputation que le lycée catholique, où le jeune homme n'a pu être

---

[663] *Er hatte sich bisher stets nur « der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe" als Beamter gefühlt, und war in seinem tiefsten Innern, in seinem Fühlen und Denken, genau so polnisch geblieben, wie sein Vater und Großvater, und als preußischer Beamter auftreten zu müssen, war ihm schon längst ein Greuel. Vergiftete Seelen,* p. 13.

admis en raison d'une pléthore d'effectifs. Élève brillant après un parcours partiellement autodidacte, le nouvel élève y réussit facilement même si il a quelque mal à se plier à la discipline prussienne. Non sans malice, il relève l'insuffisance de certains professeurs, leurs mutations fréquentes, ou encore bien caricature l'esprit militaire que d'autres se plaisent à incarner :

> Après les vacances suivantes, Boxberger ne revint pas. A sa place c'est un jeune professeur qui prit la classe au titre de remplaçant, un gars désagréable. Il était petit, mais comme il était lieutenant de réserve, il ne cessait de s'étendre et de s'étirer, pour paraître plus grand, tout en faisant tourner ses moustaches. Dans la même intention, il portait de hauts talons, et entrait toujours en classe à grand bruit, on aurait cru entendre une dizaine de dragons. Il affichait toujours un sourire de triomphe comme on en voit chez les anciens sous-officiers, et parlait sur le ton dont il aurait donné des ordres dans la cour de la caserne[664].

Lors des obsèques d'un professeur, c'est un de ses collègues qui conduit le cortège, en uniforme d'officier, le sabre formant tangente avec le cercle formé par ses jambes arquées… Malgré ces quelques sarcasmes, Lidzbarski tire de ses années à Poznan un bilan positif :

> A quelques mauvais spécimens près -et quelle communauté n'a pas de mauvais spécimens ?- le corps enseignant était dans son ensemble juste et bienveillant. Je lui suis avant tout reconnaissant pour m'avoir préservé du caractère autodidacte qui me menaçait[665].

L'examen des premiers chapitres des romans hatakistes, va permettre d'aller un peu plus loin dans l'étude des mentalités.

L'enthousiasme missionnaire caractérise le jeune Homann, nommé *Hauptlehrer* au sortir de son année de service militaire à Dantzig à Kowalino, petite ville fictive de la « Pologne misérable », *die elende Polackei* :

> [Là-bas) il y a beaucoup à créer, beaucoup à défendre ! C'est une des raisons pour lesquelles je me suis mis à la disposition de l'administration scolaire de la province de Poznanie.[666]

---

[664] *Nach den nächsten Ferien kam Boxberger nicht wieder. An seiner Stelle übernahm vertretungsweise den Unterricht ein junger Lehrer, ein widerwärtiger Kerl. Er war klein, da er aber Reserve-Leutnant war, dehnte und streckte sich immer, um größer zu erscheinen, dabei wirbelte er immer den Schnurrbart. Gleichfalls um größer zu erscheinen, trug er ganz höhe Absätze und trat immer polternd in die Klasse ein, so dass es sich anhörte, als ob zehn Dragonen einträten. Er zeigte immer ein siegbewusstes Lächeln, wie man es bei ehemaligen Unteroffizieren sieht, und sprach in einem Ton, als ob er auf dem Kasernenhof kommandierte*. LIDZBARSKI, Mark, *Auf rauhem Wege*, *op. cit*., p. 171.

[665] *Von einigen üblen Exemplaren abgesehen - und in welcher Gemeinschaft gibt es keine üblen Exemplare ?- war die Lehrerschaft im ganzen gerecht und wohlwollend. Vor allem bin ich ihr dankbar dafür, dass sie mich vor dem Autodidaktentum bewahrt hat, das mir drohte. Ibid.*, p. 204.

Dans le train qui l'amène à Lengowo où il est nommé Proviseur, le professeur Rüdiger, rencontre le professeur Holst, nommé maître auxiliaire dans le même lycée. Ignorants de cette circonstance, ils échangent leurs considérations. Rüdiger est doté d'un enthousiasme encore juvénile même si quelque vingt années de carrière ont un peu tempéré ses ardeurs d'antan. Idéaliste, il croit à sa mission, il va allègrement au-devant des difficultés annoncées dans cette région reculée de l'Empire, face à un jeune collègue plus averti et plus sceptique qui avant de l'identifier comme son supérieur lui a conseillé de modérer son enthousiasme à vouloir transmettre le *Deutschtum.* Tous deux, malgré leur différence d'âge apparaissent pleins d'ardeur et d'ambition, soucieux de servir, en attendant des jours meilleurs, la germanité au sein de la province conquise et déshéritée.

Alors que le proviseur, conscient de sa mission de *Kulturträger* (littéralement : vecteur de culture) tient un discours plein d'optimisme, le jeune professeur natif de la région ne ménage pas ses critiques : si les communautés ne s'entendent pas, les journaux en accusent la suffisance des fonctionnaires qui ne se mélangent pas au reste de la population et forment un cercle fermé dont l'arrogance est source de zizanie entre les colons allemands eux-mêmes. Or ces fonctionnaires n'ont pas le choix : les enseignants souffrent de l'isolement culturel et la modicité de leurs traitements les oblige à des mariages précoces pour assurer leur entretien, mariages qui entravent leur ascension[667].

Au troisième chapitre du roman, une discussion entre deux personnages du milieu enseignant autour de la » mission culturelle » allemande permet de cerner deux conceptions du *Deutschtum* et de sa propagation : la première, incarnée par Gertrud, fille de Rüdiger, théorique et idéaliste, la seconde, celle de Holst, pragmatique et désabusée… L'opposition de point de vue n'empêche pas un rapprochement progressif entre les deux protagonistes, qui chacun à leur façon participent de l'esprit colonial : car la Poznanie est avant tout une colonie d'exploitation, et ce sont prioritairement les colons, fonctionnaires et fils de fonctionnaires, non les Polonais, à quelques exceptions près, qui bénéficient des infrastructures scolaires mises en place. Le recrutement des élèves n'est guère plus sélectif que celui des enseignants,

---

[666] *Um so mehr kann man dort fürs Deutschtum wirken (...) Je schärfer der Angriff, desto schneidiger die Verteidigung ! Und da unten rum gibt's viel zu schaffen, viel zu verteidigen ! Das war ja auch mit ein Grund, weshalb ich mich für den Schuldienst der Provinz Posen zur Verfügung stellte.* BUSSE, Carl, *Vergiftete Seelen,* p. 2, 3.

[667] MEYER, Folkert, *op. cit.*, p. 105.

le caractère provincial du lycée favorisant l'admission de tous ceux qui s'y présente, si bien qu'avec les têtes brûlées voisinent les enfants sages:

> Le hasard avait rassemblé là des enfants singulièrement bigarrés. Pour créer au moins untronc, on avait accepté tous ceux qui se présentaient. Quiconque avait été renvoyé d'autres écoles de la province avec un billet de déshonneur, trouvait là un accueil complaisant. A côté du fils du riche magnat polonais était assis le garçon désargenté de l'artisan allemand, et les gaillards les plus sauvages, qu'aucun maître ne pouvait dompter, se pressaient sur le même banc que que des garçons modèles doux et faibles, d'autant plus effarouchés[668] .

A travers les deux enseignants s'opposent deux visions de la présence allemande : l'une idéaliste et culturelle, l'autre économique et pragmatique, faisant fi des grands discours.

Lorsque Rüdiger condamne le scepticisme de son jeune collègue, Holst laisse libre cours à ses sarcasmes : les nouveaux arrivants, affirme-t-il en substance, sont pétris de bonnes intentions, sans connaître les données du terrain[669]. Il faut pourtant se rendre à l'évidence : les fonctionnaires de Lengowo n'ont pas le choix et sont condamnés à frayer avec leurs pairs, faute d'autre société, « car nous n'avons simplement pas de bourgeoisie comme dans les vieilles provinces allemandes.[670] » La faiblesse du niveau culturel accroît les distances et isole le fonctionnaire à son corps défendant. Il en résulte un sentiment de relégation propre aux régions coloniales et une seule aspiration : être nommé plus à l'Ouest.

Si dans le roman hatakiste, la germanisation est posée en principe, et en idéal censé galvaniser les énergies, la réalité est plus amère, du fait que tout le monde aspire à un autre poste, en dépit de toutes les propagandes[671] :

> Mais tout le monde, j'ai bien dit tout le monde, aspire à sortir de ce paradis, tout le monde veut aller à l'Ouest. Pourquoi ? Parce que là il peut exercer son humanité, être un citoyen parmi les autres, parce qu'il est en relation avec son peuple, qu'il n'est plus isolé.

Quel avertissement pour Georg Rüdiger qui a voulu relever le défi, surmonter les difficultés rencontrées par ses quatre prédécesseurs, s'affirmer comme « un vecteur de culture

---

[668] *Diese Schüler waren merkwürdig bunt zusammen gewürfelt. Um überhaupt erst einmal einen Stamm zu schaffen, hatte man wahlos jeden, der sich meldete, aufgenommen. Was von anderen schulen der Provinz mit einem Schandbrief entlassen war, fand hier bereitwillige Unterkunft. Neben dem Sohne des reichen polnischen Magnaten saß der arme Junge des deutschen Handwerkers, und die wildesten Burschen, die kein Lehrer bändigen konnte, drückten die gleiche Bank mit zarten und schwächlichen, hier doppelt verschüchterten Musterknaben.* BUSSE, Carl, *Die Schüler von Polajewo*, p. 10.

[669] *Man kennt die Provinz gar nicht […] Alles, was die Provinz betritt, ist mit guten Vorsätzen gepflastert.* BUSSE, Carl, *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 6 et 7.

[670] Denn wir haben einfach kein Bürgertum, wie es in den alten deutschen Provinzen vorhanden ist. *Ibid.*, p. 8.

[671] *Aber-jeder-jeder-jeder strebt doch aus diesem Paradies. Jeder will nach dem Westen. Weshalb ? Weil er dort Mensch sein kann, Bürger unter Bürgern, weil er die Verbindung mit seinem Volk hat, weil er nicht mehr isoliert ist.*Ibid.,, p. 25

et un conquérant, qui travaille pour sa patrie[672]. » Pour Thomas Serrier, la sincérité de l'idéal de la *Bildung*[673] comme moyen d'intégration et de distinction, ne saurait être remise en cause, et malgré la composante anti-polonaise implicite du discours, les instituteurs se conçoivent comme des hussards de la germanité[674].

Quel avenir, et surtout quel accueil attend Georg Rüdiger dans cette petite ville lugubre où les réverbères éclairent à peine les rues embrumées ? Au propre et au figuré, il avance en pionnier dans cette *terra incognita,* saisi d'un profond sentiment de nostalgie face à tant d'étrangeté :

> La ville étrangère, les gens étrangers, le chant étranger, la langue étrangère… comment les rejoindre ? […] L'on est apatride, là où tant ont leur patrie. Exclu de la vie et du destin des milliers qui se meuvent ici. L'on n'est attendu dans aucune maison[675].

Ce mal du pays auquel se sont heurtés tant de colons sous toutes les latitudes, en attendant de reconstituer « leur » patrie sur le sol de la colonie, n'a pas épargné les Allemands missionnés en Poznanie. Il explique en partie leur repli identitaire face à la majorité polonaise, et aussi le mal être des conjoints dont un exemple célèbre est donné par Effi Briest, héroïne éponyme du romancier Theodor Fontane, jeune épouse du baron Geert von Innstetten, isolée à Kessin, petite ville prussienne fictive[676] au bord de la Baltique, qui loin d'offrir une évasion pittoresque, symbolise l'enfermement et le caractère oppressif d'une société figée. De la même façon, les réticences ressenties initialement lors d'une installation en Poznanie constituent un thème systématiquement évoqué dans les autobiographies. Les impressions des personnages de roman rejoignent bien celles de l'archiviste Adolf Warschauer, qui deviendra par la suite un amoureux de la province et le principal animateur de l'historiographie régionale ; il se souvient de l'impression « funèbre « qu'il éprouva, lui le natif de la province,

---

[672] Ein Kulturträger und Eroberer, der für sein Vaterland arbeitet. *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 11.
[673] Le concept de Bildung se trouve au cœur de l'éducation définie par Wilhelm von Humboldt. Ce mot très riche et difficile à traduire renvoie certes à la culture mais aussi à la construction de l'individu comme personnalité distincte, impliquant force, spontanéïté et créativité. Il vise donc le développement interne et harmonieux de l'individu, qui doit à son tour y participer en cherchant toutes les opportunités de développer ses facultés. Voir Théophile d'Obermann, Implications philosophiques, les grands domaines de la liberté, [online] http://www.implications-philosophiques.org/recherches/wilhelm-von-humboldt/domaines-de-la-liberte/ [consulté le 15-8-2014]
[674] SERRIER, *Entre Allemagne et Pologne*, p. 162.
[675] Man ist heimatlos, wo so viele Heimat haben. Ausgeschlossen von dem Leben und dem schicksalen der Tausende, die sich hier rühren und regen. In keinem Haus wird man erwartet…. Das Gymnasium zu Lengowo, p.16.
[676] Le modèle en est Swinnemünde, aujourd'hui ville polonaise, où Theodor Fontane lui-même vécut quelques années de son enfance.

à sa première arrivée à Posen en 1882. Il est vrai qu'il venait de finir ses études dans la « métropole « qu'était Breslau, en Silésie[677].

C'est dans cet état d'esprit, en proie au doute, que se trouve Georg Rüdiger, au point qu'il en hésite à visiter son logement de fonction, lorsqu'il entend soudain siffler le *Deutschland über alles,* qui fait pendant au chant polonais perçu un peu plus tôt. L'espace d'un instant, il entrevoit le visage juvénile de l'interprète, « opiniâtre et convaincu »[678], un lycéen coiffé d'une casquette blanche. Alors il reprend courage et conscience de sa mission, comme s'il avait reçu le salut de l'Allemagne. Ce lycéen allemand, dont le patriotisme débouche tout naturellement sur une vocation militaire incarne l'idéal du *Deutschtum* en même temps qu'il ramène Rüdiger à ses amours de jeunesse.

De son côté, Gertrud Rüdiger doit s'adapter aux réalités du terrain : âme du foyer depuis le veuvage de son père, surnommée « *Frau Blücher* » en raison de son caractère affirmé[679], elle a jusqu'ici entièrement épousé les vues de ce dernier. Au second chapitre, la jeune fille est confrontée aux premières difficultés : ne réussissant pas à se faire comprendre d'une marchande de poisson polonaise, elle appelle le jeune Holst à son aide : mais celui-ci avoue sa méconnaissance de la langue[680]. Il n'est pas fréquent en effet que le colonisateur apprenne la langue du colonisé. Rejetant les grands discours[681], les rêves de grandeur, l'idéalisme des pionniers, Holst en appelle aux réalités du quotidien où prime la nécessité de gagner sa vie : « La pièce de cinquante Pfennig a un rôle à jouer, à la déception de tous ceux qui viennent ici »[682]. Or charité bien ordonnée commençant par soi-même, servir la cause allemande commence par aller faire ses courses chez des commerçants allemands au lieu de se focaliser sur la question polonaise ; car il n'y a pas moyen d'éradiquer le polonisme ni de changer l'ordre des choses si ce n'est par l'affirmation de la culture allemande prétendue

---

677 SERRIER, « L'Est commence… », art. cit., p.77-97.

678 Trotzig und glaübig: *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 17.

679 Gerhard Leberecht von Blücher était un général prussien qui prit part aux guerres de la Révolution française et combattit Napoléon lors de la bataille de Waterloo. Le poète August Kopisch (1799-1853) le représente au bord du Rhin, prêt à foncer sur Paris. Ce poème figure dans les" tableaux d'histoire" du Deutsches Lesebuch für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten: Zweiter Band, Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt, 1904, p.392.

680 Trait typiquement colonial.

681 *Ich weiß schon",[..], „an etwas Großes, Schönes. An Vaterlandstreue, nationale Begeisterung, kämpfenden Idealismus […] Ach, der Idealismus, der Idealismus! Je sais bien que vous pensez à quelque chose de grand, de beau. Au dévouement patriotique, à l'enthousiasme national, à l'idéalisme de combat. Ah ! l'idéalisme, l'idéalisme ! Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 39.

682 *Und nun spielt das Fünfzigpfennigstück eine Rolle. Das ist die Enttaüschung aller, die hierher kommen. Ibid.*

supérieure[683]. Pendant ce temps, le petit commerçant est obligé de composer pour survivre et de rédiger ses étiquettes en polonais, parce que trop peu d'Allemands se servent chez lui et que renoncer à la clientèle polonaise l'obligerait à fermer boutique[684].

La dépendance économique face à l'idéal missionnaire, voilà une problématique à laquelle peu de colonies ont pu échapper. Le « généreux » projet civilisationnel se heurte à la réalité des échanges et à la nécessité de profits, fussent-ils minuscules, qui impliquent les minorités et détournent d'autres considérations[685]. Albert Memmi a analysé la signification économique de la relation entre colonisateurs et colonisés en ces termes :

> On découvre vite qu'il est impossible de comprendre le colonisé ou le colonisateur sans le recours constant à la situation coloniale dans son ensemble. C'est-à-dire de comprendre le colonisé sans le colonisateur, et inversement, ni de les comprendre tous les deux sans référence précise et continue à l'ensemble de la situation coloniale. Cette connexion nous semble un des traits les plus sûrs du fait colonial et l'un des fils directeurs de toute sociologie coloniale[686].

Déjà un siècle plus tôt, dans la Pologne prussienne, quelques esprits éclairés dont Holst se fait le porte-parole percevaient combien la question du rapport à l'autre, à l'extérieur de l'Europe ou au-dedans, s'inscrit dans un cadre qui la dépasse.

Sur un ton beaucoup plus polémique où affleure souvent le sarcasme, le roman d'Eulendorf *Vergiftete Seelen* dépeint les tensions germano-polonaises autour de la question scolaire. Ce roman s'ouvre *in medias res* le 31 mars 1906 à Dantzig sur un dialogue entre Homann, le jeune instituteur allemand qui vient d'achever son année de volontariat militaire (*Einjährig Freiwilliger*), et son camarade Wallerstedt ; plein d'ambitions, il saisit les opportunités pour achever ses études et se pousser dans la carrière, devenir directeur d'école dans une grande ville. Sa mutation à Kowalino le rend cependant soucieux, car il connaît la rivalité foncière entre les communautés autour de la possession des terres et l'agitation polonaise endémique[687]. En bon patriote, il craint la polonisation du terroir ; son arrivée ne passe pas inaperçue et le doyen Wonsoch, germanophobe, qui déplore la germanisation des enfants qui ne comprennent déjà plus le catéchisme en polonais, s'empresse de prendre des

---

[683] *Aber immer überwindet die höhere Kultur die niedrige. Die höhere - das ist in diesem Fall die Deutsche. Das Gymnasium zu Lengowo,* p. 40.
[684] *Ibid.*, p. 38.
[685] *Ibid.*, p. 39-40.
[686] MEMMI, Albert, *Sociologie des rapports entre colonisateurs et colonisés suivi de Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres*, Sociologies, juin 2009.
[687] *Vergiftete Seelen*, p.5-6. Voir aussi SCHUTTE, Christoph, „Deutsche und Polen in der Provinz Posen", in AUST, M. et SCHÖNPFLUG, D.,*Vom Gegner lernen: Feindschaften und Kulturtransfers im Europa des 19. Und 20. Jahrhunderts*, Campus Verlag, 2007, p. 113 -136.

renseignements sur lui. Le fait qu'il arrive de l'armée ne plaide pas en sa faveur[688]. A la fois allemand, hatakiste et, bien que catholique, fiancé à une protestante, le voilà d'emblée suspect aux yeux de la communauté polonaise.

Homann doit remplacer l'instituteur polonais Suwalski, disgracié, mis en retraite anticipée pour n'avoir pas suffisamment adhéré à son statut de fonctionnaire allemand[689]. Cependant Suwalski quitte son poste sans trop de regrets ; fonctionnaire prussien par nécessité, il est resté Polonais de cœur. Ses inquiétudes sont financières, d'autant qu'il est endetté et va perdre son logement de fonction. Au cours d'une soirée de beuverie chez l'aubergiste juif, Scholem Meyer, il monte un stratagème pour louer à un tiers le jardin de l'école au détriment de son successeur. Cette allusion à la *Polnische Wirtschaft* fait partie des stéréotypes du roman hatakiste.

La relation de l'instituteur à la population ne passe pas en Poznanie, si l'on en croit Eulendorf, par une immixtion des parents dans sa tâche. Une conversation surprise au café révèle que les paysans comptent sur l'instituteur pour les aider à tenir leurs comptes, donner congé aux enfants pour l'aide aux travaux agricoles, mais ne se soucient pas de ce qu'il fait en classe, pas plus qu'ils n'aimeraient le voir se mêler de l'élevage des chevaux ! En revanche, l'Église entend exercer un contrôle sur lui et à travers lui : à Kowalino le doyen Wonsoch tire les ficelles, encourageant l'espionnage et la délation ; c'est ainsi que l'instituteur sortant, Zibulski, doit surveiller le nouvel arrivant Homann[690].

Ainsi se voit confirmée « le peu d'attraction sociale, économique, culturelle et nationale d'une province à fonction de colonie communément perçue comme un *Hinterland* (arrière-pays) agraire et arriéré »[691] . A remarquer que ce terme d'*Hinterland* participe de la géographie coloniale. Daniel Nordman[692] y voit une construction des milieux coloniaux, à la fois frontière et région, imposée de l'extérieur, indépendamment de l'identité régionale et de l'appartenance territoriale des populations autochtones. On peut aussi le traduire comme sphère d'influence, zone de pénétration et d'action, appliqué aux territoires africains aussi

---

[688] *Vergiftete Seelen*, p. 11.
[689] *Ja, so ein armer polnischer Lehrer hat 's schwer! Soll sich, wie sie so schön sagen, in allem als „preußiger Beamter" fühlen. Vergiftete Seelen*, p. 6-7.
[690] Vergiftete Seelen, p. 34.
[691] SERRIER, Thomas, « L'Est commence … »*op. cit.*.
[692] NORDMAN, Daniel, « De quelques catégories de la science géographique. Frontière, région et Hinterland en Afrique du Nord (XIXe et XXe siècles) », in, Annales. Histoire, Sciences Sociales, 52e année, n°5, 1997, pp. 969-986.

bien qu'à la périphérie de l'empire wilhelmien ; dans le cas de la Poznanie, loin de produire, face à la marque polonaise des lieux, une contre-identité germanique moderne et avenante, susceptible de fixer les populations allemandes autochtones et d'encourager les candidats colons à venir s'installer en Poznanie, cet état de fait engendre une forte émigration ou « fuite vers l'Ouest » vers des régions industriellement mieux pourvues et culturellement moins déshéritées.

Las des contraintes et contradictions qui pèsent sur eux, les professeurs allemands aspirent à quitter la Poznanie, où ne s'attardent que les autochtones qui ont su accommoder le système, ou s'en s'accommoder. Tel est le cas du vieux recteur Brodnicki dont Carl Busse retrace l'itinéraire dans *Das Gymnasium zu Lengowo,* ou de son pendant le directeur Patuschke dont l'histoire condensée clôt le recueil *Die Schüler von Polajewo.* Tous deux appréhendent la retraite[693] et l'idée d'abandonner un poste auquel ils ont consacré toute leur vie. La mort vient frapper Brodnicki, abolissant ses craintes. La superposition de ces deux personnages est d'ailleurs signalée à l'attention du lecteur par un objet symbolique, le mouchoir rouge[694], qui établit un rapport entre les deux fictions.

Face à ces réactions opposées, muter au plus vite ou s'ancrer définitivement dans leur poste, quelle est l'attitude des instituteurs dans le roman français d'Alsace ?
Le dilemme de l'instituteur alsacien, en 1871, est d'opter ou de rester en poste sous régime allemand. Or la question de l'option a été thématisée au-delà des chiffres réels. Dans le roman français d'Alsace, évoquer ce thème revient surtout à dépeindre un Alsacien idéal et prêt à tous les sacrifices. L'instituteur qui choisit de rester apparaît, dans le roman français d'Alsace, comme un rempart contre la germanisation.

Dans le roman *Alsacien-Alsacienne* d'Hyacinthe -Gustave Lecadet, proviseur du lycée du Mans, (1892), le père de la jeune Marguerite choisit de ne pas quitter son village, afin de continuer à enseigner aux enfants « l'horreur de la conquête et l'amour de la France »[695].

Plus tranché encore est l'appel de l'instituteur français fidèle dans les *Mémoires d'un jeune Alsacien*[696]: à la volonté d'option de l'instituteur Peter, le grand-père du narrateur oppose le raisonnement suivant :

---

[693] *Er hatte immer Furcht vor dem Pensioniertwerden*. *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 97.
[694] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 19 ; *Die Schüler von Polajewo*, p. 277.
[695] LECADET, Henri, *Alsacien-Alsacienne*, Paris, librairie Gedalge, 1892, cité par SCHRODA, p. 126.
[696] WIRTH Joseph, *Mémoires d'un jeune Alsacien*, *op.cit.*

> Que les autres fonctionnaires, [dit-il] que les percepteurs, les forestiers, etc., refusent de servir les Allemands, je l'accorde ; ils ne pourraient le faire sans manquer à leur conscience (...). Il n'en est pas de même des instituteurs. Ceux-ci ont charge d'âmes. En restant au milieu de leurs élèves, ils continuent à servir la France, puisque leur présence seule rappellera le souvenir de l'ancienne patrie. Qu'arrivera-t-il si les instituteurs alsaciens partent ? Ils seront remplacés par des Allemands qui chercheront, par tous les moyens, à inspirer aux élèves l'oubli ou le mépris de la France. Je n'hésite donc pas à dire : c'est une faute, et une faute grave, d'encourager nos instituteurs à partir comme on le fait[697].

Après de vaines supplications du maire, du curé et des pères de famille, l'instituteur se rendra pourtant à une lettre de son ancien inspecteur et acceptera de rester à son poste[698]. L'occasion lui est ainsi donnée, par la bouche du narrateur de broder sur le sentiment de rejet des enfants alsaciens face au bouleversement de l'école où le français fait place à l'allemand.

Le choix du départ est illustré de façon condensée dans la nouvelle d'Alphonse Daudet : *la dernière classe*[699], qui concilie une position politique et une impression de réalisme sur un arrière-plan historique. Le vieux maître d'école quitte l'Alsace sous la contrainte : il est vrai qu'il peut le faire sans mettre son existence matérielle en péril : tel n'est pas le cas des petits paysans ou artisans qui n'ont pas consenti l'effort de s'approprier, quand il en était temps, la langue nationale comme vecteur d'intégration.

Philippe Husser, instituteur alsacien sous régime allemand, vit l'expérience inverse lorsqu'il redevient français en 1918 et doit subir les humiliations de la reconquête dont la moindre n'est pas d'être désormais chapeauté par une administration tatillonne qui remet en question ses savoir-faire. Son destin sera examiné dans la dernière partie de la présente étude.

4.4 Portraits d'enseignants : des contrastes aux stéréotypes

Dans les romans hatakistes, l'image donnée des enseignants est très contrastée, tantôt négative et proche de cette déclaration caustique de Bertold Brecht en 1950 :

> Du fait que chaque professeur ne devait exposer qu'une certaine quantité de savoir, et cela, année après année, il devenait lui-même insensible au programme, qui ne le détournait plus de son but principal qui était de se défouler devant les élèves : toutes ses déceptions privées, ses soucis

---

697 WIRTH, *op. cit.*, p. 226.
698 *Ibid.*
699 DAUDET, Alphonse, *Contes du lundi*, 1873, Paris, Le Livre de Poche, 1993.

> financiers, ses revers familiaux, il les réglait durant son cours en y mêlant ses élèves. Nullement entraîné par sa matière, il pouvait se concentrer sur la formation des âmes des jeunes. Aussi les préparait-il à entrer dans un monde où ils affronteraient des gens comme lui, rabougris, abîmés, lavés à toutes les eaux[700].

Au contraire, le professeur, surtout âgé, peut avoir gagné en humanité en dépit de la rigueur du système et faire l'objet d'une appréciation tout à fait positive. Tel est le cas de Thomas Brodnicki déjà cité ; colérique dans sa jeunesse - son surnom de « Jambon » lui vient d'une correction qu'il a infligée à un élève polonais en le giflant à vingt reprises pour lui inculquer la prononciation des nasales en français[701]- il est devenu avec les années compréhensif et protecteur des plus jeunes.

> Thomas Brodnicki avait souvent prêché que pour un enfant de bonne volonté, il n'y avait pas de joie plus pure que l'affection d'un maître. Qu'un mot chaleureux produisait souvent des miracles et sauvait des âmes[702].

Tenus en haute estime voire portés aux nues, ou au contraire honnis et diabolisés, voici quelques exemples des souvenirs contrastés qu'ils ont laissés :

4.4.1 Ceux dont on garde un bon souvenir…

De bons maîtres, il en existe donc capables de communiquer leur enthousiasme et de transmettre leur vocation. Tel a été celui du jeune professeur Holst, dont le portrait physique peu flatté contraste avec des qualités éminentes : généreux malgré sa pauvreté, passionné d'Homère et de Sophocle dont la déclamation, en dépit de son asthme, le transfigure[703].

---

[700] *Dadurch, dass jeder Lehrer nur ein ganz bestimmtes Quantum Wissen vorzutragen hatte, und dies jahraus, jahrein, wurde er gegen den Stoff selber völlig abgestumpftund durch ihn nicht mehr vom Hauptziel abgelenkt: dem sich Ausleben vor den Schülern. Alle seine privaten Enttäuschungen, finanziellen Sorgen, familiären Missgeschicke erledigte er im Unterricht, seine Schüler so daran beteiligend. Von keinerlei stofflichem Interesse fortgerissen, vermochte er sich darauf zu konzentrieren, die Seelen der jungen Leute auszubilden. So bereitete er sie auf den Eintritt in eine Welt vor, wo ihnen gerade solche Leute wie er entgegentreten, verkrüppelte, beschädigte, mit allen Wassern gewaschene*. Cité par JAKOB, Claus Carl, *Die höhere Bildung in der Literatur des Zweiten Deutschen Kaiserreiches Fiktion und Realität anhand von zwei zeitgenössischen Romanen,* Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Institut für Geschichte, 1999.

[701] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 25.

[702] *Thomas Brodnicki hatte oft gepredigt, dass es für ein gutes Kind keine reinere Freude gäbe, als die Liebe eines Lehrers. Das ein herzliches Wort oft Wunder wirke und Seelen rette. Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 126.

[703] *Wie von einem Leuchten war er angestrahlt. Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 45.

> Ce n'était pas Sophocle qui agissait sur nous. Nous ressentions simplement la puissance de l'effet qu'il faisait sur le professeur. Cet effet passait sur nous. Pour la première fois, à l'école nous ressentions de la vénération - non du respect- de la vénération ! [704].

4.4.2 Les figures paternelles

L'autorité paternelle est le pendant de l'autorité divine : le fils éprouve à son endroit la même crainte respectueuse qui lui est inculquée envers Dieu. Figure incarnée de Dieu, le père renvoie au maître comme à l'empereur ; le sujet est dès l'enfance confronté à l'autorité et à la soumission car le père incarne pour l'enfant à la fois l'empereur, le maître, un Dieu à visage humain. Ce schéma est parfaitement décrit dans le roman de Heinrich Mann : *der Untertan, le Sujet* (1915). Ce n'est pas un hasard que dans les *Jugenderinnerungen* de Friedrich Lienhard, le père soit en même temps l'instituteur. Généralement sévère, à l'image du père, l'enseignant peut aussi incarner un père de substitution, et prodiguer à l'enfant une affection refusée ou trop tôt ravie. Tel est le rôle du recteur Brodnicki envers le fils du barbier juif, Robert Strich : molesté par ses camarades en raison de sa faiblesse et de ses origines, écrasé par les ambitions et les exigences de son père à son égard, Robert trouve en Brodnicki un protecteur affectueux :

> Les mots du vieil homme étaient tombés dans son cœur comme une pluie tiède sur un champ asséché. Des mots - lesquels ? […] mais il avait mis son bras autour de son épaule ! [705]

Le jour de la fête champêtre qui sera son dernier jour, Brodnicki offre une pâtisserie et prête une pièce d'un mark à l'enfant désargenté. Éperdu de reconnaissance, Robert lui tresse une couronne de feuilles de noisetier à défaut de laurier. Brodnicki, heureux mais épuisé, décède peu après, au milieu de « ses » enfants.

Chez Busse le professeur âgé est donc celui qui comprend pardonne, sait relâcher son armure de sévérité devant ces jeunes qui n'ont pas encore d'expérience mais devant eux l'avenir.

---

[704] *Als etwas Gewaltiges empfanden wir nun die Wirkung, die es auf den Lehrer hatte. Von ihm kam die Wirkung zu uns. Wir hatten zum ersten Male in der Schule Ehrfurcht. Nicht Respekt - Ehrfurcht* ! *Ibid.*

[705] *Wie ein warmer Regen auf verdurstenden Acker waren die Worte des alten Mannes in sein Herz gefallen. Worte - welche? […]aber er hatte den Arm um seine Schulter gelegt ! Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 126.

L'épisode de Brodnicki est paradigmatique : il apporte un éclairage sur la vocation des maîtres et sur le charisme de ceux qui savent transmettre les valeurs et non le simple savoir. La fonction pédagogique est transcendée par l'impératif moral de cette vocation. Mettre (ou remettre) un élève sur le droit chemin, a fortiori une classe entière, relève du sacerdoce qui donne sens et joie à l'existence, et justifie l'offrande de toute une vie. Ces professeurs blanchis sous le harnais, usés et malades rachètent une profession sur laquelle l'opinion porte souvent un regard peu amène.

Les gestes de clémence s'accompagnent d'une réflexion philosophique sur cette tâche de transmission qui s'inscrit dans la boucle incessante de la vie et comporte l'effacement du maître une fois sa tâche accomplie : dans la nouvelle *der Primus*, le professeur Körte pardonne à Rudolf Muthmann, dont le renvoi aurait brisé l'avenir, une grave entorse à la discipline[706], mais reste torturé par l'angoisse existentielle à la veille de sa retraite: « Mais lui, lui ! Détruit, anéanti, condamné sans pitié à disparaître !"[707].

Les maîtres les plus rigides peuvent au détour d'un événement grave montrer leur humanité : dans *Das Gymnasium zu Lengowo,* celui que ses élèves surnomment « le Grec », réconforte le jeune Strich qu'il persécutait la veille, en le voyant effondré du décès de Brodnicki[708] : dans la nouvelle *der Dieb*, c'est le jeune professeur carriériste qui avait pris Menne Knoll en grippe et confondu de son larcin, qui le premier pressent le drame qui vient de se jouer et se tiendra au chevet de l'enfant agonisant.

4.4.3 Les pères Fouettard

Hans Trapp en alsacien, Rubelz en Lorraine germanophone, Ryszard Pospiech en polonais, la figure légendaire du père Fouettard trouve son incarnation dans les maltraitances tant physiques que psychologiques dont bien des enseignants se rendirent coupables à l'époque de l'annexion, sans qu'on puisse affirmer que les populations annexées en aient été plus victimes que les autres. Les châtiments corporels, qui restent attachés à la réputation de

---

[706] Pour épargner le redoublement à un camarade, Vorländer, et obtenir les bonnes grâces de sa sœur, la belle Olga, Muthmann a arraché du cahier de classe un rapport sur la mauvaise conduite de celui -ci : pris sur le fait, il risque un renvoi du lycée, qui compromettrait définitivement son avenir. *Die Schüler von Polajewo, der Primus*, p. 143-162.

[707] *Aber er –er ! Ganz zerstört, vernichtet, ohne Erbarmen verurteilt zu verschwinden! Die Schüler von Polajewo,* p. 157.

[708] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 83.

l'école prussienne, faisaient l'objet d'un consensus même si leur application soulevait fréquemment des discussions sur les limites à ne pas dépasser et des procès pour savoir si elles l'avaient été. Folkert Meyer rapporte le cas d'un « écolier débutant » violemment frappé parce qu'il ne savait pas encore lire,

mais dont le maître fut acquitté[709]. Il ne s'agit, dans l'esprit du temps, que d'une extension du droit de correction paternelle, reconnu comme allant de soi. Il faut rappeler que les maîtres sont tenus pour seuls responsables de la tenue de leur classe et que cette responsabilité peut difficilement s'exercer avec des effectifs qui dans les écoles élémentaires peuvent dépasser dépassent la centaine. Sur ce point la situation semble plus défavorable en Poznanie que dans le *Reichsland*. La grande misère de l'école polonaise tient aussi au sureffectif. En ville, 44% des classes comptent entre 40 et 60 élèves, et dans toute la province 75% en ont entre 30 et 60. Un tiers des classes est à moins de 40 élèves, un tiers à plus de 50. En 1913, les mesures prises (ouvertures de classes) aboutissent à une moyenne de 43 élèves par maître[710]. En 1920, encore, Philippe Husser note et déplore des effectifs de 60 élèves par classe à Francfort, où exerce sa fille[711].

Dans les romans de Carl Busse, le caractère oppressif et répressif des pratiques éducatives dans les lycées wilhelmiens est bien perceptible dans l'attitude des maîtres. Dans la nouvelle *der Primus*, le jeune Muthmann pris sur le fait d'une tentative de dissimuler des feuillets compromettants en les arrachent au cahier de classe est littéralement paralysé et pétrifié par l'audace de son forfait face à un professeur qui a droit de vie et de mort sur son avenir en décidant son renvoi[712]. Il s'incarne en particulier chez ceux « qui se révèlent incompétents, corrompent le caractère formateur de l'école et le remplacent par un appareil de pouvoir.[713] ». C'est encore plus vrai dans les établissements militaires. Mais il apparaît aussi dans le rapport des élèves entre eux, entre les communautés, ou encore, chez Eulendorf, entre les maîtres et les parents.

Ce thème a été un lieu commun du roman scolaire allemand au début du XXème siècle. Parmi les plus connus, nous pouvons citer *Unterm Rad* de Hermann Hesse ; *die Turnstunde* de Rainer Maria Rilke ; *Freund Hein,* d'Emil Strauß ; *Lothar, der Untergang einer Kindheit*

---

[709] MEYER Folkert, *op. cit.*,p. 85.
[710] HARP, p. 150 sq.
[711] HUSSER, p. 231.
[712] *Die Schüler von Polajewo*, p. 143-162.
[713] BÜNDER-KOHN, Claudia, *op. cit.*, p. 106.

d'Oscar Schmitz[714], qui ont représenté des élèves incompris et intérieurement torturés, des enfants dont l'école a écrasé le destin plein de promesses[715]. Pour la première fois, le sort des écoliers a été envisagé dans un contexte historique plus global qui est celui de l'affirmation par la violence du *Reich* dans les provinces à germaniser. Cette violence s'étend aux territoires colonisés, où elle s'exerce de façon particulièrement brutale, en particulier en Afrique, comme le rapporte à propose du Cameroun allemand le roman de Jean Ikellé-Matiba, *Cette Afrique-là*.

L'étude des romans scolaires, particulièrement des romans hatakistes, offre un champ de comparaison pour mettre à jour ce que notre conscience moderne fait interpréter sans ambigüité comme des expressions caractérisées de violence, souvent avec la complicité active des adultes. Non que le maître applique toujours ces châtiments de gaîté de cœur, car ils apparaissent comme une réponse à la pression subie et une adaptation à la structure autoritaire du système, adaptation qui touche aussi les adolescents y compris dans les régions colonisées.

5 La violence en milieu scolaire

En quoi l'annexion de l'Alsace-Lorraine et celle de la Poznanie donnent-elles à la violence une signification particulière, qui est celle de l'occupant sur l'occupé, du colon sur le colonisé, du fonctionnaire sur l'administré, ou simplement la violence inhérente à une société coloniale ?

Tout bien examiné, nous préférons l'adjectif colonial dans sa connotation idéologique forte à celui d'impérial : cela signifie que nous nous plaçons au niveau des pratiques « dans une interaction qui implique des colonisateurs et des colonisés »[716,] au plus proche des territoires concernés et non dans l'abstrait.

Pour décrire cette violence-là, l'historien est confronté à la rareté des sources, plus abondantes du côté des colonisateurs que de celui des colonisés. Ces sources sont donc un reflet de l'inégale situation des acteurs : l'appareil d'État colonial en ayant produit bien plus

[714] Titres en français: l'Ornière, la Leçon de gymnastique, l'Ami Hein, Lothar, le Naufrage d'une enfance
[715] NETHEL Nicole, *op. cit.*
[716] *Ibid.*, p. 32.

que les sujets colonisés dont la maîtrise de l'écrit n'était, par ailleurs, pas celle des fonctionnaires coloniaux. Dans ces sources inégales, peut-on entendre la voix du colonisé ? Une lecture critique des romans, remettant en question des pratiques éducatives et scolaires présentées comme évidentes, aidera peut-être à y voir plus clair dans la relation structurelle entre colonisateurs et colonisés dans le milieu scolaire.

La violence exercée par les éducateurs et celle tolérée dans les groupes de pairs a une longue histoire, qui a interpellé les sociologues ces quinze dernières années De nos jours, la violence scolaire apparaît insupportable dans une société démocratique tant elle affecte la qualité de vie de ceux qui en sont les victimes. A fortiori notre conscience n'admet-elle plus que des enfants en soient la cible. Sensibilisation, prévention et répression sont les maîtres-mots pour répondre à ce phénomène.

Dans la société wilhelmienne, cette violence est omniprésente ; elle est pour ainsi-dire institutionnalisée, même si elle est occasionellement déplorée. Si le lycée de Polajewo semble être, sous la plume de Carl Busse, un lieu clos fermé sur lui-même, une arche de Noé où les fréquentations sont de commande et n'échappent pas au jeu des affinités, et donc des inimitiés ou aversions entre condisciples, ce lieu ne peut pourtant être que le reflet de la société dans son ensemble, avec ses conflits et ses clivages, particulièrement dans le contexte des rapports entre puissance occupante et puissance occupée.

Figure 28 L'école d'autrefois[717]

5.1 La violence scolaire comme pratique coloniale

> Décrire la violence coloniale, c'est s'inscrire au cœur de l'entreprise de domination : là où elle est mise en acte, dans une interaction qui implique des colonisateurs et des colonisés[718].

Pour comprendre le phénomène, il faut non seulement décrire, mais analyser les conséquences de la violence dans les territoires conquis où elle s'est exercée, en prenant en compte les conditions historiques de son exercice :

[717] http://tbearbourges.files.wordpress.com/2012/08/c3a9cole-dautrefois.gif
[718] BRANCHE, Raphaëlle, « La violence coloniale. Enjeux d'une description et choix d'écriture », Tracés, revue de Sciences humaines [en ligne], 19 | 2010.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

> **[…]**Les actes violents doivent être insérés dans une perception globale de ce qui se joue en territoire colonial, à travers le temps long de cette séquence historique.[719]

L'usage de la violence envers les populations africaines colonisées a été attestée par les historiens, en particulier Horst Gründer[720] qui fait état de la fréquence des *Prügelstrafen*, châtiments corporels, pratique que le dernier gouverneur de l'Afrique du Sud-Est, Friedrich Schnee étend et banalise sous le nom de » maladie infantile de la colonisation »[721] et dont il niera la réalité quelques années plus tard. La violence envers les indigènes, au travers de l'éducation prussienne, est attestée par la fiction de Jean Ikelle-Matiba, parue en 1963 *Cette Afrique- là*. Le roman prend la forme d'un récit encadré où un héros-narrateur, le Camerounais Mômha Franz Bipun, au soir de sa vie, raconte à la veillée (le récit est situé en 1965) ses souvenirs qui recoupent la brève période de colonisation allemande. Recruté par un instituteur malgré les réticences de sa mère et de son grand père, le jeune Mômha, sujet doué, est désireux de fréquenter l'école, afin de s'intégrer dans la nouvelle société créée par la colonisation La scolarisation en allemand, très sélective, répond à la volonté de fabriquer les fonctionnaires subalternes, parlant allemand, dont l'État a besoin.

> En 1900, l'administration coloniale allemande éprouve le besoin d'un personnel formé : comptables, enseignants, infirmiers, intermrètes, employés des postes et des douanes, etc. La formation de ces commis devait limiter l'envoi de fonctionnaires allemands[722].

Étudiant la politique linguistique au Cameroun durant les différentes phases de colonisation, Rudolf Stumpf souligne les limites de l'éducation dispensée :

> Il n'était nullement question de tisser entre le Noir et le Blanc le lien permettant aux deux peuples de rester unis, comme le pensaient les Français, encore moins de faire émerger une élite intellectuelle indigène germanophone et germanophile à travers laquelle la langue et la culture allemande allaient rayonner[723].

---

[719] BRANCHE, Raphaëlle, *Ibid.*

[720] GRÜNDER, Horst, *Geschichte der deutschen Kolonien*, Schöningh, 1995. GRAICHEN,G. et GRÜNDER, Horst., *Deutsche Kolonien: Traum und Trauma*, Berlin, Ullstein, 2005.

[721] SCHRÖDER, Martin, *Prügelstrafe und Züchtigungsrecht in den deutschen Schutzgebieten Schwarzafrikas*, Münster, LIT Verlag, 1997, p.124 et aussi AKAKPO, Kuassi A., "One for kaiser" : « Le chatiment corporel ("Prugelstrafe") comme expression de l'autorité sous l'administration coloniale allemande au Togo », Colloque international «Paradigmes de l'autorité » Université de Tours – 30-31 janvier, 1er février 2014.

[722] Revue éIectronique internationale de sciences du langage Sudlangues n°14, Décembre 2010, http://www.sudlangues.sn/

[723] STUMPF, Rudolf, *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960: comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*, Peter Lang, Berne, Francfort, 1979, p. 77.

Ce qui revient à dire que, même après avoir appris l'allemand à l'école, l'indigène devait être incapable de lire la presse, les romans, le théâtre allemand ; il ne devait pas accéder à des connaissances qui auraient pu l'amener à contester la supériorité raciale et provoquer l'insubordination vis-à-vis de l'autorité coloniale[724]. On a vu que cette politique de restriction s'appliquait aussi aux Polonais de Poznanie s'agissant de la lecture de leur propre langue. Dans les deux cas, la sélection pour l'accès à l'éducation se faisait sur une base ethnique, c'est-à-dire selon la condition sociale attribuée par la naissance.

S'agissant du Togo, Amétépé Ywowi Ahadji constate les ambitions limitées de la germanisation dans un contexte colonial : le discours patriotique, vantant la diffusion de la culture allemande dans les écoles et le culte de l'empereur dans les manuels scolaires donne certes « un avant-goût du pangermanisme dont les colonisés constituaient un champ d'expérimentation privilégié »[725] mais dissimule le véritable objectif de l'administration coloniale, consistant à « fabriquer une main-d'œuvre économiquement rentable et orientée vers le travail pratique. » Les élèves du Togo, comme ceux de Poznanie, sont majoritairement destinés au travail de la terre. Le gouverneur Zech considère que « les Noirs ne sont pas mûrs pour une formation de haut niveau » au risque de les voir devenir « semi-lettrés et arrogants ». La formation élémentaire était donc réservée à la « race inférieure », et la formation de haut niveau à la « race supérieure » Ce discours raciste s'accompagne pourtant de la volonté de modeler l'identité culturelle des peuples colonisés du Togo en imposant l'allemand comme langue d'enseignement[726].

L'ambition des Africains « germanisés » se heurte à beaucoup d'obstacles, dont celui de la volonté allemande « d'éduquer les indigènes au travail ». L'aventure scolaire[727] suppose déjà une séparation de la famille. L'objectif est donné d'emblée aux élèves :

> Les jeunes doivent apprendre à obéir dès leur plus bas âge. Grands, ils seront des citoyens honnêtes. L'école est donc cette préparation à la vie[728].

---

[724] STUMPF, *op. cit.*, p. 73.
[725] AHADJI, Amétépé, « Colonisation, évangélisation et identité culturelle des Ewes au Sud Togo », in GEMEAUX, Christine (de), *Empires et colonies*, *op. cit.*, p. 185-205.
[726] AHADJI, p. 199.
[727]IKELLE-MATIBA, p. 63.
[728] *Ibid.*, p. 65.

Pour atteindre cet objectif, le maître applique une discipline de fer, qui tient à la fois du terrorisme et de la torture : les retardataires sont soumis, un par un, à 25 coups de chicotte[729], un garçon perd connaissance[730]. Méthode qualifiée de « rigide mais efficace », en effet :

> Ces mesures me dégoûtèrent, mais la leçon avait réussi. Dès ce jour-là il n'y eut plus de retard. Durant les quatre années de Die-Ngombé nous fûmes toujours d'une ponctualité d'horloge[731].

Pour les élèves qui accèdent à l'étape enviée de la *Mittelschule,* la brutalité laisse place à une considération de façade : la discipline de fer s'est relâchée, ou plutôt elle n'a plus raison d'être : les nouveaux « sujets de l'Empereur », promis à servir le système, sont désormais dressés.

> Ce n'était plus l'école moyenâgeuse de nos débuts : il n'y avait plus ni férule, ni de retardataires à dresser, ni de déserteurs. Mais des hommes décidés à vivre, à jouer leur rôle, des hommes imbus de l'esprit de supériorité qui rêvaient de la conquête du monde, à l'exemple de leurs maîtres. Nous avions pour devise : ordre et discipline[732].

5.2 La violence comme principe éducatif

La tradition d'éducation autoritaire en Allemagne, qui s'est maintenue jusqu'à la deuxième guerre mondiale, s'appuie sur le principe paulinien « qui aime bien châtie bien » et même en Alsace, elle s'exprime vigoureusement à travers les réflexions qui émaillent le début du roman *der Dorfschulmeister, L'Instituteur de village* (1867), dont le narrateur explique que « les enfants ne sont pas des anges, et que seule l'éducation permettra d'amoindrir les traces du péché originel[733] »[734]

---

[729] Chicotte : fouet en cuir fait de lanières de peau d'hippopotame ou de rhinocéros séchées, qui servait en Afrique à la correction des récalcitrants. Cf. aussi AKAKPO, Kuassi, « One for the Kaiser »*op. cit.* La règle de ces sanctions était d'appliquer 24 coups de chicotte, puis un pour l'empereur, que l'on annonçait distinctement.

[730] A partir de 1905, les médias occidentaux publient des rapports évoquant la maltraitance des élèves dans les établissements scolaires du Cameroun. ZANG-ZANG, Paul, « La dégermanisation du Cameroun », in Revue électronique internationale de sciences du langage, Dakar, n°14, déc. 2010, p.79 à 104.

[731]IKELLE-MATIBA, p. 66.

[732] *Ibid.*

[733] *Die Kinder waren wie andere Kinder, das heißt keine Engel von Geburt, das sollten sie durch Erziehung werden. Der Dorfschulmeister*, p.110.

[734] Considéré aujourd'hui comme violence éducative et légalement interdit à la maison comme à l'école, le châtiment corporel, surtout paternel, a été prôné dans la Bible, notamment le livre des Proverbes (13, 23) du Deutéronome (21, 18821) et de l'Ecclésiaste (30, 1) : Qui aime son fils lui prodigue le fouet, plus tard, ce fils sera sa consolation. Le chapitre 2 de Der Dorfschulmeister, fait explicitement référence au livre des Proverbes.

La violence envers les enfants s'exerce tout d'abord dans le cadre familial, elle est l'apanage de l'autorité et à ce titre n'est pas connotée négativement dans le souvenir. Pour garantir ou rétablir cette autorité, le père est en droit de recourir à la force ; le châtiment corporel, loin d'être un recours ultime, sanctionne systématiquement les manquements, à la maison comme à l'école. Qu'on en juge par cet épisode mentionné par Friedrich Lienhard : un jour, en classe de quatrième, le jeune garçon rapporte un avertissement du lycée pour une peccadille dont au moment de l'écriture il n'a plus le souvenir :

> Mon père lut, me tint un discours où l'affliction se mêlait à la colère, puis alluma la chandelle : il descendit à l'école et alla chercher le knout […] on peut se figurer les sentiments du garçon durant cette attente ! [735]

Et la correction n'a rien de symbolique :

> Puis il remonta, roua le pécheur aussi fort qu'il le pouvait, si bien que mes cris de douleur résonnèrent dans la nuit, et ensuite, nous pûmes tous deux aller coucher aussi. Notre journée de travail était accomplie[736].

C'est donc dans l'obéissance et la crainte de Dieu que vont être élevés les enfants dans le même esprit par leurs deux parents, d'accord sur le but et sur les moyens. Cette éducation est sévère, en particulier pour l'aîné des garçons dont la fougue doit être canalisée. Le recours au châtiment corporel, sans colère, mais sans faiblesse, évitera que les parents, par amour mal compris, ne se punissent eux-mêmes : « Qui épargne la férule, hait son fils »[737].

Le narrateur n'a aucun scrupule à prôner cette forme de sanction : « Je m'en tiens volontiers à cet usage ancestral des familles chrétiennes, où la férule était toujours en estime[738] » Et d'ironiser sur l'interdit du châtiment corporel en France : « Celui qui a fait de telles ordonnances, n'a sans doute jamais connu la discipline, enfant, ou doit avoir joué des tours pendables… »[739]

Si les Évangiles sont beaucoup plus modérés, Saint Paul reprend le thème dans la Lettre aux Hébreux (12, 7, 8) : Et quel est le père qui ne corrige pas son fils ?

[735] *Mein Vater las, hielt mir eine trauervoll-zornige Rede und zündete dann die Kerze an: er ging in die Schule hinunter und holte die Knute […] man kann sich die Gefühle des wartenden Knaben ausmalen*!

[736] *Dann kam er herauf, prügelte den Sünder nach Kräften durch, so dass mein Wehgeschrei durch die Nacht scholl- und nun konnten auch wir zwei zu Bett gehen. Unser Tagewerk war vollbracht*. *Ibid.*

[737] *Wer die Ruthe sparet, hasset seinen Sohn* ((Mais celui qui l'aime le corrige de bonne heure.) *Ibid.* Citation des Proverbes, 13, 23.

[738] *Ich halte es auch gerne mit dem uralten Gebräuchen der christlichen Familien, wo die Ruthe stets in Ehren war. Ibid.*

[739] *Der solche Verordnungen gemacht hat, hat wohl nie Kinderzucht erlebt, oder muss recht Galgenstreiche gezogen haben.*

De cette sévérité les enfants seront, selon lui, non seulement bénéficiaires, mais reconnaissants.

Dans son étude sur la *personnalité autoritaire*, Theodor Adorno[740] a démontré que les préjugés sociaux envers les groupes exogènes comme ceux que pouvaient éprouver les colons envers les colonisés, les Allemands envers les Polonais ou les *Welch* (Alsaciens), trouvent leurs racines dans la structure de personnalité autoritaire, caractérisée par le conformisme, l'adhésion inconditionnelle aux valeurs de son groupe, le refus de tout ce qui ne vient pas alimenter les préjugés, l'enfermement dans les stéréotypes. L'antisémitisme comme l'antipolonisme trouvent donc leur source dans une *éducation autoritaire* qui pousse l'enfant au conformisme et à des conceptions morales rigides, au rebours de sa sensibilité et d'une véritable réflexion critique. En grandissant, le sujet dominé va chercher un objet de défoulement et à son tour exercer la violence sur les cibles choisies, d'autres enfants, y compris les siens, le colonisé, le Juif ou le Polonais. Appliqué à la lettre, ce schéma fonctionne dans tous les exemples de violence rencontrés, comme il caractérisait déjà le héros de Heinrich Mann, Diederich Hessling, dans le roman *der Untertan.*

Voici en quoi consistait la Prügelstrafe appliquée à l'école en ce temps :

> La punition corporelle n'est plus employée que comme moyen d'éducation ou pour la répression des délits commis hors de l'école […] Les principaux cas spécifiés sont : l'indiscipline, l'entêtement, l'habitude du mensonge, la paresse incorrigible, la cruauté envers les animaux ou les faibles, l'immoralité grossière, un vol d'une certaine importance, le bris d'arbres avec récidives, etc. — 2° Les règlements renferment également des prescriptions relatives à l'âge et au sexe de l'élève passible de la verge. Les filles ne doivent être frappées que par exception et avec les plus grands ménagements pour leur « délicatesse féminine ». A Berlin, les punitions corporelles sont formellement interdites dans les écoles de filles. En général les enfants des deux sexes au-dessous de huit ou neuf ans, ou ceux qui sont de constitution faible, sont exempts de ce genre de punitions. — 3° Les soufflets, coups de pieds, de poing, etc., sont interdits. Les coups doivent être administrés au moyen d'une canne de la grosseur du petit doigt, d'un jonc flexible, d'un martinet, ou autres variétés de la verge, suivant les usages locaux. Dans le grand-duché de Bade et en Wurtemberg, où les moeurs scolaires sont plus douces que dans le nord de l'Allemagne, les coups de férule dans le plat de la main sont la seule correction corporelle abandonnée à l'arbitraire du maître. Il est partout recommandé de tenir, en temps ordinaire, l'instrument renfermé dans une armoire. — 4° La détermination de la partie du corps légalement affectée varie en raison du sexe et parfois de l'âge des enfants. Pour les garçons, c'est « le siège et ses environs « ; pour les filles, le dos, exclusivement (en Allemagne et en Autriche, la plupart des écoles de filles sont tenues par des instituteurs). Les règlements recommandent de ne pas découvrir le corps pour appliquer la peine corporelle, et les faits prouvent que cette prescription n'est point inutile. — 5° Le nombre

[740] ADORNO, T.W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D.J., SANFORD, R. N., *The Authoritarian Personality,* NY, Norton, 1950.

> réglementaire de coups varie de cinq à dix, dont un « pour l'empereur » (*Eins für den Kaiser*[741]). En général la correction ne peut pas être renouvelée deux fois dans la même matinée ou après-midi. Dans quelques endroits, une «juste mesure » est simplement recommandée. La correction doit être administrée à la fin de la leçon ou de la classe ; l'élève sort de son banc et se place sur l'estrade. A Munich, où l'on use aussi du cachot, les coups sont appliqués par le factotum (Pedel) de l'école. Dans les cas graves l'autorité supérieure peut faire infliger une correction plus sévère. Le maître doit pendant l'opération observer une attitude digne, et éviter également la colère, la moquerie ou un air d'indifférence affectée. Mention est faite de l'exécution sur le livre de classe. — 6° Les coups, même dans ces limites réglementaires, sont appliqués assez vigoureusement pour qu'on ait jugé humain d'en dispenser les élèves faibles ou trop jeunes. Des bleus, des boursouflures de la peau sont les suites ordinaires. Dans la principauté de Lippe, lorsque les mauvais traitements exercés par les maîtres ont entraîné une maladie d'une durée de plus de trois mois, l'affaire est portée devant la justice criminelle ; une peine de simple police est infligée lorsque la santé de l'enfant n'a subi que des troubles sans conséquences graves. Dans les autres cas où la santé de l'enfant n'a pas été mise en péril (meurtrissures, boursouflures, paralysie passagère de la partie frappée), le maître est passible de peines disciplinaires de la part de ses chefs. Un arrêt de la haute cour de Prusse porte expressément que la présence de meurtrissures et de boursouflures sur le corps de l'élève qui a été châtié ne prouve point que le maître ait excédé son droit de correction[742].

5.3 La violence scolaire en Prusse et aux confins

La littérature wilhelmienne n'a pas manqué de refléter la violence comme pratique éducative dans le système scolaire qui de ce point de vue n'offre pas de solution de continuité avec l'éducation familiale. Ce paradigme est bien montré dans le roman d'Heinrich Mann, *der Untertan*, où le jeune Diederich, futur composé de soumission et de sadisme, se soumet à la férule quand il se sait coupable et va jusqu'à décorer celle de la classe aux grandes occasions .

Cependant les professeurs de lycée, contrairement aux instituteurs, n'entrent pas dans « l'éducation », considérant qu'elle est faite à la maison, alors que la *Prügelstrafe* s'applique dans les *Volksschulen* car elle fait partie de l'éducation scolaire des basses classes[743].

Le phénomène de la violence entre pairs est évoqué à mainte reprise dans les romans de Carl Busse. Reinhold Wächter, jeune héros de *Das Gymnasium zu Lengowo*, connu pour ses position progermaniques, manque d'être lynché par la communauté polonaise parce qu'il est soupçonné d'avoir perturbé la Fête-Dieu à laquelle les jeunes Allemands n'ont pas été

---

[741] Cette mention est restée proverbiale au Togo, ex-colonie allemande, sous la forme anglaise « one for Kaiser ».
[742] MEYER, Folkert, *op. cit.*,p. 122.
[743] MEYER, Folkert, *op. cit.*, p. 87.

autorisés à assister[744]. Dans la nouvelle *Xerxes*[745], le personnage éponyme, élève de cinquième, devient la cible de ses camarades qui voient en lui le roi des Perses présenté comme un lâche[746]. Le professeur n'est pas mis directement en cause, mais ses cours exposant avec un enthousiasme contagieux les exploits guerriers de Léonidas enflamment l'imagination des tout jeunes garçons et les portent à un jeu qui dérape : l'élève Heinrich Hecker, surnommé Xerxès, fait les frais de ce « jeu de rôles ».

La scène de persécution n'est pas préméditée : il s'agit de laisser s'exprimer la nature : « (les garçons) cédaient à un mouvement naturel » la seule excuse invoquée étant l'absence de combattivité de la victime « Ce n'était pas une conduite pour un garçon[747]. » Ainsi les Humanités sont-elles mises au service de la violence, avec la complicité consciente ou non du professeur. Otto Sendel, le camarade qui avait refusé à Menne Knoll les 50 Pfennig avant de le dénoncer, reçoit son salaire sous forme de coups, trop tard pour Menne déjà soumis à la plus atroce des violences psychologiques : confondu comme voleur, en rupture avec le code moral des «familles convenables », il perd l'estime de tous et la sienne propre, d'autant que le renvoi est une mesure sans appel pour ceux qui n'ont pas de fortune, tel Rudolf Muthmann (*der Primus)* ou Reinhold Wächter héros de *Das Gymnasium zu Lengowo.* A cette violence institutionnelle, qui fait suite aux privations affectives et matérielles, l'enfant ne survivra pas.

Une fois tendu le ressort de la violence, il se déroule implacablement comme celui d'une tragédie. Tout au long du récit, les conséquences s'enchaînent : Menne Knoll préfère la fugue à la honte et meurt des suites de son escapade. Le recours de « Xerxès » à la protection des adultes vaut certes une retenue à ses camarades, mais ne fait qu'accroître la vindicte dont il est l'objet ; il se réfugie alors dans son monde intérieur et se met à écrire des vers amphigouriques, auxquels leur destinataire n'est pas sensible. Dès lors « Xerxès » ne rêve plus que vengeance. L'humiliation subie engendre la violence : de revers en humiliation, le garçon, méprisé et harcelé, développe un sentiment de persécution et sombre lui aussi dans la violence qui s'exprime devant ses camarades par une crise de folie furieuse[748]. Ses armes ne sont encore que des livres et des encriers, mais l'imaginaire guerrier de ses condisciples le comparera désormais à Diomède, le guerrier absolu de l'épopée qui s'attaquait même aux

---

[744] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 131 sq.
[745] *Die Schüler von Polajewo*, p. 183-206.
[746] *Die Schüler von Polajewo*, p. 187.
[747] „*Gar kein Benehmen hatte er für einen Jungen*. *Ibid.*, p. 187.
[748] *Die Schüler von Polajewo Xerxes,* p. 194-195.

dieux et qu'Homère compare aux forces telluriques : « Il va, furieux, par la plaine, pareil au fleuve débordé, grossi des pluies d'orage, dont les eaux ont tôt fait de renverser toute levée de terre[749].

Alors que le narrateur exprimait de la compassion pour d'autres souffre-douleur (Menne Knoll dans *der Dieb*, le petit Robert Strich et Wächter dans *Das Gymnasium zu Lengowo,* promus au rang de martyrs, ici il ne condamne pas les persécuteurs et se range à l'avis majoritaire, en brossant de Hecker un portrait peu flatté :

> Il provoquait évidemment les moqueries avec sa silhouette flageolante et voûtée, et son large nez vulgaire, sa vilaine bouche aux dents gâtées, ses oreilles décollées n'amélioraient pas la première impression[750].

L'évolution du personnage conduit le narrateur à un jugement sans appel : « Heinrich Hecker ne s'est pas arrangé ». Il se fait donc tout naturellement le complice objectif de la violence infligée, qui correspond aux normes d'une société où elle est admise, voire propagée. Certes, ce garçon disgracié présentait un caractère vicié, composé de lâcheté, anxiété, démesure, mauvaise foi, et vanité, mais peut-on adhérer à de telles justifications ? Heinrich Hecker, parce qu'il ne se conforme pas aux codes d'honneur inculqués par l'éducation wilhelmienne, est un inadapté. Longtemps, il combat pour conserver un peu d'estime de lui-même et affirmer ce qu'il croit être une « nature d'exception ». La littérature dont il se repaît dans l'espoir de devenir un grand homme n'élève que sa vanité[751] : il ne s'intégrera pas mieux à l'université qu'au lycée[752], refusant les associations d'étudiants où il est d'usage de se battre pour affirmer sa virilité,[753] et faisant de sa faiblesse vertu. Mais il se voit ridiculisé, lui qui se prend pour un poète, dans ses tentatives de séduction[754]. Quand il devient enseignant, à son tour, tôt aigri, avec l'espoir secret de pouvoir reverser sur ses élèves la hargne qu'il a

---

[749] Θῦνε γὰρ ἂμ πεδίον ποταμῷ πλήθοντι ἐοικὼς χειμάρρῳ, ὅς τ᾽ ὦκα ῥέων ἐκέδασσε γεφύρας· HOMERE, *Iliade,* chant V, vers 87-88, traduction Paul Mazon.

[750] *Mit seiner schlotternden, krumm gezogenen Gestalt forderte er den Spott geradezu hinaus, und die breite, klobige Nase, das hässliche Mund, mit den stockigen Zähnen, die abstehenden Ohren machten den ersten Eindruck nicht erträglicher. Die Schüler von Polajewo, Xerxes*, p. 188, 196.

[751] *Ibid.*, p. 198.

[752] *Es war hier ebenso wie in Polajewo. Alle gegen ihn; er gegen alle - sein Los. Ibid.*, p. 199.

[753] Les associations d'étudiants, Studentenverbindungen ou Burschenschaften étaient de hauts-lieux de la pensée nationale allemande. La tradition voulait que les jeunes gens s'y affrontent en duel à l'épée et y gagnent quelques cicatrices qu'ils exhibaient fièrement ensuite. Le code d'honneur y était tourné vers les valeurs du militarisme prussien ; voir ELIAS, Norbert, *Studien über die Deutschen : Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert,* 1 vol. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989.

[754] *Die Schüler von Polajewo, Xerxes* p. 191 sqq.

accumulée[755], la même animosité le poursuit, jusqu'à son sobriquet qui le rattrape. Il reporte ses ambitions sur la fille du proviseur, dont il cherche l'estime :

> Car le proviseur pouvait l'avantager ou lui faire du tort. Un rapport favorable ou défavorable de sa part pesait lourd. Et Heinrich Hecker voulait avancer.[756]

Éconduit, il sent alors le passé remonter à la surface, les mille vexations subies durant sa vie de lycéen lui reviennent en mémoire. Son inspection se passe mal, et de nouveau sa rage impuissante éclate, en un esclandre qui lui barre définitivement l'avenir. Il veut enfin tourner sa violence contre lui-même en se suicidant : il n'en n'aura pas le courage[757].

On peut aussi voir en lui une ébauche négative d'un autre personnage romanesque, le docteur Holst, maître auxiliaire à Lengowo, dont le portrait est moins chargé et le destin plus favorable, car il n'a pas eu à affronter la violence.

Un épisode très parallèle à celui de *Xerxes* apparaît au début du roman *Das Gymnasium zu Lengowo,* où le lycéen Reinhold Wächter », protège un jeune camarade soumis au bizutage[758]. Cette tradition, rebaptisée « baptême » consiste pour les redoublants d'une classe à allonger sur une barrière puis à fesser les nouveaux élèves. Le jeune Robert Strich, fils du barbier juif, est soumis à une correction plus sévère non du fait de ses origines mais parce que, fragile et sans défense (il est surnommé *Heimchen*, le grillon) il constitue une cible privilégiée de l'agressivité des garçons. L'épisode est traité en deux temps : dans une première approche, le proviseur observe la scène depuis une fenêtre de son bureau puis convoque Wächter, le lycéen qui sifflait

---

[755] *Als Lehrer den Schülern heimzahlen zu können*.

[756] *Denn der Direktor konnte ihn nützen oder schaden. Ein günstiger oder ungünstiger Bericht von ihm fiel im Gewicht. Und Heinrich Hecker wollte vorwärts*. *Ibid.* p. 199.

[757] Peut-être peut-on voir dans son suicide manqué la parodie de celui bien réel de Heinrich Lindner, dans le court roman d'Emil Strauß *Freund Hein* (1902). Ne pouvant surmonter une faiblesse en mathématiques qui lui barre son cursus scolaire et la carrière de musicien qu'il envisage, en butte à l'inflexibilité de son professeur, le héros renonce au lycée et à la vie.

[758] On définit le bizutage comme un ensemble de pratiques, épreuves, traitements ritualisés et imposés, destiné à symboliser l'intégration d'une personne au sein d'un groupe social, en particulier dans le milieu étudiant. Pratique sociale ritualisée et très controversée, elle a fait l'objet de nombreuses analyses à la fin du 20ème siècle. Voir SEGALEN, Martine, *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan, coll. 128, 1998. Selon la loi du 17 juin 1998, (article 225-16-1 du Code pénal) le bizutage est désormais défini comme un délit, portant atteinte à la dignité de la personne quand bien même elle y consentirait.

Deutschland über alles le soir de son arrivée. Interrogé, le garçon bien que magnanime épris de justice, n'est pas encore conscient des riques que lui fait courir son patriotisme vis-à-vis des Polonais qui le détestent[759].

L'épisode éclaire non seulement le lecteur sur des coutumes de bizutage dont les lycées prussiens n'ont pas l'exclusivité mais reflète l'esprit d'une époque : la vocation d'officier de Reinhold Wächter, fils de fonctionnaire, semble aller de soi : le volontariat d'un an qui tenait lieu de service militaire à l'issue des études secondaires permettait d'accéder au grade d'officier de réserve. Cette formation était très prisée des jeunes gens et favorisée par l'administration, sous réserve de résultats scolaires suffisants. Dans le roman, l'aspirant officier apparaît sous son meilleur jour : les yeux clairs, le port assuré, le nom même (Reinhold dont l'étymologie lointaine *regin* et *walt* renvoie à une idée de conseil et de pouvoir, Wächter signifiant « le veilleur »[760]) illustrent la vertu allemande face à la lâcheté des Polonais, principaux acteurs du bizutage, dévalorisés par leurs insultes[761] et leur brutalité. Connoté positivement, il incarne le *Deutschtum a*ux prises avec la violence aveugle d'une population fanatisée mise en scène dans l'épisode central le plus violent du récit. A aucun moment en effet les tensions communautaires évoquées dans *Le lycée de Lengowo* n'apparaissent aussi vives que dans l'épisode du boycott de la fête des artisans, qui revêt pour le jeune héros des conséquences dramatiques.

5.4 La violence entre communautés nationales

Les prémices de l'affaire : rompant avec le « laisser-faire de ses prédécesseurs, le proviseur Rüdiger a interdit aux lycéens la fête des artisans, qui a donné lieu l'année précédente à quelques échauffourées. Malgré la visite courtoise du président d'honneur de l'association, l'aristocrate polonais von Dsonski, qui offre la garantie d'une fête apolitique et pacifique, employant tour à tour la persuasion, l'avertissement et la menace, le refus du proviseur va être interprété comme une provocation antipolonaise, troubler la paix civile et

---

[759] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 28-30 et 50-53.
[760] *Ibid.*, p. 117.
[761] Au cours de l'épisode, les lycéens polonais traitent Wächter de « maudit allemand » et c'est en réponse aux pierres qu'ils lui ont lancées qu'il a sifflé le Deutschland über alles.Cette hostilité n'est cependant pas systématiquement gratuite dans les romans : dans la nouvelle *der Primus*, le Polonais Majewski traite de « cochon » (Schwein) l'élève Vorländer qui a poussé le vieux professeur Körte à bout, au point de compromettre sa santé.

mettre le feu aux poudres. Rüdiger ne se laisse pas acheter et ne dévie pas de sa trajectoire[762] : la germanisation passe à son sens par une prise de distance vis-à-vis des Polonais, afin de resserrer les rangs autour des Allemands en développant la vie culturelle allemande ; comme l'exprime sa fille : « Si un centre de convivialité voit à présent le jour, alors la germanité perpétuellement délabrée peut produire son effet d'unité. »[763]

Rüdiger ne cède pas davantage à l'intimidation lorsque des pierres viennent briser ses fenêtres. Dans une atmosphère houleuse, le coupable est appréhendé grâce à Wächter et conduit au poste, tandis que Rüdiger sermonne sans conviction le jeune Allemand trop zélé[764].

Arrive la Fête-Dieu et sa procession, qui rassemble une foule immense ; de sa fenêtre, Reinhold Wächter y assiste en silence ; au moment le plus solennel, celui de l'ostension du Saint-Sacrement, son canari se met à chanter, et toutes les têtes se lèvent vers le jeune guetteur, qui se retrouve exposé au regard de tous[765].

L'après -midi du même jour est celui de la fête des artisans qui rassemble les Polonais, toutes classes confondues, pour des réjouissances populaires bien arrosées. Au lycée, Rüdiger, sa fille, Brodnicki et Holst devisent plaisamment quand la nouvelle éclate comme un coup de tonnerre ; le jeune Wächter a été victime d'une attaque collective des Polonais et Rüdiger le récupère in extremis, inanimé, au milieu de la foule déchaînée, prête à le lyncher[766] ; la phrase répétée : « Ils vont le tuer » qui relie les deux chapitres, constitue un paroxysme dramatique qui fait pivoter le récit. Elle est reprise en écho par les protagonistes: *Schlagt ihn tot, den Hund !*[767](Tuez-le, ce chien !) ne laissant planer aucune ambigüité sur les intentions des agresseurs. L'atmosphère est à l'émeute, à son tour le sauveteur est menacé. Finalement les grilles du lycée se referment sur les Allemands : « En réponse, un hurlement de rage. Vingt, trente, quarant mains attrapent les barreaux de fer et les secouent. En vain. Des pierres volent par-dessus la grille- sans atteindre leur but[768]. »

---

[762] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 110 à 115.
[763] *Wenn jetzt wirklich noch ein geselliger Mittelpunkt zu stande kommt, kann auch das ewig zerfallene Deutschtum als Einheit wirken. Ibid.*, p. 108-109.
[764] *Ibid.*, p. 118.
[765] *Ibid.*, p. 121.
[766] *Ibid.,* p. 131 sq.
[767] *Ibid.*, p. 132.
[768] *Ibid.*, p.133. *Ein Wutgeheul ist die Antwort. Zwanzig, dreißig, vierzig Hände greifen nach den schwarzen Eisenstâben und rütteln sie Es nützt nichts. Steine fliegen über das Gitter. Sie treffen nicht.*

A présent, c'est le lycée qui canalise la violence des esprits, échauffés par l'alcool et la haine de la germanité :

> [Le lycée.] C'était à la fois le refuge et l'emblème de la germanité, qui s'était effrontément implanté à côté du couvent. Et c'était celui-là qui le dirigeait, coupait les enfants polonais des fêtes de leur peuple, assassinait leur langue maternelle, condamnait tous les commerçants polonais à fermer boutique, ne connaissait qu'un but : faire triompher ici la germanité[769].

Et cette cible se décline à travers tous les éléments visés : « Tout affluait à eux en même temps : l'ennemi allemand, le lycée allemand, le lieu de la culture allemande ; le proviseur ; l'élève[770]. »

A cette violence aveugle, l'institution scolaire ne peut rien opposer, la barrière de la langue face aux classes populaires étant infranchissable. Les forces de police apparaissent insuffisantes devant le nombre des Polonais et leur détermination. Dans cet épisode de fiction, on peut lire *mutatis mutandis* un paradigme des émeutes indigènes dans les pays de colonisation, par exemple la Kabylie française en 1945. En effet, bien qu'il n'y ait pas de commune mesure dans le nombre des victimes ici- un seul blessé ici contre des milliers- le mouvement spontané présente un caractère nettement politique et insurrectionnel. Le soulèvement a une cible : la présence allemande en Poznanie, et a fonction de représailles. On peut aussi l'attribuer à l'insuffisance de développement éducatif de la masse des Polonais qui n'entrent pas dans le plan de germanisation par la « culture allemande » réservée à quelques privilégiés -les études au lycée sont alors très sélectives- leur colère et leur frustration à voir éloigner par l'autorité leurs jeunes compatriotes de leurs traditions nationales. Se sentant eux -mêmes agressés, ils ripostent, et l'effet de masse illustre leur dangerosité. Comme dans les émeutes coloniales ultérieures, ce sont des réjouissances populaires qui donnent prétexte à l'échauffourée, puis au soulèvement de masse. Une différence s'observe cependant, au-delà de la portée non comparable des événements : les Polonais ne sont pas dépréciés par le

---

[769] *[Das Gymnasium….] Es war gleichsam Hort und Wahrzeichen des Deutschtums, es hatte sich frech neben dem Kloster hingepflanzt. Und der dort regierte, schnitt die polnischen Kinder von den Festen ihres Volkes ab, mordete ihre Muttersprache, verhängte die Sperre über jeden polnischen Kaufmann, konnte nur ein Ziel : das Deutschtum hier herrschend zu machen. Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 135.

[770] *Es floß ihnen alles zusammen : der deutsche Feind ; das deutsche Gymnasium, die Stätte deutscher Bildung; der Direktor; der Schüler…. Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 135.

narrateur comme le seront les colonisés en général, par exemple dans les rapports relatifs aux émeutes indigènes en kabylie algérienne[771].

Amenée auprès de son fils par Brodnicki, que sa double origine désigne comme interprète naturel, la mère de Reinhold ne doit son salut qu'à l'habileté de son accompagnateur qui invoque la tradition chevaleresque à laquelle aucun Polonais ne saurait déroger.

5.4 La violence et ses transferts

Dans certains cas, la violence du maître est déléguée aux élèves, le meilleur exemple en est la nouvelle *Abrechnung*[772], (règlement de compte) où l'élève Bötzel, premier de la classe, est contraint de proférer à son corps défendant des insultes ravalant son camarade polonais Zmurko à un animal[773]. Il s'agit indiscutablement de violence raciste, tournée contre les Polonais. On sait que le racisme a été une composante essentielle du colonialisme européen, continental ou ultra-marin : dès le XVIème siècle, les Espagnols comparaient les autochtones à des animaux dans les territoires conquis. Dans cette nouvelle, les professeurs contribuent donc à dresser les communautés l'une contre l'autre. Il existe heureusement de contre-exemples, tel celui du recteur Brodnicki prenant sous sa protection le jeune Robert Strich taquiné par ses camarades en raison de ses origines juives[774]. D'une façon plus générale, l'antisémitisme dans les romans hatakistes affleure souvent, sous forme de quelques allusions ironiques, en particulier sur l'opportunisme prêté au cabaretier Juif dans *Vergiftete Seelen* : il ne va cependant jamais jusqu'à la violence ni à l'apologie d'actes antisémites. En Alsace, à la même époque, le rabbin fait l'objet pour les enfants de toute confession de la même considération que le curé[775].

Cette violence déléguée passe aussi par la diffusion de rumeurs, sobriquets, dénonciations, manipulations pour élargir l'opprobre ou l'exclusion dont les victimes font

---

[771] Rapport du Consulat de Suisse en Algérie du 12 juin 1945, à propos des manifestations de Sétif et de leur répression.
(source : Documents Diplomatiques Suisses <http://www.dodis.ch>)
[772] *Die Schüler von Polajewo, Abrechnung*, Règlement de compte, p. 99-110.
[773] *Die Schüler von Polajewo*, *Abrechnung,* p. 101-103.
[774] *Das Gymnasium zu Lengowo*, p. 124-126.
[775] Cf. EGEN, Jean, *Les Tilleuls de Lautenbach, Mémoires d'Alsace*, Paris, Stock, 1980, p. 95.

l'objet ; polymorphe, elle se caractérise aussi par son caractère répétitif, parfois plusieurs années, sur les boucs émissaires.

La violence éducative est à mettre en rapport avec la fabrique de « sujets », au sens où l'entendait Heinrich Mann dans le roman *der Untertan*, et comme l'ont souligné dans leurs travaux Gabriele Jaroschka[776] et Nicole Nethel[777]. La volonté d'hégémonie d'un État hautement hiérarchisé qui se traduit par la mise au pas des autres instances de l'autorité, notamment l'Église catholique s'exerce a fortiori à l'intérieur d'un système scolaire colonial, où les droits des usagers sont inexistants : dès qu'ils entrent dans un établissement, les élèves sont soumis au règlement et au pouvoir des maîtres. L'ordre, l'obéissance, la moralité déjà inculqués à la maison sont exigibles à tout instant. Parents et enseignants vont dans le même sens. Lorsque le jeune Knoll dérobe une pièce dans le pupitre de son camarade, les circonstances atténuantes n'étant pas connues, il déclenche à un véritable scandale, et le professeur n'hésite pas à faire appel à la délation : « Il dépend de vous-mêmes, enfants de parents comme il faut et élèves d'un établissement de haut niveau d'éclaircir l'affaire sur le champ[778]. »

Au lycée, les élèves qui ne se soumettent pas à la discipline encourent des punitions qui vont de l'inscription dans le journal de classe[779] jusqu'à l'exclusion. L'enseignant est tenu comptable par le chef d'établissement non seulement de la discipline, mais du niveau de connaissance de ses élèves. Il en résulte des

excès dans la pression exercée sur les lycéens, et l'impression que les élèves sont enfermés dans un système absurde où l'on apprend pour apprendre, et non pour la vie. Les langues anciennes en particulier font l'objet d'une exigence qui soulève la polémique[780] . Dans la nouvelle *die rote Julka*, *Julka la rousse,* le professeur Sieg qualifie un solécisme en latin non d'étourderie mais de « dégénérescence » ; dans la nouvelle *Kopula,* le professeur Bolz

---

[776] JAROSCHKA ,Gabriele, *Lernziel: Untertan: ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreich*s, München, Münchner Vereinigung für Volkskunde, 1992.
[777] *Op. cit.*
[778] Es muss euch als Kindern anständiger Eltern und als Schülern einer höheren Lehranstalt selbst daran liegen, sie sache sofort aufzuklären. Die Schüler von Polajewo, Der Dieb, p. 39.
[779] Tel est le cas de Felix Vorländer dans la nouvelle *der Primus*, p. 141-162.
[780] Voir 3° partie de cette étude : un enseignement inadapté.

s'épouvante de ce que ses élèves prétendent lire Schiller sans connaître suffisamment les bases de la grammaire. L'ignorance ou la « mauvaise volonté » des élèves compromettent possiblement l'ascension d'enseignants ambitieux qui se sentent relégués dans ces contrées ingrates. Qu'ils exercent une tyrannie en réponse à ces pressions ou en fonction de leur caractère propre[781], le résultat est le même pour l'élève qui ne prend aucune initiative ni responsabilité, rien ne devant l'arracher au modèle autoritaire qu'il a constamment sous les yeux.

5.5 Violence physique et violence psychologique

Dans ses *Souvenirs d'un jeune Alsacien,* Robert Redslob conte l'anecdote suivante, qui illustre aussi bien le sadisme magistral que la vindicte contre « l'ennemi héréditaire » *Erbfeind*, et le pouvoir de résistance de certaines consciences outragées :

> Le maître, sachant les sentiments français de l'enfant, lui ordonnait, à chaque leçon nouvelle, de réciter le *Deutschland über alles*. Le jeune garçon gardait un silence obstiné, comme s'il n'avait pas appris sa leçon. Une formidable gifle était la réponse. Et dire que cette procédure était systématiquement répétée, comme faisant partie du programme[782].

Pour un enfant dont l'auteur salue ici le courage, combien de personnalités détruites, ensauvagées par ces actes de maltraitance ?

C'est avec une totale bonne conscience que Friedrich Lienhard rapporte les méthodes éducatives dans l'école que dirigeait son père en Alsace : « Le bâton dansait encore sur le cuir solide des petits paysans endurcis », note-t-il au début des *Jugenderinnerungen.* La brutalité des méthodes est avouée sans ambages et n'a rien à envier à celles décrites par Carl Busse dans le traitement des jeunes Polonais, ou par Ikellé-Matiba dans celui des écoliers camerounais :

> La salle de classe était souvent animée de cris peu mélodieux. Comme ils avaient l'habitude de manier leur bétail (…) comme ils se donnaient mutuellement en toute décontraction des appellations zoologiques (…) de même en tant qu'écoliers ils devaient être traités sans mollesse,

---

[781] L'image la plus caricaturale du professeur est peut-être donnée par *Professor Unrat* de Thomas Mann(1905).
[782] REDSLOB, Robert, *Entre la France et l'Allemagne: souvenirs d'un Alsacien*, Plon, 1933, p. 8.

> quand il convenait d extirper de ces saines cervelles animales des étincelles d'intelligence. Et cela marchait [783].

Joseph Wirth dans *Mémoires d'un jeune Alsacien* rapporte la brutalité des méthodes allemandes en les comparant à celle d'un instituteur français qui » n'avait jamais frappé un élève » : lors de la visite du nouvel inspecteur, « un véritable Prussien à poigne » un élève est frappé « d'une gifle retentissante », un autre ravalé à un animal et menacé de correction : à quoi l'instituteur français Peter répond qu'il n'use pas de telles méthodes. « C'est le tort que vous avez eu. La trique est obligatoire [784] » rétorque l'inspecteur furieux.

L'instituteur Philippe Husser ne semble pas résister à une consigne allemande de sévérité, puisqu'il écrit dans son journal à la date du 20 octobre 1914 :

> J'ai le sentiment que sous sa direction [de l'inspecteur] il va falloir soumettre la jeunesse à un régime un peu plus strict. Je me suis déjà procuré une baguette.

On ne saurait pourtant se satisfaire d'une antinomie aussi simple. Les *Mémoires d'un jeune Alsacien* rapportent *la main leste* de la femme de l'instituteur, qui alterne taloches et « douceurs » prodiguées aux jeunes élèves[785].

Le sadisme des maîtres revêt des aspects tantôt physiques, tantôt et le plus souvent, s'agissant de lycéens, psychologiques. Cette dernière forme est favorisée par le pouvoir discrétionnaire des maîtres : Robert Redslob l'évoque en ces termes :

> D'ailleurs la plupart des élèves indignes étaient depuis longtemps mis à l'écart par l'élimination rigoureuse qui se faisait au passage d'une classe à l'autre. Il est vrai que cette élimination était à la discrétion des professeurs et que des animosités personnelles se donnaient ici parfois libre cours. Ceci est une page noire et je connais plus d'un jeune homme qui fut ainsi écarté des études supérieures[786].

Cette menace pèse sur les lycéens de Polajewo ou de Lengowo, dont l'insoumission peut avoir des répercussions catastrophiques et mettre un terme à toute ambition.

---

[783] *Der Schulsaal war oft gar unmelodisch belebt. Wie sie mit ihrem Vieh umzugehen pflegten (...) wie sie sich selber untereinander in aller Gemütlichkeit zoologische Titel versetzten, vom Stier bis zum Kalb und ähnlichen Gebilden : so mussten sie auch als Schüler unweichlich angepackt werden, wenn es galt, aus diesen gesunden animalischen Gehirnen Geistesfunken herauszuhämmern. Aber es gelang.* LIENHARD, Friedrich, *op. cit.*, p. 21.
[784] WIRTH Joseph, *op. cit.*, p. 242.
[785] *Ibid.*, p. 36-37.
[786] REDSLOB, *op. cit.*, p. 20-21.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Dans son autobiographie *Auf rauhem Wege, Sur un Chemin ardu*[787], Mark Lidzbarski évoque, sans indulgence, le proviseur Nötel. Ce dernier, personnage redouté, obséquieux devant les autorités, exerce sur les élèves une tyrannie qui n'a d'autre effet que de produire des contre-performances[788]. Exigeant que ceux-ci lisent le grec à livre ouvert, il sanctionne lourdement la moindre hésitation : 20 ans après, le narrateur en fait encore des cauchemars.

La violence exercée se répercute dans les tensions hiérarchiques, dans les rancœurs conservées. Devenu professeur, Hecker l'antihéros de la nouvelle *Xerxes* s'emporte contre le proviseur auquel il voue la même haine qu'il vouait jadis à ses condisciples, et compare ses propres élèves à un troupeau de bêtes sauvages[789].

Selon l'écrivain Thomas Mann dont le frère Heinrich s'est penché sur le thème en publiant en 1905 le roman *Professor Unrat (Professeur Fumier*) ce comportement de violence trouve une explication dans les conditions d'émergence de l'État wilhelminien :

> Élevé dans l'air d'une patrie victorieuse et rajeunie, on professait des mœurs de rude virilité…propension à boire et à jurer, force physique et qualités gymniques étaient tenues en très haute estime, et les vices les plus méprisables étaient la mollesse et le dandysme[790].

Le sadisme trouve dans cette atmosphère un terreau favorable, et peut s'analyser comme désir de vengeance exercé sur le plus faible, exorcisme de ses propres faiblesses. Ce trait est particulièrement observable chez des professeurs comme Hecker (*Xerxes*) ou Bolz (*Kopula*), encouragés dans leur volonté de puissance, soucieux de compenser leur médiocrité et leur vanité en souffrance aux dépens de leurs élèves, a fortiori des jeunes Polonais. Heinrich Hecker, alias Xerxes, est une autre incarnation d'*Unrat*. Pour Thomas Mann, le fond du problème réside dans la médiocrité de leur condition, source d'oppression économique et sociale, qui fait que de persécutés ils deviennent persécuteurs[791]. Incapables tout au long de leur carrière de se distancier d'eux-mêmes, ils se prennent terriblement au sérieux et confondent l'école et la vie. S'identifiant à l'État dont ils reproduisent les traits autoritaires, ils voient toute atteinte à leur autorité comme un crime de lèse-majesté : ils ne peuvent que

---

[787] LIDZBARSKI, Mark, *op. cit.*, p. 195 à 197.
[788] *Ibid.*, p. 155.
[789] Eine *Horde von Bestien …von Bluthunden. Xerxes,* p. 202.
[790] *Herangewachsen in der Luft eines kriegerischen siegreichen und verjüngten Vaterlandes, huldigte man Sitten von rauer Männlichkeit…Trink- und Fluchtüchtigkeit, Körperstärke und Turnentugenden standen sehr hoch in ihrer Schätzung, und die verächtlichsten Laster waren Weichheit und Geckenhaftigkeit*. MANN, Thomas, *Werke i*n XII Banden, Frankfurt am Main 1967, Bd. 3, p. 267, cité par BÜNGER-KOHN, *op. cit.*, p. 140.
[791] BÜNGER-KOHN, p. 140.

reproduire ce qu'ils incarnent[792]. Robert Redslob conclut pourtant à leur relative innocence, enfermés qu'ils sont dans un monde parallèle :

> Au reste nos professeurs, […] appartenaient bien à leur espèce. Au fond, ceux qui hantent les chaires sont un peu les mêmes partout. Nos maîtres portaient l'estampille de la corporation, du moins quand ils étaient des professeurs dans l'âme et non par accident. Ils étaient ensevelis dans leur science, et le monde vivant s'estompait autour d'eux. Ils ne voyaient les hommes qu'à travers un télescope […][793]

Ainsi se perpétue un État dans l'État qui coupe le milieu scolaire et ses représentants de la vie réelle, aliénant doublement les élèves issus des minorités.

L'excès de soumission, tel que décrit dans *der Untertan* de Heinrich Mann (1915) et théorisé par Adorno, a pour conséquence la formation de caractères autoritaires : il est toutefois des élèves pour se défendre, et avant de quitter les bancs du lycée, régler leurs comptes. Les abus d'autorité se retournent contre ceux qui les commettent, marquant leur carrière de drames ou d'humiliations publiques, par exemple celle du docteur Freetz dans *Abrechnung*, ou du docteur Bolz dans *Kopula*. Valentin Zmurko, dans sa révolte impassible, ferme la porte de la classe et promet au professeur de le frapper en retour si celui-ci se risque à le faire[794]. Alors seulement les persécuteurs perdent la face et voient leur réputation s'effondrer :

> Il savait qu'après ce scandale devant toute la classe, il ne pouvait plus rester là. Qu'une sévérité impitoyable lui vaudrait certes le respect extérieur des élèves, mais qu'au respect intérieur avait été porté un coup fatal[795].

Ces anecdotes démontrent combien les rapports de force affleurent dans le système, au point d'aboutir à des drames humains qui peuvent aller jusqu'à la mort d'un enfant *(Der Dieb)*. Comme dans toute situation coloniale, dont l'école ne serait ici que le microcosme, l'oppression, comme la répression, conduisent à la révolte, qui passe aussi bien par des incidents sur le terrain, dont les romans scolaires sont émaillés, que par l'écriture de dénonciation dont la plupart portent la trace.

---

[792] *Ibid.* p. 142.
[793] REDSLOB, Robert, *op. cit.*, p. 21.
[794] *Die Schüler von Polajewo, Abrechnung*, p. 106.
[795] *Er wusste, dass nach diesem Ärgernis vor des ganzen Klasse seines Bleibens hier nicht mehr war. Dass er durch unerbittliche Strenge zwar auch weiterhin einen äußeren Respekt bei den Schülern erzielen würde, dass aber der innere heute den Todesstoß erhalten hatte. Ibid*, p. 109.

La violence des élèves à l'égard des professeurs n'est pas exclue, même si elle ne constitue le plus souvent qu'un retour de bâton : elle prend la forme d'une rébellion, orale ou silencieuse. En sont victimes les professeurs médiocres, tel Boltz (*Kopula*), auxquels ses élèves refusent, en présence de l'inspecteur, de résumer le *Guillaume Tell* de Schiller, le professeur Freetz, ou Hecker alias *Xerxes* le jour de son inspection :

> Il interrogea les élèves. Ils s'y refusèrent complètement, peut-être parce que la chaleur les avait épuisés, peut-être parce qu'ils ne voulaient pas répondre[796].

On peut rapprocher ce refus de celui des écoliers de Wreschen, lors des grèves scolaires de 1901 et 1906, objet du roman *Vergiftete Seelen*, qui comme l'affaire de Saverne en Alsace quelques années plus tard, mettent en cause et ébranlent le système prussien.

5.6 Violence et rébellion

Le cas de rébellion le plus caractérisé est celui du jeune Maître Waclaw Kurras dans la nouvelle éponyme du recueil *Im polnischen Wind* : cet épisode situé en 1863 illustre rétrospectivement la résistance polonaise[797] même parmi l'intelligentsia en voie d'assimilation : en mars 1863, nommé professeur au lycée d'Irzemeszno après avoir bénéficié du cursus allemand, Waclaw Kurras, de nationalité polonaise, est chargé par le proviseur de préparer et de prononcer le discours officiel pour fêter l'anniversaire du roi de Prusse… il s'acquitte consciencieusement de sa tâche, et pour rester dans un contexte de relative neutralité politique choisit comme thème l'amélioration des routes sous les Hohenzollern. La veille du discours arrive : entraîné par ses camarades de rencontre, Waclaw se laisse aller à la boisson et inconsidérément relève le pari d'un jeune nationaliste enflammé contre la domination prussienne, prenant l'engagement de ne pas trahir la cause polonaise par un discours orienté dans le sens attendu. Cette promesse l'élève, croit-il, au rang de héros, d'autant plus que la belleNastia, femme fatale, son âme damnée, qui depuis des années le fait

---

[796] *Sie versagten völlig, vielleicht weil sie matt waren durch die Hitze, vielleicht weil sie nicht antworten wollten. Xerxes*, p. 201.

[797] En 1863, suite à un soulèvement de Polonais contre la Russie, Bismarck conclut un traité avec cette dernière visant à réprimer toute tentative d'émancipation des Polonais.

languir[798], se promet à lui à titre de récompense. En vain sa conscience lutte-t-elle contre l'entraînement fatal, certain que ses amis « attendent de lui l'impossible » et qu'il va y abîmer sa carrière. Il sait que le destin est en marche.[799] Dans un état second, Waclaw ouvre son discours par quelques généralités sur les mérites des Hohenzollern et soudain renverse son propos de la façon la plus radicale :

> Ce que je viens d'exposer, mon cher et honoré public, c'est l'opinion très unilatérale et très contestable des Allemands qui écrivent l'histoire. Il est évident qu'un pays fait des progrès en un siècle ! Mais les Polonais peuvent-ils vraiment s'en réjouir ? N'ont-ils pas raison de dire: « Oui, les routes étaient plus mauvaises jadis, mais c'étaient nos routes, les villes étaient plus petites, mais c'étaient des villes polonaises, la population était plus restreinte, mais elle était libre – libre ! [800] »

Et petit à petit va s'enfler le discours, chargé d'accents patriotiques émouvants, avec la spontanéité que lui a rendue la conscience de son appartenance polonaise :

> Et c'est pour cela que nous devons vous remercier ? C'est pour cela que vous voulez me forcer, moi, un Polonais, à prononcer du haut de cette estrade la louange des Hohenzollern ? [801]

Après la dénonciation des tyrans prussiens, comparés à des loups, vient un passage de prosopopée vibrant d'indignation :

> Et toi tu gis en esclave, asservie, blessée à mort, Pologne, sainte Patrie ! Et nous, les petits-fils des dépossédés et des opprimés, nous-mêmes dépossédés et opprimés, c'est pour les descendants des oppresseurs que nous devons chanter et prier [802]?

---

[798] *Im polnischen Wind*, p. 233 *[...] es lebte geheim wohl längst die Erkenntnis in mir, dass Nastia niemals meine Frau werden könne.* On retrouve ici le thème de la femme polonaise ensorcelante et dangereuse, y compris pour ses compatriotes en voie d'assimilation. Cf , Shelley, *op. cit.*, p. 55.

[799] Ce thème de la « femme fatale » est déjà largement développé au troisième chapitre de la nouvelle, au moment où Waclaw doit commencer ses études et sent le pouvoir de Nastia sur lui : Ich lag mit wachen Augen, als hätte ich mein Schicksal erfahren . *Im polnischen Wind* p. 221. Le début du quatrième chapitre scelle définitivement l'ascendant de la femme sur lui : *Ihr zu Füßen mein Herz, zu ihr aufblickend meine Hoffnung, in ihren Augen mein Schicksal, in ihren Händen mein Leben !*

[800] *Was ich eben hier vorgetragen habe, meine verehrten Anwesenden, ist die sehr einseitige und sehr anfechtbare Meinung der deutschen Geschichtsschreiber. Es ist selbstverständlich, dass ein Land während eines Jahrhunderts Fortschritte macht. Aber können die Polen sich wirklich dessen freuen? Haben sie nicht recht, wenn sie sagen: Ja, die Straßen waren früher schlechter, doch es waren unsere Straßen, die Städte kleiner, doch es waren polnische Städte, die Bevölkerung geringer, doch sie war frei - frei !* - ? BUSSE, Carl, *Im polnischen Wind*, *op. cit.*, p. 277.

[801] *Ibid.*

[802] *Unfrei, geknechtet, totwund liegst du, Polen, heiliges Vaterland. Und wir, die Enkel der Beraubten und Unterdrückten, selber beraubt und unterdrückt, sollen für den Abkömmling der Bedrücker hier singen und beten? Ibid.*, p. 277-278.

Balancements rythmiques, hyperboles, questions oratoires : Kurras retourne l'héritage des orateurs attiques contre la nation qui l'a formé aux Humanités et use de rhétorique, comme le feront des intellectuels du Maghreb formés à l'Université d'Alger ou de Rabat.

La rébellion peut prendre des formes plus atténuées, comme celle de Zmurko dans *Abrechnung*, ou se traduire simplement par l'abandon de l'école, tel celui du jeune Johann Zwardowski dont l'instituteur polonais, Zuwalski, a falsifié le bulletin pour lui permettre une sortie anticipée du système[803]. Confondu par Homann, l'instituteur allemand, Zuwalski confesse la fraude commise en faveur du père de l'écolier auprès duquel il avait contracté une dette, mais s'arrange pour en faire retomber la responsabilité sur Homann, qualifié de hatakiste[804]. Trafic d'influences et malversations en cascade illustrent la *polnische Wirtschaft*[805], la gabegie polonaise, dont tout le roman se fait l'illustration. A son tour, le cliché discriminatoire entretient l'insoumission des Polonais et va à l'encontre des efforts des germanisateurs. Ainsi se construit l'esprit colonial, fait de méfiance et d'hostilité réciproques sur fond de préjugés entretenus dans les deux camps.

5.7 L'alcoolisme

A la fin du XIXème siècle, la lutte contre l'alcoolisme fait partie de l'éducation morale donnée à la jeunesse des nations européennes. Alors que les manuels scolaires et les essais adoptent un ton sévère et moralisateur, les romans y font référence avec un détachement souvent teinté d'ironie ou d'humour. Mais on admet aujourd'hui que les comportements d'addiction sont une forme de violence que l'on exerce envers soi-même, et dont la tendance est bien attestée dans tous les territoires coloniaux, la Poznanie n'échappant pas à la règle. Dès le préambule de *die Schüler von Polajewo*, Carl Busse l'indique explicitement : « On boit beaucoup à Polajewo, dans les marches de l'Est, on a une bonne descente[806].»

L'ébriété conduit l'homme à sa perte et les auteurs en soulignent volontiers le ridicule : dans la nouvelle *die rote Julka (Julka la rousse),* le proviseur Sieg et le concierge, rebaptisés

[803] *Vergiftete Seelen*, p. 48 sq.
[804] *Ibid.*, p. 58.
[805] Le terme est mis dans la bouche de l'instituteur polonais, *Ibid.*, p. 57.
[806] *Es wird viel getrunken in Polajewo: die Ostmärker haben einen scharfen Zug. Die Schüler von Polajewo*, p. 8.

Hildebrand et Hadubrand, deux héros burlesques[807] sont présentés bras-dessus bras-dessous comme deux inséparables piliers de comptoir, le premier cherchant ainsi à échapper à une épouse acariâtre qui répond au prénom de Sophia (la sagesse) le second par devoir de solidarité envers son supérieur. Le narrateur brosse un tableau réjouissant des deux fonctionnaires à la dérive :

> Une chance qu'ils réussirent encore à se tenir eux -mêmes : l'un poussant et soutenant l'autre, ils cheminèrent en vacillant dans l'obscurité et l'air qui sifflait[808].

Ce tableau des deux compères en mouvement, moins moralisatrice et dramatisée que celles de *Der Dorfschulmeister*, est d'abord humoristique. Il se veut aussi emblématique de la situation des Marches orientales, où l'alcool vient, comme aux colonies, pallier les difficultés du poste[809]. « Et maintenant tu comprendras bien des choses » glisse ironiquement le narrateur au lecteur suite à cette mésaventure. Par exemple, l'attraction, augmentée par l'ivresse, exercée par la fille du concierge[810] sur la gent masculine. Mais les conséquences de l'excès de boisson peuvent être beaucoup plus graves. C'est l'alcool qui conduit Waclaw Kurras à dévier de sa ligne de conduite, à se laisser entraîner par le jeu de plus en plus pervers de Nastia la séductrice et à tomber dans le piège tendu par les factieux :

> Ainsi je répondis-je sans hésiter à chaque toast porté à mon discours du lendemain, et me retrouvai enivré par la quantité de vin absorbé, parce que chacun voulait trinquer avec moi[811].

Dans le roman d'Eulendorf*, Vergiftete Seelen*, les allusions aux beuveries sont constantes et ponctuent l'incapacité des Polonais à gérer les affaires scolaires et à accepter le bien fondé des mesures administratives allemandes. Les enseignants qui s'adonnent à la boisson ne sont pas à la hauteur de leur mission : les souvenirs scolaires de Mark Lidzbarski mentionnent ce professeur de français et d'allemand qui ne put jamais réussir ses examens professionnels en raison d'un trop fort penchant pour la bière. Dans *der Dorfschulmeister*, le contre –exemple de l'instituteur Beischlag est l'instituteur Fuchs, dont la dissipation entraîne la déchéance.

---

[807] *Ibid.* p. 81, du nom de deux héros d'une vieille légende germanique, le père et le fils, qui se retrouvent au combat et s'entretuent.

[808] *Ein Glück, dass sie sich noch selber zu fassen kriegten. Einer hielt und stützte den anderen, und so schwankten se dahin in der Dunkelheit und der sausenden Luft*. *Ibid.*, p. 82.

[809] […] *und nun wirst du manches begreifen*. *Ibid.*, p. 83.

[810] Julka la rousse, qui donne son nom à la nouvelle *Die rote Julka*. *Ibid.*

[811] *So […] erwirderte (ich) ohne Bedenken jeden auf meine morgige Rede gemünzten Zutrunk und ward, weil eben jeder einzelne mit mir anstoßen wollte, von der Menge des Weines allmählich berauscht*. *Im polnischen Wind,* p. 263.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

La récurrence de ce thème, passé à l'état de stéréotype si l'on songe à l'expression populaire « saoul comme un Polonais », rappell celui de l'alcoolisme aux colonies, pratique largement favorisée par la vente d'alcool aux indigènes. Henri Géralin écrit en 1953 à propos des territoires d'Outre -mer :

> Les conséquences de cet état de choses et leurs répercussions sur la santé et l'économie sont telles, que certains attribuent à l'alcoolisme un rôle essentiel dans l'échec relatif du plan de développement économique et social des territoires d'outre-mer[812].

Réflexion qui semble faire écho à l'avertissement de l'instituteur Peter à Louis Rapp lorsqu'il embrasse la carrière d'officier : « Hélas ! Que j'en ai vu, en Afrique, de jeunes soldats et d'officiers, perdus physiquement et moralement par cette boisson funeste ![813] » ; On peut voir aussi dans le roman *Morenga* de Uwe Timm (1978) un encouragement par les colons de l'alcoolisme en Afrique du Sud-Ouest sous domination allemande.

L'Alsace n'a pas été épargnée plus que d'autres régions, et la présence allemande n'en est pas la seule cause : on sait le combat que les hussards noirs de la République eurent à mener en France contre l'alcoolisme : dans les *Mémoires d'un jeune Alsacien*, le narrateur mentionne le blâme infligé à un conscrit éméché qui, « porteur de deux drapeaux, trébuchait dans les ruse de la commune »[814] : il se voit arracher l'emblème sacré au nom du respect dû au drapeau, et le maître en profite pour faire dès le lendemain une leçon à ce sujet : l'exubérance de la jeunesse n'excuse en effet pas tout. Mais dans le roman français d'Alsace, en vertu du principe manichéen déjà évoqué, l'alcoolisme est plutôt l'apanage de l'Allemand, tel ce lieutenant « à la mine de bouledogue, et la figure couperosée, ivre, peinant à se tenir droit, qui se présente à l'école de Lanser à la recherche de fusils.

Lorsque le narrateur accède à la vie d'officier tant convoitée, c'est encore son instituteur qui lui prodigue des conseils contre le fléau de l'alcoolisme : « Évite la fréquentation de la brasserie, garde-toi de devenir un pilier de café, et fuis l'absinthe comme la peste[815]. » Ce conseil est déjà présent dans le feuilleton *der Dorfschulmeister* de 1867 : L'alcool échauffe les têtes et conduit à des propos imprudents qui peuvent aliéner à l'instituteur les autorités en place.

---

[812] GÉRALIN, Henri, « Le problème de l'alcoolisme dans les territoires d'outre-mer », Population, vol. 8, n° 2, p. 291-310, 1953, ici p. 299.
[813] Souvenirs d'un jeune Alsacien, p. 311.
[814] *Ibid.*, p. 149-150.
[815] ,*Ibid.,* p. 311.

Il pouvait arriver que ceux-là même qui étaient missionnés pour combattre l'alcoolisme en soient victimes, comme un certain professeur Lupus, helléniste de talent dont Robert Redslob décrit le penchant en ces termes :

> Il aimait à raconter avec attendrissement que dans les auberges de campagne de cette île bénie (la Sicile) on pouvait boire du vin à trois sous le quart d'heure[816].

Au terme de ce chapitre, on a pu observer que la violence à divers degrés touche l'ensemble de la communauté scolaire et que ses conséquences orientent négativement l'image de la mission éducative allemande dans les provinces annexées. Il n'est pas douteux que cette violence ait pu être aggravée par la situation d'annexion et les rapports de force qu'elle suppose. Il semble toutefois que l'impérialisme colonial qui s'exerçait dans les marches de l'Ouest et plus encore de l'Est ne soit pas seul responsable d'une violence endémique inhérente à la tradition européenne où le châtiment corporel reste accepté, quoique non systématique.

La prise en compte de cette violence est interprétée de diverses manières suivant la position des acteurs. Pour Eulendorf, l'agitation entretenue autour des mesures de germanisation procède d'une volonté subversive qui est le fait des prêtres et d'une minorité de familles : la plupart des parents n'y participent pas et les enfants s'adaptent bien au système[817].

Pour Carl Busse, la tension entre les communautés n'interdit pas un travail pédagogique dont les effets sont finalement bénéfiques et le souvenir teinté de nostalgie. Il existe certes des injustices, mais c'est plutôt une question d'individualités qu'une généralité inscrite dans le système.

Le paradoxe, c'est que Alsaciens, comme les Camerounais, n'ont pas gardé de la férule scolaire allemande un souvenir aussi négatif qu'on pourrait s'y attendre. Seules les années de guerre ont terni l'image favorable que certains se faisaient du système, comme écrit Philippe Husser :

> Ce qui est impardonnable, c'est d'avoir traité l'Alsace en pays ennemi. À qui la faute si la sympathie pour l'Allemagne, qui était indéniable en Alsace-Lorraine au départ, s'est muée en son contraire pendant la guerre, sinon au manque d'égard des autorités militaires[818]?

---

[816] REDSLOB, *op. cit.*, p. 22.
[817] *Vergiftete Seelen,* p. 58-59.
[818] *Journal d'un instituteur*, p. 147.

Encore rend-il l'armée, et non l'école wilhelmienne, responsable de cette désaffection, même si les deux ont été guidées par les mêmes principes. Friedrich Curtius avait compris lui aussi les suites désastreuses de l'affaire de Saverne sur le devenir de la cause allemande en Alsace[819]. Si faute il y a, ce n'est pas l'autorité scolaire qui est en cause ni même la domination allemande en tant que telle, mais une déformation de celle-ci. Les violences évoquées dans le système dans leur rapport avec une oppression de type colonial, une violence faite au colonisé qu'il soit élève ou autre sujet, *Untertan,* ne semblent pas perçues en tant que telles car elles s'intègrent encore à un autoritarisme pas encore fondamentalement remis en cause par les pédagogues du temps.

L'école wilhelmienne ne se contente pas de refléter un État autoritaire, elle est déjà le lieu d'exercice de la politique d'autorité de l'État, et de la politique nationaliste. Comme le résume Ariane Martin :

> Alors que l'école est représentée dans les textes essentiellement comme le sous-système plus ou moins terroriste d'un système de pouvoir qui la dépasse, comme un État dans l'État répressif, qui incarne des traditions figées, l'élève apparaît comme sa victime, il incarne une opposition désarmée contre ces formes dépassées, auxquelles il n'est pas rare qu'il sache s'arracher par le suicide[820].

Cette violence peut s'exercer partout dans l'Empire, mais en Alsace-Lorraine comme en Poznanie, elle est aggravée par la violence initiale qu'est la conquête d'un territoire, l'imposition d'un pouvoir par la force , qui caractérisent le contact colonial. Raphaëlle Branche résume ce point de vue en une formule vigoureuse : « La puissance coloniale trouve dans ces actes violents des instruments pour maintenir sa domination. Ils s'articulent avec le projet colonial[821] ».

Avant de refermer ce chapitre, il y a lieu de s'interroger sur la reproduction du monde des adultes par les enfants, et plus particulièrement sur le rôle d'une pédagogie qui laisse une place à la violence.

---

[819] GEMEAUX, Christine (de) « Friedrich Curtius et l'Alsace… » , *op. cit.*

[820] *Während die Schule in den Texten überwiegend als mehr oder weniger terroristisches Subsystem eines übergeordneten Machtsystems dargestellt ist, als ein repressiver „Staat im Staate", der erstarrte Traditionen repräsentiert, erscheint der Schüler als deren Opfer und verkörpert eine hilflose Opposition gegen diese überlebten Formen, denen er sich nicht selten nur durch Selbstmord zu entziehen weiß.* MARTIN, Ariane, „Die modernen Leiden der Knabenseelen", *op. cit.*, p. 30.

[821] BRANCHE, Raphaëlle, *op. cit.*, p. 33.

La violence scolaire dans le lycée wilhelmien englobe toutes les formes de violence, physique ou psychologique. Si la première concerne surtout les jeux brutaux des lycéens, la seconde est largement illustrée dans les nouvelles *die Schüler von Polajewo.* Dans tous les cas, elle renvoie à des situations moralement très éprouvantes qui mettent les protagonistes au supplice et éprouvent leurs limites. Actes de lynchage ou sadisme d'un professeur peuvent conduire des adolescents à l'anéantissement moral, voire à la mort physique.

Injures personnelles ou collectives, intimidations, punitions ne sanctionnent pas seulement les élèves moins doués ou rebelles : elles visent les faibles au sens large, c'est à-dire également des élèves consciencieux qui ne sont pas bien en cour.

D'un côté les coups, de l'autre le harcèlement les moqueries, verbales ou non-verbales, les insultes, l'ostracisme, tout l'éventail des conduites abusives apparaît dans ces récits vieux d'un siècle ; seule la pudibonderie de la société wilhelmienne et les tabous propres au genre du roman scolaire expliquent que les violences sexuelles ne soient pas évoquées, ce qui n'en exclut pas la possibilité. Enfin les violences exercées, quelle que soit leur nature, conduisent à la mort sociale dont le système politique, autant que les principes pédagogiques, est finalement responsable. Même mise à distance, cette violence interpelle et dérange, comme si travailler dessus rappelait à leurs responsabilités les nations autrefois coloniales, comme si la violence subie dès l'enfance ou exercée sur elle au nom de l'autorité paternelle était fondamentalement autre chose que ce paternalisme qui a cru bon d'éduquer, pour leur bien et par les moyens les plus contestables, les peuples encore « dans l'enfance » placés sous la protection de l'Occident.

Peut-être aussi serons-nous amenés, en approfondissant notre analyse dans la troisième partie de ce travail, à ne pas ramener cette violence au seul exercice de l'autorité dans ses dimensions « prussiennes » axées sur l'État, le Devoir, la Morale et l'éthique de la performance, à ne pas réduire la froideur, l'incompréhension, voire le sadisme des professeurs à une intériorisation de la volonté de puissance propre à un Empire colonial et plus marquée envers les populations annexées, mais à y déceler le malaise d'une époque face à un système dépassé, et l'émergence de l'individualisme qui fait de l'institution scolaire la cible privilégiée du débat critique[822].

[822] BÜNGER-Kohn, *op. cit.*, p. 147.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Partout où elle s'exerce, au cœur de la Prusse comme en Alsace ou en Poznanie, la violence autoritaire, étendue à tout le système, stigmatise les populations scolaires et nourrit la révolte au sein des minorités, d'autant que s'y ajoutent, très présents dans les romans et mémoires, la question linguistique et le viol des consciences qui l'accompagne.

6 Le rejet de la langue impérialiste dans le roman français d'Alsace et dans le roman des marches orientales

> La question linguistique occupe une place centrale dans le débat relatif à l'identité culturelle […]. A cet égard, la situation coloniale est particulièrement éclairante puisqu'elle réunit les pôles antagoniques de l'identité et de l'altérité culturelle.[823]

Le problème linguistique est au cœur de la question scolaire dans un régime colonial, puisque c'est à travers la langue que se transmettent les valeurs du pays dominant sur les pays conquis et, dans le cas qui nous occupe, la volonté de les germaniser.

Dans sa conception allemande de la Nation qui préside à celle de l'Empire, Johann Gottfried Herder (1744-1803) propose une définition fondée sur le sol et une langue commune, et Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), dans ses *Discours à la nation allemande* , insiste sur l'idée de peuple et l'importance de la langue. Pour comparer les phénomènes d'intégration ou de rejet de la langue du système dominant, à savoir l'Allemagne, dans les régions dominées, il importe de rappeler le caractère inversé de l'imprégnation native : alors qu'en Alsace et en Moselle germanophone, - Gérard Bodé emploie même le terme de *Moselle allemande*[824]- le recours à l'allemand, avant l'annexion, restait général y compris comme moyen d'enseignement durant les cours de français, en Poznanie, les enfants scolarisés ne connaissent que le polonais et l'acquisition de l'allemand est pour eux une barrière souvent infranchissable, à l'instar du français pour nombre de petits Alsaciens, en dépit de la politique volontariste de la France jusqu'en 1870. Dès 1855, le Recteur Delcasso s'indignait de ce qu'on utilisât le prétexte du catéchisme, tant catholique que protestant pour « retarder les enfants dans leurs études nationales, sans profit pour la religion » et ajoutait que « le gouvernement ne saurait tolérer qu'un teutonisme opiniâtre persiste à vouloir régner sur nos écoles, au mépris de nos institutions et à la grande joie de l'étranger[825] »

---

[823] MAROUF, Nadir ; CARPENTIER. Claude (ed.) *Langue, école, identités* . Atelier « fondements anthropologiques de la norme », Paris, l'Harmattan, 1997, p.13.

[824] BODÉ, Gérard, « État français, État allemand : l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940 ». Histoire de l'Education, n° 66, mai 1995, p. 109-136.

[825] KAISER H., Extrait du rapport au ministre de l'Instruction publique du 7 décembre 1859, in « Der Kampf gegen die deutsche Sprache in den elsässischen Schulen von 1833-1870 vornehmlich nach den Akten der Unterrichtsverwaltung », Straßburg, 1913, Elsaß-Lothringische Kulturfragen, Heft 4-5, pages 49-56, ici p. 50 .

6.1 Choix de l'écriture et écriture du choix

Il n'est pas un fait du hasard que le roman français d'Alsace, comme son nom l'indique, soit écrit en français, le roman des marches orientales, en allemand.
Dans les années qui suivirent l'annexion, ce en dépit d'une immigration massive, le nombre de ressortissants du *Reichsland* à se déclarer francophones ne fit que croître[826]. On peut y voir une profession de foi, sinon un message clairement politique, et en déduire la volonté affirmée des Alsaciens et Lorrains de conserver sinon toujours l'usage, du moins le droit au français comme faisant partie de leur culture. Il faut sans doute y voir le succès de la politique scolaire française dans les décennies qui ont précédé l'annexion.

6.2 La difficile question de la langue

6.2.1 La politique linguistique vue à travers le roman français d'Alsace et les écrits mémoriels alsaciens

La violence jadis faite aux Alsaciens pressés par les autorités françaises de renoncer à l'allemand au profit de leur langue nationale, est le pendant de celle que va leur infliger l'Allemagne à mi-chemin de cette tentative. A la veille de l'annexion, c'est la France qui tient le rôle de puissance légitime exerçant sur les Alsaciens « colonisés » deux siècles plus tôt une violation de leur droit linguistique. Si la langue française a progressé en Alsace durant le Second Empire, la langue allemande avait ses partisans, tant chez les protestants que dans les milieux catholiques. Dans un essai[827] concomitant du roman *der Dorfschulmeister, l'Instituteur de village* publié par chapitres détachés, dans le Courrier du Bas-Rhin, les 20, 21 et 22 février, et les 7 et 8 Mars 1867, et adressé à l'évêque de Strasbourg, Mgr Raess,

[826] SCHRODA, *op. cit.*, p. 16.
[827] CAZEAUX, Louis, *op. cit.*

Louis Cazeaux, directeur de l'hebdomadaire catholique *der Volksfreund,* déplore les attaques, les menaces de suppression dont l'allemand est l'objet :

> Ayant donné moi-même des preuves non équivoques de dévouement à la langue française de zèle pour sa diffusion, mais convaincu par des faits innombrables et par une expérience à laquelle chaque jour ajoute un nouveau degré de force, que cette langue peut devenir celle de l'Alsace sans s'élever sur les ruines de l'allemande, j'ai osé plaider la conservation de cette dernière dans notre chère patrie […]

Les deux langues, affirme-t-il en substance, ne sont pas incompatibles ni inconciliables… une bonne connaissance de l'allemand n'empêche pas celle de la langue nationale, car c'est *faire injure aux Alsaciens* que de méconnaître leurs aptitudes à maîtriser parfaitement notre langue… l'Alsace n'a-t-elle pas fourni à la France nombre d'élites scientifiques et politiques ?

Selon lui, ce serait donc une erreur grave que de vouloir supprimer la langue allemande comme langue littéraire, et les instituteurs sont responsables de ce que beaucoup de jeunes Alsaciens et Alsaciennes ne savent plus lire ni écrire une langue qu'ils parlent couramment sous sa forme dialectale. Peut-on d'ailleurs à la fois promouvoir en France l'enseignement des langues vivantes et renoncer à celle qui est pour les Alsaciens, selon Victor Duruy, un « trésor » ? Pas plus que la Pologne le polonais l'Alsace ne doit souffrir de se voir retirer l'allemand pour des motifs politiques.

Il est intéressant d'observer qu'au plus fort de l'annexion, y compris chez les auteurs francophiles, l'allemand continue à apparaître comme une valeur sûre prêtée aux esprits les plus évolués : dans les *Mémoires d'un jeune Alsacien*, Madame Rothea, la seconde mère du narrateur, est distinguée par le fait « qu'elle parlait aussi correctement l'allemand que le français »[828]. L'instituteur Peter qui s'évertue à enseigner à ses élèves un français châtié, sans germanismes ni lourdeurs tudesques, n'en recommande pas moins à son protégé de poursuivre ses études supérieures en langue allemande, parce qu'elle lui sera « utile au régiment », et de fait, la connaissance approfondie de cette langue permet au jeune officier de traduire deux ouvrages militaires, « traduction qui eut beaucoup de succès dans le corps des officiers français. [829] A aucun moment, l'usage de la langue allemande, y compris dans les rapports avec l'occupant, ne semble porter préjudice au patriotisme français.

Au retour à la France quelques décennies plus tard, il semble aussi à la lecture du *Journal d'un instituteur* que parler correctement l'allemand reste un sésame : le six février 1919,

---

[828] WIRTH, Joseph, *Souvenirs d'un jeune Alsacien,* p. 46.
[829] *Ibid.*, p. 310 et 315.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

Philippe Husser décrit le nouvel inspecteur en ces termes : « C'est un homme instruit, plein d'esprit, très savant et parlant très bien l'allemand[830]. »

Inversement, il apparaît absurde de nommer des maîtres ne parlant pas allemand auprès d'élèves qui ne comprennent pas du tout le français. Il en résulte des apories pédagogiques que dénonce Philippe Husser :

> (L'assistant)… parle de la méthode directe à utiliser dans nos classes. Il ne parle que le français et imagine que tout le monde le sait et le comprend, ce qui n'est pas le cas du tout… Visite du maître assistant. Les élèves le regardent assez stupidement et ne réagissent guère à ses questions posées exclusivement en français[831].

Le français est resté comme en 1870 la langue de l'élite, volontiers inculqué aux jeunes filles comme un signe de distinction, non sans snobisme et coquetterie comme le souligne l'auteur du *Dorfschulmeister.* Dans bien des pensionnats, surtout de filles, l'allemand est enseigné à l'instar d'une langue étrangère, et les prix ne sont faits que de livres français…français aussi, les livres distribués dans les salles d'asile (écoles maternelles) à des enfants qui ne savent pas encore lire et dont les familles ne parlent pas français…français les spectacles donnés par les enfants de l'école primaire. Certains instituteurs se donnent en effet entièrement à leur tâche : dans les années qui précédent l'annexion, Monsieur Peter dissuade ses élèves de parler allemand au moyen de « l'oie allemande », une médaille déshonorante portée par celui pris en flagrant délit de parler allemand à l'école, et qui n'a de cesse que de trouver un autre coupable. Cette méthode dite du « signal » a été utilisée dans toutes les régions de France par les instituteurs de la troisième République en vue d'éliminer les « patois ». Le psychiatre Pierre Bocquel[832] en dénonce vigoureusement le caractère pernicieux, puisqu'il passe par la délation (c'est le dernier enfant en possession du « signal » qui est puni), si bien que la question linguistique revêt un enjeu relationnel et affectif : la délation coupe les liens et dissocie le groupe, portant atteinte au phénomène d'identification nécessaire aux enfants.

---

[830] HUSSER, Philippe, *Journal d'un instituteur,* p. 182.
[831] *Ibid.*, p. 171, 181.
[832] BOCQUEL, Pierre (Dr.), « Abandon de la langue maternelle, paradoxe identitaire, honte et pathologie », article du 14 novembre 2011 [en ligne] [consulté le 13 janvier 2014] http://www.ieo-oc.org/IMG/pdf/Abandon_de_la_langue_maternelle_Paradoxe_identitaire_Honte_et_Pathologie_Dr_BOQUEL.pdf

Quel que soit le système et les efforts entrepris, il serait naïf de croire que tous les petits Alsaciens dialectophones avant l'annexion puissent maîtriser le français à la fin de l'école élémentaire, et qu'au retour des provinces à la France les instituteurs eux-mêmes en soient encore capables.

Une fois mises en place, fût-ce avec progressivité et modération, les politiques de restriction de l'usage et de l'enseignement du français dans le *Reichsland,* à la fin des années 1880, les autorités s'émeuvent de cours particuliers de français parfois dispensés à des classes entières, surtout à Strasbourg, par les instituteurs d'Alsace en dehors des horaires de la classe. Louis Rapp, le héros-narrateur des *Mémoires d'un jeune Alsacien*, bénéficie avec d'autres camarades d'un soutien éducatif local qui lui permettra d'accéder à l'enseignement secondaire de l'autre côté de la frontière et de réaliser sa vocation militaire :

> Après avoir reçu des leçons de M. Peter pendant une année, Wahl alla compléter ses études chez le curé de Bartenheim. Ancien professeur, l'abbé Feuermann a préparé pendant plus de vingt ans un grand nombre d'élèves qui désiraient faire leurs classes. Des centaines de jeunes gens doivent leur instruction à ce digne prêtre […][833].

Il faut souligner le rôle explicite du prêtre, qui ne surprendra pas si l'on se souvient qu'une partie du clergé est resté français de cœur. Ces pratiques qui témoignent de l'attachement de la province au français, apparaissent antigermaniques. Elles ont également cours en Poznanie, où l'usage du polonais est plus sévèrement réprimé, à des fins de conservation de l'esprit national. Aussi les autorités s'attachent-elles à les contrer dans le *Reichsland* par quelques mesures dissuasives, demande d'autorisation, contraintes d'effectifs et d'horaires, rémunération par les parents et non par des lobbies pro-français etc. Les effets se font aussitôt sentir. Pratiquement dans les années 1890, il devient très difficile pour les enfants des régions germanophones d'apprendre le français[834]. Joseph Wirth en témoigne, qui fait dire à son héros :

> L'administration prussienne employait tous les moyens pour empêcher les jeunes Alsaciens de fréquenter ce collège français. Les parents étaient molestés de mille manières ; on empêchait les élèves de visiter leurs familles durant les vacances. L'entrée de l'Alsace avait même été interdite à plusieurs de mes condisciples, que les gendarmes allemands avaient reconduits à la frontière[835].

---

[833] *Mémoires d'un jeune Alsacien,* p. 88.
[834] HARP, *op. cit.,* p. 99.
[835] *Mémoires d'un jeune Alsacien,* p. 257-258. Il s'agit du collège de la Chapelle, sur le territoire de Belfort.

Oppression qui n'a d'autre effet dans l'économie du roman que de galvaniser le patriotisme français des collégiens.

Autour des futures élites alsaciennes convoitées par l'Allemagne, il y a donc des Français qui se mobilisent pour une transmission de la langue culture française, y compris par le soutien financier direct ou par l'intermédiaire de bourses. Louis Rapp et son camarade Wahl bénéficieront ainsi des largesses de Madame Rothea qui assure elle-même progressivement à Louis la connaissance de la littérature française, « base des études classiques »[836], de la bibliothèque rose à La fontaine et *Télémaque.*

Dans ses *Souvenirs*, Robert Redslob se félicite aussi d'avoir bénéficié de la double culture :

> […] J'avais eu le privilège de recevoir une instruction française en marge de l'école allemande, pour autant que cela était possible. […] J'allais aussi deux fois par semaine […] chez une cousine, qui m'initiait à la littérature du Grand siècle. Nous lisions le Cid. J'avais dix ans[837].

Privilège qu'il hérite certes de sa famille, en effet ses parents sont eux-mêmes bilingues : « Ils n'avaient pas seulement une connaissance approfondie des auteurs français, qui leur avaient été enseignés à l'école ; la littérature allemande, elle aussi, leur était familière[838]. »

Dans le même esprit, Redslob évoque aussi les parents d'un camarade qui lui font apprendre chaque soir, après les devoirs de l'école allemande, un chapitre de l'histoire de France[839].

A l'époque des souvenirs scolaires de Friedrich Lienhard, la langue nationale est devenue l'allemand. Loin d'être simplement la langue officielle apportée par le colonisateur, elle semble toucher aux racines même de l'enfant. Le français, langue officielle parlée et écrite seulement par une élite intellectuelle et politique du pays, utilisée dans l'enseignement secondaire et supérieur, n'avait pu encore éliminer la langue vernaculaire, le dialecte, à cause d'un sentiment profond d'appartenance avant tout alsacienne, voire d'une volonté consciente de résistance de la part de communautés rurales qui refusaient de se reconnaître dans la langue des notables. A la fin du siècle, émerge en Alsace une nouvelle génération où le fossé social entre ceux qui ont gardé leurs racines françaises et les autres s'accroît : les jeunes gens arrivés

---

[836] *Ibid.,* p. 239.
[837] REDSLOB, *op. cit.,* p. 43.
[838] *Ibid.* p. 45.
[839] *Ibid.*

des campagnes et la petite bourgeoisie semi-germanisée peinent à s'intégrer dans les milieux de la bourgeoisie restée francophone, et, de dépit, se font accueillir dans la bonne société allemande qui aplanit leur carrière, explique Robert Redslob[840].

Là où ne s'exerce pas la rigueur, il ne faut pas parler de tolérance, mais plutôt d'une stratégie politico-pédagogique qui explique les concessions faites en pays francophone et l'utilisation de la « méthode Bauch ». En 1885, le gouverneur de district de Haute-Alsace demande qu'on apprenne à lire en allemand avant de l'apprendre en français, pratique déjà répandue en Poznanie où l'allemand prime le polonais. Dans le sous-district de Molsheim, l'inspecteur Ewald Bauch prône le contraire et cette dernière méthode - apprendre à lire d'abord dans sa langue maternelle - qui semble mieux réussir, est adoptée dans les zones francophones après 1890[841]. Elle ne visait qu'à faciliter l'apprentissage ultérieur de l'allemand. Il s'agissait surtout, en renforçant la langue maternelle, de préserver la foi du peuple, ce qui n'allait pas sans arrière-pensées politiques. Pragmatiques, les autorités du *Reich* ont toléré le français comme Henri IV le protestantisme par l'Édit de Nantes, pour éviter des troubles et la déchristianisation. Ces concessions ne doivent pas masquer la volonté allemande de limiter l'usage de la langue étrangère, français ou polonais, à l'intérieur du *Reich*, et pour l'Alsace-Lorraine, de repousser vers l'Ouest la frontière linguistique.

La constitution alsacienne de 1911 laisse les questions linguistiques au gouverneur, choisi par l'empereur et responsable devant lui, et non au nouveau *Landtag*. Il s'agit donc bien d'une question politique, et non purement pédagogique comme prétend le gouvernement. La tentative de faire coïncider les frontières linguistiques avec celle du Reich est tout sauf apolitique du point de vue allemand.

Si on peut noter en Alsace-Lorraine plus de circonspection qu'en Poznanie dans l'application de la politique linguistique, on la doit d'une part au caractère particulier d'une administration plus autonome, d'autre part à la coopération avec les notables. De fait, l'administration du *Reichsland* avait plus d'autonomie que celle de Poznanie : les fonctionnaires y rendaient des comptes au *Statthalter,* et ce dernier à l'Empereur, non au *Kultusminister* et au *Ministerpräsident.* Et puis, l'Alsace était loin de Berlin, et n'était pas à proprement parler une province prussienne. Les autorités ne s'y souciaient guère d'émuler la politique linguistique menée parallèlement en Poznanie. Là encore il faut voir des raisons

---

[840] REDSLOB, p. 65-67.
[841] HARP, *op. cit.* p. 92.

idéologiques, en rapport avec la représentation des peuples soumis. En effet le français, qui fut parlé par Frédéric le Grand**,** était considéré comme une *Kultursprache* et un véhicule de la culture française. C'est en français que correspondaient les évêques Dupont des Loges et Fleck avec le gouverneur Manteuffel[842]. Les autorités prussiennes se piquaient donc par tradition culturelle de maîtriser et d'utiliser le français, ce qui n'était pas vrai pour le polonais. Les immigrants allemands, soucieux de faire apprendre le français à leurs enfants, choisissaient des écoles appropriées, en particulier les écoles supérieures de filles (*höhere Mädchenschulen*) fréquentées par la bourgeoisie alsacienne autant que par les filles des fonctionnaires allemands.

Face à la complexité des situations sur le terrain, les autorités firent preuve de pragmatisme : Compromis et précautions étaient les maîtres-mots de cette politique. Compétence linguistique et loyauté nationale étaient toutefois indissociables aux yeux des responsables. De fait, les Alsaciens étaient un peuple à regermaniser, tandis que les Polonais de Poznanie n'étaient pour l'essentiel que des classes laborieuses à exploiter, après les avoir expropriées.

Il n'est pas douteux, d'après ce qui précède, que le bilinguisme au niveau de l'école élémentaire ne pouvait concerner qu'une minorité d'élèves.

> Les élèves n'aimaient pas l'allemand. M. Peter lui-même éprouvait de l'embarras à l'enseigner. On sentait que le cœur n'y était plus. Malgré toute leur bonne volonté, maître et élèves se trouvaient paralysés et découragés […] Par contre, nous prenions notre revanche en dehors de la classe où nous parlions français […] parler français était le seul moyen, pour nous enfants, de protester, et nous en usions largement[843].

Ce passage des *Mémoires d'un jeune Alsacien* mêle si intimement la vraisemblance historique à la didactique nationale, le témoignage à l'idéologie dite revancharde, qu'il est impossible de ne pas s'y arrêter un instant. Si l'on se souvient que la grande majorité des enfants alsaciens ne parlaient « en dehors de la classe » que l'alsacien, qualifié de patois par les instituteurs enrôlés pour leur enseigner le français, que toute la difficulté était justement de les amener à parler couramment ce même français et à maîtriser un minimum

---

[842] HARP, *op. cit.*, p. 104.
[843] *Mémoires d'un jeune Alsacien,* p. 227.

d'écrit dans l'une et l'autre langue, on peut trouver le témoignage suspect, expression d'un objectif patriotique qui n'est encore qu'un vœu pieux…

L'aversion pour l'allemand, langue dont Wirth dénonce « l'influence abêtissante » peut certes s'expliquer par la version falsifiée que donnent les nouveaux manuels allemands de l'histoire de France, odieusement travestie et vilipendée, sans aucun égard pour les morts alsaciens. Le patriotisme n'est pas qu'une question de langue, et les champs de bataille ont gardé une grande importance dans la mémoire collective. Ici ou ailleurs des écoliers ont pu être choqués que l'autorité allemande n'en fasse pas cas davantage.

Mais la faiblesse des enfants en allemand explique en partie la difficulté avec laquelle les réformes du système scolaire se mettent en place[844]. Elle peut s'expliquer aussi par l'image de « la mère et de la marâtre » que J. Wirth met dans la bouche des enfants interrogés par un inspecteur allemand, lequel n'est pas un mauvais bougre et finit par rendre hommage « à [leur] cœur et à [leur] jugement, » affirmant de surcroît que « vouloir germaniser une population capable d'un tel patriotisme est, à [ses] yeux, une utopie. Elle s'explique enfin par la difficulté qu'ont les élèves à changer, parfois en cours d'apprentissage, de langue sinon de méthode ! Pour des enfants dont la majorité à cette époque ne fréquentent que l'école primaire, durant moins de huit ans, même de façon régulière, l'assimilation simultanée ou successive de deux langues peut présenter des obstacles insurmontables. Les autorités en ont bien conscience qui procèdent, sans hâte, au cas par cas. Dès 1872, Möller supprime les 4 heures d'enseignement du français dans les grandes classes *(Oberstufe)* des zones germanophones à l'exception de quelques grandes villes - pour des raisons commerciales. Dès lors, l'enseignement de l'allemand occupe le tiers du temps scolaire soit 10 à 11 heures hebdomadaires, 3 heures de plus que pour les enfants prussiens. Le reste du programme est aussi dispensé en allemand. Il faut cependant quelques années pour que les instituteurs soient remplacés ou formés… Dans les zones francophones, suite à l'option, les autorités doivent faire face à une grosse pénurie d'enseignants. Le français demeure la langue de référence, et les cinq heures d'allemand exigées ne sont enseignées que s'il se trouve un maître pour les assurer, lequel va d'une école à l'autre, moyennant un bonus. Le recrutement reste difficile dans les zones rurales. La situation s'améliore progressivement dans les années 1880 du

[844] Au niveau des contenus, et dans le cadre du *Kulturkampf* le libéralisme anticatholique trouve son expression dans un affaiblissement de l'instruction religieuse, une diminution des heures dévolues au catéchisme au bénéfice des mathématiques et des sciences, mais surtout de l'histoire et de la géographie censées renforcer le sentiment d'appartenance germanique. Cependant l'introduction de ces disciplines suppose une bonne connaissance de la langue d'enseignement. HARP, *op. cit.,* p. 75 sq.

moins dans les villes jouxtant la frontière linguistique. Dans les zones germanophones, privées de l'enseignement du français, des protestations se font entendre et les conseils municipaux lancent des pétitions en faveur du bilinguisme. Les autorités font la sourde oreille. La grogne des députés, eux-mêmes obligés de s'exprimer en allemand à l'assemblée territoriale (*Landesausschuss*), n'a aucun effet sur la politique scolaire. Dans les zones francophones, le maintien du français épargne aux autorités cette contestation. En 1908, le secrétaire d'État Hugo Zorn von Bulach, un Alsacien, estime que seule une minorité de ses compatriotes peut avoir besoin du français, et que ce n'est donc pas le rôle de l'école primaire d'en assurer l'apprentissage. Par ailleurs les méthodes restent embryonnaires, voire contradictoires, les résultats limités… Le vœu renfermé dans les livres de lecture, qu'un jour « tous les Alsaciens soient heureux et fiers d'appartenir à l'Empire allemand [845]» reste un vœu pieux. Non seulement le bilinguisme est inaccessible à une majorité d'écoliers, mais il ne pourrait qu'affaiblir la langue en usage à la maison. C'est d'ailleurs avec cet argument que les autorités scolaires allemandes refuseront systématiquement la réintroduction du français (comme en Poznanie, du polonais) dans l'enseignement élémentaire[846]. En dehors de l'école, immigration et liens économiques ne sont pas encore assez développés pour assurer la diffusion de l'allemand. Si bien qu'en 1914, dans les régions où le parler dialectal domine, l'expression en allemand est pauvre. Les enfants, surtout les garçons, apprennent à le lire ; ensuite, tout dépend de la zone habitée, du nombre d'immigrants allemands, des contacts possibles, de la mobilité… bien des élèves oublient l'allemand dont ils n'ont pas l'usage. L'école ne suffit donc pas pour le leur inculquer de façon durable : elle n'est qu'une clé. Naturellement, la germanisation peut se poursuivre à l'armée pour ceux qui n'échappent pas à la conscription par la fuite, à défaut de l'option ; le narrateur des *Mémoires d'un jeune Alsacien* signale la fréquence du phénomène.

L'acquisition des autres connaissances est aussi freinée dans les zones francophones où sont enseignées les deux langues à la fois. A cela s'ajoute, jusque dans les années 1890 la pénurie de matériel. Là encore, la situation s'améliore dans les années 1890.

Nous verrons que les difficultés linguistiques ne cesseront pas avec le retour des départements à la France et la réticence des autorités, surtout à gauche, à tenir les promesses de Joffre.

---

[845] *Ibid.,* p. 228.
[846] HARP, *op. cit.,* p. 88 sq.

6.2.2 La langue polonaise comme instrument du combat national

En Poznanie, la langue polonaise a sans doute été le principal instrument utilisé par l'élite pour fortifier sa position, en l'absence de nation[847]. Aussi l'inclusion dans le nouvel Empire de la population polonophone ne pouvait-elle qu'exacerber les nationalistes polonais, du fait que le « principe national » devenait la principale raison d'être du nouvel État-Nation allemand.

La revanche des aspirations nationales, côté polonais, passe aussi par l'éducation du peuple, et plus seulement par l'influence des aristocrates :

> La défense des piliers de l'identité nationale, comme la langue et la religion, formait le dénominateur commun d'un paysage associatif […] s'étendant […] à l'éducation et à la lecture. […] le pullulement des institutions d'éducation parallèle fournit une illustration particulièrement marquante[848].

1871 marque un tournant : après cette date, les difficultés entre colons allemands et minorité polonaise se font plus sensibles qu'auparavant, où la Prusse pouvait se satisfaire de la loyauté de cette minorité envers la dynastie régnante[849]. La réponse des Polonais aux mesures éducatives au départ dictées par le *Kulturkampf* illustre le fait que le nationalisme s'est illustré chez les Polonais non à l'intérieur de l'État dont ils participaient, mais bien contre lui. Attaquer en même temps l'Église et la langue à laquelle les Polonais étaient religieusement attachés, c'était les identifier et produire ce sentiment de deuil collectif qui a nourri le nationalisme. Telle est la thèse centrale de John J. Kulczycki[850]. C'est donc la prétention du *Reich* à l'allégeance culturelle et pas seulement politique qui a enclenché l'affirmation nationaliste polonaise. Selon Kulczycki, les principes de ce combat sont en place depuis le congrès de Vienne. Seule la défaite allemande de 1918 permettra aux Polonais de satisfaire leur revendication d'un État pour y exprimer leur propre culture.

Mais pourquoi ce refus allemand de respecter les promesses faite aux Polonais de respecter leur langue ? Du point de vue nationaliste allemand, le bilinguisme scolaire a le défaut, en préservant le caractère distinctif de la minorité, de freiner la cohésion nationale et

---

[847] WATSON, Hugh Seton, *op. cit.,* p. 12.
[848] SERRIER, Thomas, *Entre Allemagne et Pologne…*, *op. cit.,* p. 68.
[849] KOHN, Hans, *The idea of Nationalism*, New –York, The Macmillan Company, 1944, p. 3.
[850] KULCZYCKI, *op. cit.*

l'identification de l'État avec cette nation. Cette préoccupation politique devait l'emporter sur toute considération pédagogique ou simplement pragmatique. Mais quelles que soient les considérations utilitaires à imposer la langue dominante, elles ne peuvent que renforcer l'accent que met la minorité sur sa propre langue. Il n'en va pas autrement dans les établissements scolaires où de jeunes Français d'origine maghrébine, nés et élevés en France, éprouvent le besoin de parler arabe jusque dans la classe, exprimant leur besoin de reconnaissance identitaire.

6.3 Politique linguistique vue à travers le roman hatakiste

De même qu'Ernest Renan, le 2 février 1888, voyait dans le français en Algérie une langue classique, un instrument de culture et de civilisation pour tous, et suspectait l'arabe d'être celle du fanatisme[851], de la même façon le polonais dans les romans de Carl Busse est présenté comme une langue barbare. Au début de *Das Gymnasium zu Lengowo,* une poissonnière réplique par « un flot monstrueux de termes polonais[852]» à l'échec d'une négociation avec sa cliente. Comment se faire comprendre au quotidien de cette population qui ne parle pas allemand, alors que les Allemands ne daignent pas apprendre le polonais ? « Autant parler à un zouave [853] » soupire Gertrud Rüdiger. Le ton est donné, le terme de zouave renvoyant moins ici à l'infanterie coloniale qu'à un exotisme de pacotille et une image dépréciée de l'étranger perçu comme barbare.

Dans le second chapitre de *Vergiftete Seelen,* le dialogue entre l'instituteur Suwalski et le Doyen Wonst renvoie à la question linguistique : alors que dans les écoles où le catéchisme est encore enseigné en polonais les parents ont le droit de réclamer que les enfants apprennent à le lire et à l'écrire, ils n'exercent pas ce droit, soucieux d'éviter une surcharge à leurs enfants. Dans certaines écoles, les effectifs sont si faibles que l'enseignement du polonais ne peut être maintenu[854]. Conséquence : cette ignorance de la langue leur ferme du même coup l'accès à la presse. Non seulement les enfants connaissent mieux leur catéchisme en allemand,

---

[851] RENAN, Ernest, *Œuvres complètes,* Tome II, Paris, Calmann-Lévy, 1948, p. 109.
[852] [unter) einem ungeheuren Schwall polnischer Worte : *Das Gymnasium zu Lengowo,* p. 35
[853] Ebensogut könnte ich zu zu einem Zuaven sprechen, *Ibid.*
[854] *Vergiftete Seelen*, p. 242, note 3.

mais les aînés commencent à préférer la presse allemande[855], au grand mécontentement du prêtre, nationaliste convaincu. Pour les Hatakistes la question du catéchisme n'est qu'un prétexte, ou plutôt l'arbre qui cache la forêt : la langue polonaise est la pierre angulaire du mouvement nationaliste, et dans cette optique, langue, religion et nation ne sont pas séparables. Mais le roman situe l'action à un tournant : à la rentrée de cette année 1906, c'est-à-dire après Pâques, le catéchisme à Kowalino se fera en allemand, solution pragmatique que même l'instituteur polonais entérine : l'école n'a dû qu'à son inspecteur de district de l'avoir jusque-là maintenu en polonais[856]. D'ailleurs les autorités se montrent extrêmement prudentes, voir réticentes, à imposer le changement linguistique.

Or cette « réforme » imminente se heurte à l'indifférence des parents : pour certains d'entre eux, affirme l'instituteur, le catéchisme pourrait aussi bien se faire en hébreu[857]! Pour la propagande hatakiste, ce ne sont pas tant les autorités allemandes qui portent la responsabilité du recul du polonais, que les parents, par leur négligence. A la suite du roman, pour authentifier la remarque, Eulendorf rapporte le propos d'un prêtre lors d'une réunion électorale à Labischin, le 6 mai 1906 :

> On impute souvent la faute au maître, à l'inspecteur et au gouvernement, et on ne réfléchit pas que dans bien des cas, elle revient surtout à la négligence des parents [858].

Selon Eulendorf, les progrès de la langue allemande sont tels que le catéchisme y trouve aussi son compte[859]. Propos en contradiction avec la protestation qui a conduit aux grèves scolaires, et qui amène à envisager à travers les romans la question religieuse inséparable de la précédente.

6.4 Le roman hatakiste et la question du catéchisme en allemand

---

[855] *Ibid.,* p. 8.
[856] *Ibid.,* p. 9.
[857] *Ibid.*, p. 11.
[858] *Man gebe oft dem Lehrer, dem Schulinspektor und der Regierung die Schuld, und bedenke nicht, dass der Nachlässigkeit der Eltern in vielen Fällen die Hauptschuld zugeschrieben werden müsse. Vergiftete Seelen,* p. 242.
[859] Das trifft- offen gestanden-ja auch auf den deutschen Religionsunterricht zu.

Si une partie des prêtres de Poznanie s'accommodent de la germanisation, d'autres s'élèvent vigoureusement contre l'atteinte que le catéchisme allemand, inculqué aux jeunes Polonais, inflige au sentiment national :

> Voler la langue, c'est voler la nationalité ! C'est pourquoi nous devons en tant que Polonais, en tant que guides et modérateurs, veiller avec tous les moyens à notre disposition à ce que notre sainte langue soit préservée dans le peuple[860].

Un autre argument invoqué par les prêtres contre l'usage de l'allemand dans la religion est que la langue de Luther pourrait imprimer aux enfants l'esprit de Luther, autrement dit le protestantisme[861]. « C'est un fait bien connu, qu'avec la langue de Martin Luther, c'est aussi l'esprit luthérien qui prend possession des coeurs catholiques ». Cet argument est emprunté à la revue Orędownik, organe de la moyenne bourgeoisie montante de l'époque[862].

Dans cette perspective, le porte-parole de la cause polonaise, le doyen Wonsoch, ne tarit pas de critiques contre la langue allemande « répugnante » et compare les prédicateurs allemands à une des plaies d'Égypte. Aller à leurs sermons constitue pour les Polonais un péché.

Dans le roman *Das Gymnasium zu Lengowo,* le catholicisme des masses est traité avec une distance dépourvue de tout affect. Il n'y a pas d'allusion à l'éducation religieuse ni aux contenus d'enseignement autres que littéraires. Ce parti pris traduit-il chez l'auteur neutralité ou simple prudence face à un lectorat politiquement hétérogène ? La procession de la Fête-Dieu est vue de haut comme un spectacle, à travers le regard du jeune patriote allemand Reinhold Wächter. Tout au plus le narrateur met-il en avant la dangerosité des effets de foule, dont le héros va être victime.

---

[860] *Sprache geraubt- Nationalität geraubt ! Und deshalb müssen wir als Polen, als die Berufsmäßigen Führer des Volks, mit allen uns zu Gebote stehende Mitteln dafür sorgen, dass unsere heilige Sprache dem Volke erhalten bleibt. Vergiftete Seelen,* p. 22.
[861] *Ibid.*
[862] *Es ist doch eine bekannte Tatsache, dass mit der Sprache Martins Luthers auch der lutherische Geist Besitz von den katholischen Herzen ergreift. Ibid.,* p. 23.

Figure 29 Procession en Pologne, autrefois

6.5 L'idéologie du roman hatakiste

Les prises de position du roman hatakiste vis-à-vis des préoccupations linguistiques, religieuses et nationales des Polonais s'appuient sur une idéologie coloniale et conservatrice : convaincus du bien-fondé de la germanisation, ses auteurs développent avec ironie les stéréotypes les plus éculés, au nombre desquels la faible instruction du peuple polonais : dans *Vergiftete Seelen,* on découvre que les membres du bureau de l'école à peine capables de signer leur nom.

D'un autre côté, force est au clergé de reconnaître, entre deux protestations sur le caractère invasif de la germanisation, le progrès général dû à l'introduction de la culture allemande : « La germanité commence à pénétrer nos églises par les portes, les fenêtres et même par les

fissures[863]. » Dans la nouvelle de Busse *im polnischem Wind*, le discours subversif de Waclaw Hurra part du même constat.

Chez Eulendorf, ce paradoxe est utilisé par le narrateur pour convaincre son lecteur de la mauvaise foi et de l'ingratitude des Polonais qui conspirent contre le régime :

> Entre nous, nous pouvons avouer tranquillement que la culture prussienne a été infiniment utile à notre peuple. Quand on compare sa situation morale et nationale, en particulier celle des classes moyennes, avec ce qu'elle était voilà environ 40 ans, il faut remercier Dieu à genoux pour le grand progrès que ces classes ont réalisé[864].

Le roman hatakiste nie l'oppression des Polonais et met cette négation dans la bouche des agitateurs eux-mêmes :

> Wonsoch sourit, quand il entendit ces mots : pour lui, à vrai dire, il n'avait jamais rien ressenti de cette oppression, et chez ses paroissiens de Kowalino on ne voyait pas de trace d'une quelconque oppression[865].

Conclusion : La question scolaire dans le roman hatakiste et le roman français d'Alsace

Roman français d'Alsace et roman hatakiste, roman ou nouvelle scolaire comme avatar de ces catégories, écrits mémoriels comme écho ou contrepoint des précédents, ces écrits ont des points communs qui ne tiennent pas simplement aux thèmes abordés :

Au nombre de ces caractéristiques, l'omniprésence de l'auteur, ses interventions, la fonction des titres comme clés d'interprétation, la perspective politique explicite ou non sont à relever comme autant de données interprétatives.

---

[863] *Das Deutschtum beginnt durch Türen und Fenster und sogar durch die Ritzen in unsere Gotteshäuser einzudringen. Vergiftete Seelen,* p. 20, 243.

[864] *Und unter uns können wir es ja eingestehen, dass die preußische Kultur unserm Volke unendlichen Nutzen gebracht hat. Wenn man den moralischen Stand unseres Volkes, insonderheit der mittleren Volksgeschichten mit dem vergleicht, was vor zirka vierzig Jahren war und was heute ist, so muss man auf den Knien danken für den großen Fortschritt, den sich diese schichten errungen haben! Vergiftete Seelen,* p. 22.

[865] *Wonsach lächelte, als er diese Worte hörte; an sich selber hatte er von dieser Bedrückung freilich noch niemals etwas gespürt, und seinen Kowalinoern Parochianen sah man irgend eine Bedrückung auch nicht an. Ibid.*, p. 23.

II. La germanisation vue à travers les manuels scolaires, le roman populaire et l'écriture biographique ou mémorielle : propagande et résistances

S'il est difficile d'en déterminer parfaitement le genre, les romans scolaires peuvent être appréhendés dans leur dimension de critique de l'éducation et plus largement de critique sociale. Ils servent à exemplifier à travers le champ social de l'école les manifestations d'une crise sociétale au sens large et révèlent parfois à l'insu de leurs auteurs les tensions engendrées par la volonté politique de *germaniser par l'école*. Les rapports de force dans le cadre scolaire reflètent de manière critique des réalités de la modernité politico-sociale, tel le caractère déjà périmé des structures étatiques ; ils offrent aussi un microcosme des rapports sociaux et rendent visible ce qu'il faut incriminer.

Issus de la fusion des souvenirs personnels et de la fiction littéraire, ces textes renvoient au genre de « l'autobiographie littérarisée » et peuvent être interrogés selon les mêmes critères que les écrits mémoriels.

Les *Ostmarkromane* sont pratiquement tous bâtis sur le même schéma : contenus, personnages, clichés, structures s'y répètent ; souvent ils sont précédés d'un avant-propos écrit par l'auteur lui-même, pourvus de titres et de notes, voire d'une postface, destinés à en orienter la lecture dans le sens imposé par la volonté de l'État.

Le narrateur y est omniscient, il est celui qui voit, ressent et évalue les événements. Sa vision du monde est unilatérale, voire manichéenne, dans un esprit que ne désavoueraient pas les colonialistes ultramarins : la germanisation lui apparaît comme une évidence, une conquête de la civilisation sur la barbarie : l'école comme instrument de cette conquête est donc traitée comme une institution respectable, même si on peut y déplorer des excès et mal-être : la violence qui s'y exerce apparaît comme une composante de l'esprit prussien, mélange de paternalisme et d'autoritarisme, en quête de « colonisation des esprits ». A l'inverse, les auteurs de romans français d'Alsace entretiennent le mythe alsacien d'une fraternité dans la réprobation de l'envahisseur, d'un consensus selon lequel l'annexion est un scandale qui devra tôt ou tard prendre fin. Dans ce débat l'enseignant a une responsabilité majeure qui peut le soumettre à des cas de conscience voire à des déchirements.

Sur le terrain, les enseignants de toute origine ont appliqué dans leur majorité la politique de germanisation linguistique, qu'elle soit brutale ou pragmatique. Les résultats en sont extrêmement hétérogènes : pour résumer, en vertu de considérations idéologiques et historiques, le français connaît un meilleur sort en Alsace-Lorraine, au moins dans les zones francophones, que le polonais en Poznanie.

Les positions ainsi fixées, comment vont réagir les autorités, le corps enseignant et les élèves eux -mêmes à la guerre, suivie de la défaite de l'Allemagne qui débouche sur la libération des provinces annexées ? Quelles sont les étapes de cette décolonisation et quelles traces – éventuellement quelles séquelles, a laissées la tentative de germanisation ?

III. Reconquête nationale et répercussions de la « colonisation des esprits »

Au lendemain du conflit mondial, le rattachement de l'ancien Reichsland à la France, compte-tenu des 47 ans d'annexion qui avaient creusé la différence entre les « provinces perdues » et les autres régions françaises sur le plan administratif, scolaire et religieux, a entraîné des difficultés particulières, pudiquement désignées sous le nom de « malaise » jusqu'en 1924 et qui devaient déboucher ensuite sur une véritable crise politique866. Sur le plan scolaire particulièrement, les retrouvailles de l'Alsace et de la lorraine avec la France débouchent sur des déceptions réciproques[867]. Des Français « de l'intérieur » s'offusquent de la persistance des dialectes alémaniques qui assimile à leurs oreilles les Alsaciens et une partie des Lorrains à des Allemands. De leur côté, les régions annexées n'ont pu participer, durant plus de quarante ans, à l'évolution de la constitution de la France en espace national : alors que les autres Français sont marqués par le mythe de la République une et indivisible, l'Alsace a développé sa conscience propre. Dès lors que le français devient langue officielle de l'école, l'allemand devient langue étrangère, et cet alignement brutal qui à la fois heurte une tradition lointaine[868] et fait comme si rien ne s'était passé, entraîne une grave incompréhension de part et d'autre[869].

L'école toujours régie par le Concordat de 1902 et la non-séparation de l'Église et de l'État, est au cœur du débat. L'expulsion des enseignants allemands, et l'épuration des Alsaciens par des commissions de triage ajoutent à l'humiliation : en Alsace, ce sont 921 personnes (dont 75 Alsaciens de souche) qui sont révoquées[870]. A quoi s'ajoutent tous les

---

[866] BAAS, Geneviève, *Le Malaise alsacien : 1919-1924*, Développement et communauté, 1972. Ce mémoire de maîtrise (soutenu en 1968) expose avec une grande clarté les données du « malaise alsacien » tel qu'il a été étudié, compris ou incompris, par les écrivains et journalistes d'époque, en français, à l'exclusion de la presse locale. Ouvrages et revues ont en effet le mérite de conserver dans la mémoire collective des traces successives réfléchies des réactions qui habitaient la classe politique, sinon l'ensemble des individus concernés. Nombre des remarques qui y figurent peuvent s'appliquer à la Lorraine en ce que la partie germanophone de cette dernière a connu une situation identique et les mêmes difficultés dans le retour à la France, fût-il désiré de la majorité de ses membres.
[867] VOGLER, *op. cit.,* p. 381-382.
[868] A cette époque pourtant circule la légende que l'allemand n'aurait été introduit en Alsace qu'en 1871.
[869] VOGLER, p. 384.
[870] VOGLER, p. 385.

Alsaciens élevés dans la culture allemande qui redoutent une reconversion dommageable à leurs intérêts et souffrent de l'anti-germanisme exacerbé affiché par les ultra-patriotes[871].

Comment les populations ont-elles vécu ce débat ? Alors que les partisans de ceux qui s'étaient enthousiasmés 47 ans plus tôt pour le retour de l'Alsace à l'Allemagne tombent de haut, les témoins de la reconquête se voient déchirés entre des aspirations souvent contradictoires et ceux qui prennent parti ne le font pas sans angoisse.

Pour éclairer cette période tourmentée par les souvenirs et réflexions de ceux qui l'ont vécue, particulièrement des élèves et des maîtres, les éléments tirés de l'écriture mémorielle offrent un apport irremplaçable.

On a vu que le roman français d'Alsace avait pour objectif et pour idéologie d'affirmer la « francité » des départements annexés et le sentiment français ancré au cœur de leurs populations. Les écrits mémoriels sont beaucoup plus nuancés, traduisant un dédoublement de l'identité qui ne concerne il est vrai que des individus ayant pu accéder au bilinguisme.

A l'autre extrémité de l'Empire, en Poznanie, les romans hatakistes avaient défendu l'idéal du *Deutschtum* qui va s'effondrer dans une période de conflits sanglants. Au cœur de ces soubresauts, il faut essayer d'évaluer l'héritage de l'école allemande sur les jeunes esprits qui en ont été imprégnés. La double culture et les déchirements qu'elle engendre chez de nombreux ressortissants en particulier les enseignants de l'ancien *Reichsland* ou de la province de Poznanie, feront l'objet de cette dernière partie.

Toutefois, la difficulté d'accès aux sources côté polonais, compte tenu de l'obstacle linguistique, la plus riche moisson de témoignages émanant de l'Alsace-Lorraine, l'intérêt personnel plus marqué pour les répercussions de la question scolaire sur l'ancien territoire du *Reichsland*, induisent une disparité dans le traitement des deux régions.

1 Alsace-Moselle : une difficile reconquête

[871] VOGLER, p. 386. De la même façon pendant deux décennies au moins après la deuxième Guerre Mondiale, les personnes désirant défendre les composantes germaniques de la culture alsacienne ou la double culture se font accuser d'être à la solde des Allemands. *Ibid.* p. 446-448.

1.1 Vers la reconquête linguistique

Cujus lingua, ejus natio[872]

Le rattachement politique de l'Alsace à l'Empire allemand entre 1870 et 1918 avait modifié *de facto* l'équilibre linguistique, renforçant la présence de l'allemand écrit, devenu au fil du temps la langue presque exclusive dans tous les domaines de l'administration, du commerce ou de la culture, cependant que dans les situations informelles, le dialecte restait la langue de référence. Dans les zones germanophones, le français n'était plus enseigné à l'école primaire et ne jouait plus qu'un rôle relevant de la symbolique patriotique française, même s'il était encore présent dans quelques revues savantes[873].

Pendant un demi-siècle l'école a donc consolidé la connaissance et l'utilisation de l'allemand écrit. Quant au français, il n'était utilisé de façon active que par 2% de la population globale et 8% en avaient une connaissance relative[874].

Une enquête publiée en 1926[875] montre que pour 71,80 % des Alsaciens, le français n'est *qu'une langue étrangère de proximité*, qu'ils n'apprendront pas, d'où la nécessité de maintenir l'allemand, en particulier dans la presse. Cependant, dans la cohérence centralisatrice qui est la sienne, la France entend imprimer à tous la même politique : le français doit devenir, en Alsace comme dans les autres régions de France, la langue officielle et partant, celle du système éducatif, en particulier à l'école élémentaire et maternelle[876]. Au lendemain de l'armistice, le 21 novembre 1918, l'instituteur Philippe Husser rapporte une réunion au cours de laquelle « on fait savoir que, dans la mesure du possible, l'enseignement se fera dorénavant en français », et ajoute le 5 décembre : « toute correspondance se fera désormais en langue française[877]. »

Confrontée à la situation existante, celle où deux générations sont passées par l'école allemande, cette volonté est génératrice de conflits. Entre la volonté centralisatrice de la

---

[872] Paraphrase de la maxime latine *cujus regio, ejus religio*, qui édicte le principe politique selon lequel le souverain ou autre pouvoir a le droit d'imposer sa religion, ici sa langue, au pays dont il est maître.
[873] HUCK, *op. cit.*
[874] HUCK, *op. cit.* Chiffres proposés par Pierre Maugue : *Le particularisme alsacien 1918-1967.* Paris, Presses d'Europe, 1970, collection *Régions*, p. 47 p. 198, tableau 95.
[875] ROSSÉ, Joseph, STÜRMEL, Marcel, BLEICHER, Albert, DEIBER, Fernand, et KEPPI, Jean (dir.), *Das Elsass von 1870-1932*, IV. Band, Colmar, Verlag Alsatia, 1938, cités par HUCK, *op. cit.* p. 219.
[876] HUCK, *Ibid.*
[877] *Journal d'un instituteur*, p. 159, 165.

République et les administrés, s'engage un rapport de force, et progressivement la politique volontariste porte ses fruits : en 1927 c'est environ un tiers du temps scolaire qui reste réservé à l'allemand dans le primaire[878]. Mais il est banni du secondaire au titre de langue d'enseignement, où le français détient désormais -une position dominante, presque exclusive à l'écrit, tandis que sa place dans l'espace public se fait bien plus importante qu'avant 1870[879]. Si bien qu'en 1936, c'est plus de la moitié de la population (55 %) qui déclare savoir le français, dont l'usage oral reste toutefois limité dans le corps social, dans la mesure où au moins en Alsace, *« les dialectes restent le vecteur essentiel des interactions verbales [880]».*

Cependant, les hommes politiques français formés à l'école de Jules Ferry, convaincus que la langue est le principal ciment de l'unité nationale et confortés dans cette opinion par des universitaires tel le très nationaliste Ernest Lavisse[881], voient dans les enfants d'Alsace de futurs francophones au mépris de leur culture propre et de leur « dialecte » . On en revient à la politique du Recteur Laurent Delcasso avant 1870[882]. A présent, c'est le recteur Sébastien Charléty[883] qui s'appuyant sur son expérience tunisienne, apparaît en Alsace comme un « colonisateur culturel » avec le but de « dégermaniser les provinces de l'Est »[884]. Parallèlement, les administrations française et anglaise s'appliquent à dégermaniser le Cameroun, où la langue allemande n'avait touché que les élites, décimées par la guerre, et non l'ensemble des indigènes[885]. L'opiniâtreté de Charléty à refranciser l'Alsace sera un dogme jusqu'en 1939. Sous son égide, et malgré quelques concessions[886], l'administration académique ne cesse de réclamer l'adoption totale du français à l'école, y compris pendant les récréations :

> […] il faut éviter la division de l'enfant entre un individu qui récite ses leçons en français et un moi intime qui pense et formule entièrement ses idées en dialecte[887].

---

[878] D'abord enseigné à partir de la 4e année de scolarité (1920), puis à partir de la 3e année (1920) à raison de 3 heures hebdomadaires, il est avancé au second semestre de la 2e année scolaire (1927) où l'allemand sera enseigné durant 2 heures par semaine. HUCK, p. 220.
[879] *Ibid.*
[880] HUCK, p. 221.
[881] Lequel se scandalise en ces termes de la revendication d'une école où l'on commencerait par l'allemand : *Halte là ! voilà qui est intolérable. Ce serait tout simplement le reniement de la France* . (Lettre au journal le Temps du 28 février 1921, citée par VOGLER *op. cit.* p. 387)
[882] VOGLER, p. 386.
[883] Sébastien Charléty (1867-1945), fut directeur de l'Instruction Publique et des Beaux arts à Tunis (1908) puis à Strasbourg (1919) avant de devenir recteur de Paris (1929).
[884] VOGLER, p. 386-387.
[885] ZANG-ZANG, Paul, « La dégermanisation du Cameroun », *op. cit.* p. 79 à 105.
[886] Le 19 octobre 1920, l'allemand est autorisé à raison de trois heures hebdomadaires à partir de la 3 année seulement, ainsi que pour l'instruction religieuse (4 heures).
[887] Rapport de l'inspecteur d'académie du Haut-Rhin, cité par VOGLER, *op. cit.* p. 387.

L'argument pédagogique sert de justification à l'argument politique, ou plus exactement, les questions politique, linguistique et confessionnelle restent indissociables, à l'heure où les enfants d'Alsace, comme au temps de Delcasso, sont censés savoir le français, le parler et penser dans cette langue.

Geneviève Baas[888] pose les fondements historiques du « malaise alsacien » en évoquant brièvement le passé germanique de l'Alsace jusqu'en 1648, et ce qu'elle en a conservé au niveau de la langue et de la culture, en précisant qu'à l'époque, aucun sentiment national n'était formé pour résister à la cession de la province à la France, à condition toutefois que ses us et coutumes fussent conservés à l'Alsace, notamment le parler que Napoléon n'avait pas jugé utile de supprimer.

Conservant sa langue, l'Alsace avait su échapper tant à l'absolutisme royal qu'au centralisme d'une Révolution qu'elle avait pourtant défendue. En 1871, l'échec de la protestation de Bordeaux avait renforcé ce particularisme dont les Alsaciens usaient pour se protéger du germanisme, et c'est à l'abri du premier qu'ils ont développé la conscience nationale qui devait leur faciliter le retour à la France en 1918. Comme écrit un ancien député au *Landesauschuss*, Anselme Laugel :

> Les événements historiques créèrent à l'Alsace une mentalité vraiment nationale et lui permirent de se retrancher dans son indépendance morale comme dans une forteresse inexpugnable[889].

En novembre 1918, le « baiser de la France », donné par Joffre en signe de retrouvailles, déclencha une forme de plébiscite à la faveur des fêtes de l'armistice :

> Dans les villes, la joie prédomine à la perspective de devenir français. (..) Presque tous les passants portent la cocarde tricolore[890]

écrit Philippe Husser en novembre 1918. Il faut pourtant noter qu'il n'est pas dupe de certains enthousiasmes de commande qui lui semblent tenir du « retournement de veste » :

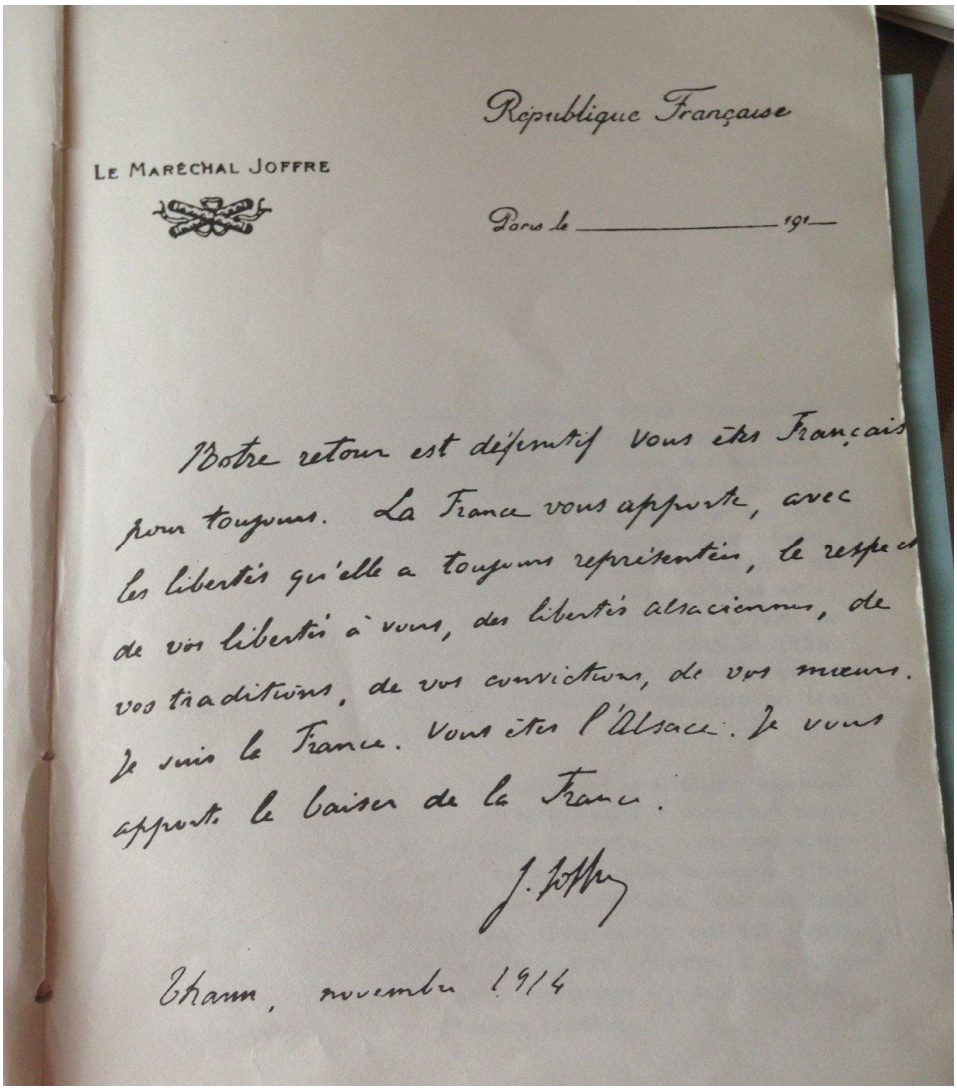
---

[888] BAAS, Geneviève, *op. cit.*
[889] LAUGEL, Anselme, « Le régionalisme alsacien », in *Revue hebdomadaire,* 20 novembre 1920.
[890] *Journal d'un instituteur,* p. 147 et 157.

> Je suis frappé par certains changements de caractère méprisables ou plutôt par la manière méprisable dont des gens sans caractère tournent leur veste ; commerçants, journalistes et aussi enseignants. Ils sont bien trop pressés de brûler ce qu'ils adoraient jusqu'à présent[891].

Attitude dont il déplore les conséquences, et qui va déboucher sur une épuration :

> Des collègues se sont permis de critiquer le comportement de quelques enseignants qui avaient manifesté des sympathies pour l'Allemagne pendant la guerre […] le vieux dicton se vérifie une fois de plus : le plus grand ennemi de l'instituteur, c'est l'instituteur[892].



République Française

LE MARÉCHAL JOFFRE

Paris le _____ 191—

Votre retour est définitif vous êtes Français pour toujours. La France vous apporte, avec les libertés qu'elle a toujours représentées, le respect de vos libertés à vous, des libertés alsaciennes, de vos traditions, de vos convictions, de vos mœurs. Je suis la France. Vous êtes l'Alsace. Je vous apporte le baiser de la France.

J. Joffre

Thann, novembre 1914

Figure 30 Fac-similé de la lettre du Maréchal Joffre (Novembre 1918) apportant aux Alsaciens « le baiser de la France »

[891] *Ibid.,* p. 151.
[892] *Ibid.*, p. 159.

Revenant sur cet enthousiasme du retour à la France, Christian Baechler en souligne l'illusion lyrique, le caractère passionnel, l'aspect festif n'étant qu'un défoulement pathologique provoqué par la fin de quatre années de guerre et de dictature, et la recherche d'une stabilité[893] qui ne préjuge pas d'un attachement aux valeurs héritées du *Deutschtum*.

Très vite entre la France centralisée, uniformisée et laïque, d'une part, et l'Alsace particularisée, en partie germanisée et encore profondément religieuse, d'autre part, l'incompréhension s'installe : beaucoup d'Alsaciens répugnaient à se fondre dans le moule de la République « une et indivisible » en renonçant aux coutumes et libertés qui avaient fait leur force au moment où face à l'annexion imposée, alors qu'ils pouvaient être tentés, et le furent parfois, de s'assimiler à l'Allemagne, ils continuaient à exprimer leur nostalgie de la France.[894]. En échange de cette fidélité, la France avait donc promis aux Alsaciens à coups de déclarations d'abord, puis de circulaires une fois le rattachement entériné, de respecter leur langue et leur attachement à l'école confessionnelle. Très vite, cette promesse allait achopper à la fois sur le problème administratif, notamment celui des enseignants, qui se sentaient mal aimés face à leurs nouveaux collègues de l'intérieur et craignaient pour leurs carrières, sur le problème linguistique surtout puisque les Alsaciens surtout dans les couches populaires, maîtrisaient mal le français, enfin sur la question religieuse dont nous avons vu tout au long de cette étude combien elle était indissociable des autres questions scolaires. Comme l'explique Christian Baechler :

> L'illusion lyrique » a été de courte durée. Dès décembre, on entend des voix discordantes dans la presse catholique alsacienne. On rappelle alors les promesses de Joffre à Thann en 1914 : « La France vous apporte, avec les libertés qu'elle a toujours représentées, le respect de vos libertés à vous, des libertés alsaciennes, de vos traditions, de vos convictions, de vos moeurs. » Dès 1919, la presse parlera de « malaise alsacien » [895].

---

[893] Voir IGERSHEIM**,** François, « Baechler (Christian), *Les Alsaciens et le Grand Tournant de 1918* », *Revue d'Alsace* [En ligne], 135 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2012, [consulté le 23 juillet 2014]. URL : http://alsace.revues.org/454

[894] BAAS, p. 17-19.

[895] Interview de Christian BAECHLER aux DNA, édition du 18 novembre 2008, [en ligne] 3.dna.fr/dossiers/2008/grande-guerre/20081118_noeuds-malaise-alsacien.php.

1.2 De la constitution de 1911 à la tentation autonomiste

Le malaise alsacien s'explique par la méconnaissance et l'incompréhension du vécu de deux générations sous régime allemand, qui se sentent incomprises après avoir été délaissées et ne sont pas prêtes à adopter sur toute la ligne le modèle républicain forgé durant l'annexion.

> […] le sentiment national des Alsaciens, après tout ce qu'ils avaient vécu, était d'abord, et de manière presque exclusive, axé sur la proximité, la région, tout ce qui était concret, tout ce qui était leur vie. Et ils voulaient bien abriter ce sentiment sous la grande pensée nationale mais pas le lui sacrifier. L'opinion publique française, les politiciens ne pouvaient comprendre cela. Ils devaient s'imaginer que l'Alsace pendant 47 ans avait dormi du sommeil de la Belle au Bois dormant! Il n'y avait qu'à revenir aux jours malheureux de 1870 et faire en quelques mois ou si nécessaire en quelques années le chemin que la communauté nationale avait suivi depuis lors[896].

Après 48 ans sous domination allemande, les habitants du *Reichsland* avaient largement été touchés par le processus de germanisation. Mobilisant leurs défenses, ils avaient obtenu dans le cadre de la constitution de 1911 une autonomie encore incomplète, avec un parlement (*Landtag)* dont la seconde chambre était élue au suffrage universel. Ce parlement strasbourgeois, aux dires de l'abbé Wetterlé[897], ancien député au *Reichstag,* devait permettre au *Reichsland* la conquête d'une certaine autonomie étatique et la conservation de ses coutumes face aux pouvoirs étatiques. « L'évolution » progressive envisagée confirme l'hypothèse que le *Reichsland* constituait au départ une région colonisée. Or, pas plus que la France après 1945, le *Reich* n'avait l'expérience de la décolonisation, et il nourrissait l'illusion que quelques aménagements suffiraient à faire taire les revendications et à maintenir son emprise sur la province annexée. Mais en 1918, on ne demande guère aux Alsaciens leur avis : « Il n'est plus question pour les départements recouvrés ni d'indépendance, ni d'autonomie, ni même de plébiscite » note Alfred Wahl à propos du *Journal d'un instituteur*[898]. Déçus dans leurs aspirations, les Alsaciens passent en 1918 de l'impérialisme allemand à l'impérialisme français, vigoureusement dénoncé par le Parti communiste qui renvoie dos à dos les deux régimes :

---

[896] TRUTT, Jean-Claude, *Voyage autour de ma bibliothèque Tome 3 : Notes 12 (suite 1): L'autonomisme alsacien entre les deux guerres,* [online] http://www.bibliotrutt.eu/artman2/publish/tome_3/Notes_12_suite_L_autonomisme_alsacien_entre_les_de_65.php. [consulté le 28 Mars 2014].

[897] Emile Wetterlé (1861-1831) l'abbé patriote, qui avait reçu une éducation française, prêcha pour l'autonomie de l'Alsace et sut se faire apprécier des notables tout en suscitant la méfiance des autorités, surtout allemandes. Il incarne bien le nationalisme français aux couleurs alsaciennes.

[898] *Journal d'un instituteur,* p.159 -160 et note 1.

> Le mouvement antagoniste (l'autonomisme) est la réplique aux méthodes coloniales selon lesquelles la classe dirigeante française et ses serviteurs ont traité une population travailleuse, intelligente, pacifique et de haute culture, dans un pays très développé. […] La troisième République, et toute sa démocratie bourgeoise, se sont révélées comme un instrument d'exploitation, aussi redoutable sinon pire, que l'odieuse monarchie déchue des Hohenzollern[899].

Et parmi les crimes « impérialistes » de la France, « la répression de la langue maternelle de la majorité de la population » pèse d'un poids très lourd[900]. Globalement, les difficultés d'après-guerre naquirent d'une mauvaise volonté, voire du refus, du gouvernement français à appliquer la prudence recommandée par la « conférence d'Alsace et de Lorraine », réunie dès 1915 à propos du régime des régions reconquises. Cela

concernait tant le système scolaire que les autres domaines de l'administration. Une première tentative de centralisation, avec l'instauration d'un Haut Commissariat à Paris, échoua devant l'ampleur des problèmes à résoudre[901] : elle fut suivie dès mars 1919 d'un Commissariat général, cette fois à Strasbourg, assisté d'un Conseil supérieur où siégeaient deux tiers d'Alsaciens ou Lorrains. Ce nouveau cadre avait pour mission

d'utiliser le régionalisme à des fins de réintégration rapide et de fusion des deux législations. Durant six ans, il allait être remis en question par des responsables partagés entre la tentation de l'assimilation et celle du régionalisme. Deux politiques assez divergentes pour mettre à mal un corps enseignant qui connaissait lui- même des difficultés, notamment linguistiques, de réintégration et ne sachant souvent à quel saint se vouer pour accomplir au mieux sa tâche formatrice.

Concentrés au sein de l'UPR (Union populaire Républicaine), vaste parti local plaidant pour « les intérêts particuliers de chaque région au sein de la grande patrie française »[902], les régionalistes alsaciens patronnés par l'abbé Wetterlé voyaient dans leur mouvement un moyen d'écarter les difficultés de la question scolaire, de la séparation de l'Église et de l'État, de la participation des « indigènes »[903]-au sens propre de né dans le pays aux emplois. Ce terme volontiers employé par Émile Wetterlé dans une brochure publiée en 1915, *L'Alsace-Lorraine*

---

[899] *L'Humanité,* 15 février 1926.
[900] *Ibid.*
[901] BAAS, p. 29.
[902] Joseph PFLEGER, discours prononcé le 12 Février 1919 lors d l'organisation de l'Union populaire Républicaine, (U.P.R.)Cité par BAAS, p. 41.
[903] WETTERLÉ, Émile, *L'Alsace-Lorraine française*, Floury, 1915.

française, au sens propre de *né dans le pays*, ne peut manquer de nous interpeller par ses connotations coloniales. Plus radicale, la thèse d'une Alsace allemande « recolonisée » par la France, qui a fait polémique, a survécu longtemps : elle s'exprime encore vigoureusement dans le livre de Pierri Zind : *Elsaß-Lothringen, une nation interdite, 1870-1940,* largement étouffé en raison de son caractère anti-français de même que son résumé, *Brève histoire de l'Alsace*[904]. Bien que très minoritaire, elle ressurgit encore aujourd'hui sur quelques sites du Web très marqués à droite ou pangermanistes.

Si le mouvement des autonomistes avait de grands moyens d'action, notamment celui de la presse locale, s'ils obtinrent en Mars 1919 l'instauration du Commissariat général, organe décentralisé qui avait son siège à Strasbourg, ils ne parvinrent pas à s'ériger en modèle pour une régionalisation de la France que certains souhaitaient mais qui répugnait encore au centralisme républicain. C'est alors que certains Alsaciens durcirent leur position et penchèrent vers l'autonomie, au risque de mettre en péril l'unité française. La suppression du Commissariat général en 1924-1925 devait mettre un terme à leurs espoirs.

1.3 Les lois laïques : une réconciliation compromise

Comme nous l'avons largement montré au cours des chapitres précédents, la question religieuse n'est pas moins matière à litige que la question linguistique dans le conflit qui oppose l'Alsace recouvrée aux autres régions de France et avant tout au pouvoir centralisateur. *Mutatis mutandis*, en inversant les données, il en va de même en Poznanie où se reconstitue au même moment la nation polonaise sous le double signe de sa religion et de sa langue nationale, tandis qu'en Alsace-Lorraine, où l'allemand est la langue religieuse la plus employée (avec le latin pour les catholiques), école confessionnelle et langue allemande sont également menacées. L'introduction du français comme langue de l'administration pose des problèmes délicats, pour les fonctionnaires alsaciens comme pour le public, qui se trouve brusquement en contact avec une administration qui ne comprend pas sa langue. Les instituteurs venant de l'intérieur se servent de la langue française au titre de la " méthode

[904] ZIND, Pierri, *Brève histoire de l'Alsace,* Albatros, Paris, 1977.
Id., *Elsass-Lothringen, une nation interdite, 1870-1940,* Copernic, Paris, 1979. L'auteur, (1923-1988), séparatiste alsacien, fit scandale en 1986 où il fut compromis dans une thèse révisionniste.

directe ", à tel point que l'opinion s'inquiète et que des incidents se produisent, comme à Erching en Lorraine, où la population demande le départ de l'instituteur[905].

L'établissement de la laïcité, outre qu'il enfreindrait les promesses expresses faites aux Alsaciens, apparaît à beaucoup comme dangereux pour l'ordre moral et social. Philippe Husser qui en est pourtant partisan[906] mentionne, sans donner le lieu, qu'un nouvel instituteur, qui s'était présenté au curé comme sans religion, a trouvé sa classe vide. Prophétiquement, il ajoute que « l'impossibilité de toucher à la question religieuse [lui] paraît préparer des conflits futurs[907]. » En effet, l'introduction des lois laïques, qualifiées par leurs adversaires de lois de décomposition, se heurte à une levée de boucliers sans précédent. A la chambre des députés comme au Sénat, le débat fait rage. Lors de la séance du 16 Novembre 1921, le chanoine Collin, explique le point de vue de ses compatriotes alsaciens :

> Ils ont peur notamment de ce que votre laïcisme a d'outrancier […] (certains instituteurs) ont scandalisé la population enfantine et leurs familles […] (les inspecteurs) ne peuvent pas changer l'esprit qui préside à l'école française et dont ne voulons pas dans les départements recouvrés[908]
> .

Alors que les partis de gauche font campagne pour introduire les lois laïques en Alsace, au nom de l'unité nationale, estimant que les Alsaciens confondent à tort neutralité laïque et propagande antireligieuse, et réclament du clergé plus de réserve, du côté catholique, certains responsables se montrent prêts à des concessions. Le 24 décembre 1918, deux directeurs du grand séminaire de Strasbourg confient à Alfred Baudrillart, alors recteur de l'Institut catholique de Paris[909], qu'ils « acceptent l'idée de la séparation de l'Église et de l'État, et le sacrifice de leur traitement »[910], mais qu'« ils tiendront énergiquement sur la question des écoles et n'accepteront pas la spoliation des églises[911]. »

---

[905] SCHMAUCH, Joseph, *Les services d'Alsace-Lorraine face à la réintégration des départements de l'Est (1914-1919),* thèse 2004 [online].

[906] Pour ma part, j'espère et je souhaite que notre Alsace sera traitée à tous égards comme les provinces françaises, qu'elle sera une province française, avec séparation de l'Eglise et de l'Etat, avec l'école laïque ; nous devrions seulement conserver notre dialecte, et notre rémunération. *Journal*, p. 183. Cette position minoritaire, ainsi que des connivences germanophiles, sa propre fille et son gendre ayant quitté l'Alsace, l'obligeront bientôt à se tenir en retrait.

[907] *Journal*, p. 186.

[908] Cité par BAAS, p. 108.

[909] Poste qu'il conservera jusqu'à sa mort en 1942.

[910] En Alsace-Lorraine, aux termes du Concordat, prêtres, pasteurs et rabbins sont rémunérés par l'État.

[911] BAUDRILLART, Alfred (de) *Les Carnets du Cardinal Alfred Baudrillart*, 1er août 1914 - 31 décembre 1918, Editions du Cerf, Paris, 1994, p. 997.

Nombreux sont ceux qui considèrent que le clergé a gardé l'âme française et doit en être remercié ; le 9 décembre 1918, Poincaré a déposé une couronne sur la tombe de l'évêque de Metz, Mgr Dupont des Loges, resté après l'annexion, jusqu'à sa mort en 1886 « le symbole vivant de l'attachement à la patrie perdue[912] ».

Même acquis à la France, il ne manque pas d'intellectuels alsaciens pour défendre le statut confessionnel : tel est le point de vue de Robert Redslob, qui voit dans l'enseignement religieux une dimension incontournable de la culture, y compris pour les non-croyants :

> Quand je pense à tout ce que nous aurions pu apprendre dans ce cours de religion ! Et plus j'y songe, plus je m'étonne que certains politiciens modernes puissent manifester une réelle angoisse à l'égard de cette matière d'enseignement. Malgré tout, ce sont ici des faits qui ont joué un rôle dominant dans l'histoire et que tout homme cultivé doit connaître, qu'il s'intitule croyant ou non[913].

De son côté, Philippe Husser est témoin de l'offensive du parti catholique contre les instituteurs libéraux, sorte de *Kulturkampf* inversé via leurs organes respectifs la *Landeszeitung* et la *Schulzeitung* dont il est rédacteur. Il s'affirme partisan de la laïcité :

> Pour ma part, j'espère et je souhaite que notre Alsace sera traitée à tous égards comme les provinces françaises, qu'elle sera une province française, avec séparation de l'Église et de l'État, avec l'école laïque[914] [.. .]

Il s'élève contre la prétention des « milieux cléricaux » à vouloir s'y opposer, affirmant que « des concessions sur ce point seraient regrettables [915]». Il privilégie également le maintien du dialecte :

> Puisqu'aussi bien nous sommes devenus français, nous voulons l'être à part entière, comme avant 1870, c'est -à-dire dans le respect et le maintien de notre langue dont la suppression aurait entraîné un appauvrissement culturel pour notre peuple[916].

« Devenus » et non « redevenus ». Philippe Husser est pourtant né français en 1862. Mais la France de 1919 n'est plus celle de 1870 et c'est de celle-là que les Alsaciens francophiles, assez anciens pour s'en souvenir, auraient nostalgie. On voit que la défaite du *Reich* entraîne un raidissement et une réaction contre tout ce qui avait été imposé par l'impérialisme

---

[912] ROTH, François, cité par Alfred Baudrillart, *op. cit.* p. 984.
[913] REDSLOB, p. 55
[914] *Journal d'un instituteur,* p.183.
[915] *Journal d'un instituteur,* p.209.
[916] *Ibid.*

allemand, sans que cela implique l'acceptation du centralisme à la française et de lois scolaires venant rompre les traditions alsaciennes, indépendantes de la germanisation.

En avril 1920 le mécontentement devant le manque d'égards pour les enseignants alsaciens se traduit par une grève : si elle n'a pas le retentissement de celles de Poznanie au début du siècle, elle n'en est pas moins l'expression d'un conflit politique qui oppose autour de la question scolaire deux points de vue incompatibles, celui du pouvoir et celui des administrés.

> Parmi les slogans qui mobilisent : « L'Alsace aux Alsaciens, Égalité avec nos collègues de l'intérieur. Que l'Alsace soit traitée comme n'importe quelle province de France et non comme une colonie[917].

Encore une fois, le terme de colonie dans la bouche des administrés éclaire la frustration d'une population mise sous tutelle au sortir de l'épreuve de la guerre, et dont on dispose sans la consulter.

Pour Philippe Husser, le particularisme alsacien passe bien par la langue, germanique, dont les populations sont imprégnées, et les coutumes, non par l'autonomisme du parti clérical dont il continue, dans les années qui suivent, à dénoncer les menées occultes et anti-progressistes, par exemple le contrôle officieux exercé sur le recrutement des maîtres. En octobre 1923, un nommé Mr. Philippe ne peut se maintenir plus de quelques jours au village de Bergheim, en raison d'une campagne déclenchée contre lui et de l'hostilité de la population à son égard[918].

2 Situation des enseignants : des lendemains qui déchantent

Recrutés au terme d'études difficiles, les fonctionnaires du *Reichsland* jouissaient aussi d'un statut plus favorable que celui des fonctionnaires français ; les Alsaciens ne représentaient cependant qu'un tiers de l'effectif des cadres - davantage chez les instituteurs - et les Allemands évincés ne pouvaient être remplacés que par des Français de l'intérieur qui obtinrent d'emblée un salaire supérieur de 20%. Ils furent attirés sur ces postes au moyen de promesses d'indemnités alléchantes semblables à celles offertes aux Français allant dans les

[917] *Journal d'un instituteur*, p. 225.
[918] *Journal d'un instituteur,* p. 284.

colonies : indemnités de déplacement, de séjour, de logement, leur permettant de doubler leur traitement[919].

Malgré tout, il y eut pénurie, les différents palliatifs ne pouvant compenser le nombre de révocations. Le recrutement se faisait dans l'urgence ; pour Philippe Husser, « on accepte dans l'enseignement les personnages les plus louches. Cela n'en améliore pas la qualité[920]».

Voilà qui n'allait guère faciliter les relations des nouveaux arrivants avec les fonctionnaires locaux, qui leur reprochaient justement de venir en « colonisateurs », mieux armés qu'ils étaient que les Alsaciens dans le maniement de la langue et du fonctionnement administratif à la française. Dès lors la rivalité s'installe, comme l'écrit encore Philippe Husser le 10 Juillet 1919 :

> Le fait d'avoir imposé un corps enseignant, avec des collègues français bénéficiant d'avantages financiers, crée de plus en plus de mécontentement et pousse les enseignants à se montrer hostiles.[921]

Assez vite, le gouvernement réagit pour harmoniser les traitements des fonctionnaires, mais sur le terrain, la lutte pour les « droits acquis » se poursuit et le problème linguistique compromet la promotion des fonctionnaires alsaciens, alimente leurs inquiétudes au sujet de leur retraite et autres droits sociaux. Même s'ils échappent aux purges politiques, et en dépit de la pénurie, les instituteurs d'Alsace gardent une épée de Damoclès au dessus de la tête.

En Juin 1924, Philippe Husser publie dans la *Schulzeitung* devenue *Revue scolaire* un article intitulé « cauchemar » exposant les affres d'un instituteur vieillissant soumis aux contraintes du système français et hanté par sa retraite. Un an plus tard, il reprend ce thème, que l'on peut rapprocher des angoisses du vieux recteur Brodnicki dans le roman de Carl Busse *Das Gymnasium zu Lengowo.* Autant d'expressions chez les enseignants, favorisées par l'histoire tourmentée de leur région d'exercice, d'un véritable malaise vis-à-vis de l'administration qui les emploie.

---

[919] BAAS, p. 60.
[920] *Journal d'un instituteur,* p. 183.
[921] *Journal d'un instituteur,* p. 208.

2.1 Critique pédagogique de la francisation à outrance

« Faites-leur aimer la France » était le mot d'ordre en vigueur pour reconquérir le cœur des populations réintégrées. Les autorités françaises n'attendirent pas l'armistice pour tenter de ramener les écoliers alsaciens dans le giron de la France. Pendant la guerre, les succès des troupes françaises s'accompagnèrent de tentatives pour remplacer par des soldats les instituteurs allemands mobilisés ou défaillants[922]. Les dispositions transitoires ne tranchent pas sur la question de la laïcité. Les autorités se félicitent officiellement des succès obtenus :

> Sauf de rares exceptions, les enfants qui quitteront l'école cette année savent parler, lire et écrire couramment le français ; ils ont, de plus, reçu une formation intellectuelle qui fait d'eux les frères des petits Français de même âge, en sorte qu'il est permis d'affirmer, sans être taxé d'optimiste, que la substitution de l'école française à l'école allemande est actuellement un fait accompli[923].

Mais cet optimisme foncier ne survivra pas à la paix. Aux revendications catégorielles justifiées par l'inquiétude d'un corps enseignant menacé directement de perdre son gagne-pain - les pages du *Journal d'un Instituteur* sont émaillées pour l'année 1919 de références aux révocations, qui selon Alfred Wahl[924] se montèrent à environ un millier pour l'ensemble de l'ancien *Reichsland* - s'ajoutent les constatations désabusées sur les tentatives improvisées, maladroites ou pédagogiquement aberrantes qui sacrifient l'intérêt des enfants à une volonté politique de franciser l'enseignement dans les délais les plus brefs. Observateur privilégié, Philippe Husser dénonce cette précipitation, fruit de la passion politique et non d'une observation raisonnée de la situation alsacienne : 47 années de domination allemande ont laissé très peu de place à la maîtrise du français au sein de la population autant qu'un héritage culturel dans les classes qui sont passées par l'école allemande, et quels que soient les sentiments patriotiques révélés par la défaite de l'Allemagne, ils ne devraient pas prévaloir à son avis sur le bon sens le plus élémentaire. Or la volonté d'effacer au plus vite l'empreinte allemande amène les autorités françaises à imposer un programme pédagogique dont l'ambition apparaît tout à la fois démesurée et irréaliste[925].

---

[922] Les territoires ayant retrouvé la France dès août 1914 (Masevaux, Thann, Saint Amarin…obtiennent un retour d'un enseignement en français, réalisé par des militaires ou des instituteurs sous les drapeaux. 89 écoles furent ouvertes, servies par 113 institutrices (dont 90 religieuses) et 99 instituteurs (dont 65 militaires). [online] http://www.crdpstrasbourg.fr/data/histoire/education_reichsland/guerre.php?parent=13

[923] "Le fonctionnement des écoles pendant l'année scolaire 1917-1918". In *Bulletin de l'Enseignement des Territoires Alsaciens*, n°16, année 1918, mai-juin-juillet, p. 110-111.

[924] *Journal d'un instituteur,* p.187, note 1.

[925] *Journal d'un instituteur,* p. 167, note 2.

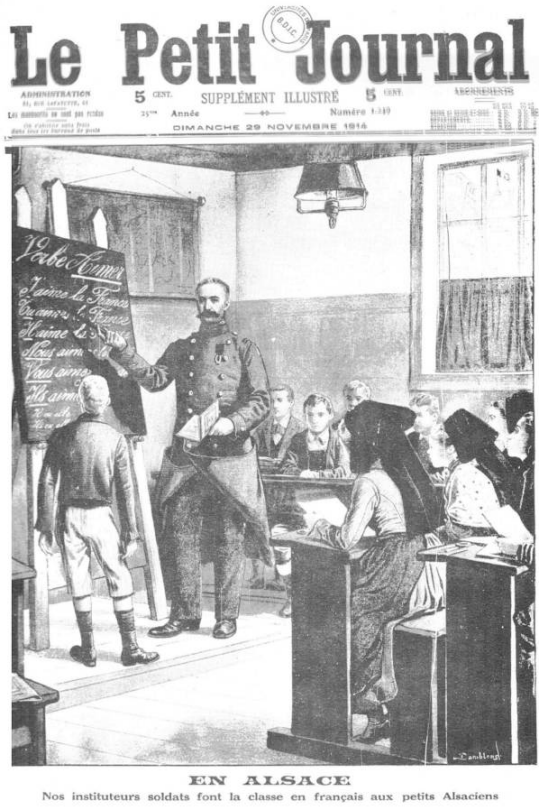

Le Petit Journal
5 CENT. SUPPLÉMENT ILLUSTRÉ 5 CENT.
DIMANCHE 29 NOVEMBRE 1914
EN ALSACE
Nos instituteurs soldats font la classe en français aux petits Alsaciens

Figure 31 : Pendant la guerre, le soldat français instituteur en Alsace[926]

Philippe Husser mentionne « Un collègue français en uniforme » ne sachant pas l'allemand, qui se fait le porte parole à Mulhouse des consignes pédagogiques notamment de la « méthode directe » qui consiste à enseigner le français sans passer par l'alsacien ni l'allemand : voici son témoignage sur son application :

> On entend chanter la Marseillaise dans toutes les classes. La nouvelle méthode d'enseignement est pénible. On s'épuise à parler, et le résultat est pour le moins douteux. Les élèves sont pour la plupart des phonographes aux disques défectueux. Tout le monde n'est pas capable d'apprendre à parler en se faisant jeter à l'eau. Il y en a qui se noient.[927] (25 novembre 1918).
> Cette nouvelle méthode d'enseignement du français me fatigue beaucoup. Parler sans arrêt et me tenir debout exige toute ma force physique et morale. Le résultat est toujours maigre, bien que les enfants se donnent beaucoup de peine et montrent de la bonne volonté [928] (16 décembre 1918).
> Visite du maître assistant. Les élèves le regardent assez stupidement et ne réagissent guère à ses questions posées exclusivement en français.[929] (25 janvier 1919).

[926] http://www.finnele.fr/2013/11/29/on-sinstalle-3/
[927] *Journal d'un instituteur*, p. 161.
[928] *Ibid.*, p. 172.

> Une dizaine d'élèves suivent bien. Pour les autres, je fais toujours l'illusionniste (19 février).

On pourrait bien sûr objecter que ces conclusions sont prématurées, que quelques semaines ne suffisent pas à juger du succès des apprentissages… Pédagogue chevronné, Philippe Husser n'attend visiblement pas grand-chose de cette méthode dont la mise en place exigerait à la fois du personnel, du matériel, une formation, qui font cruellement défaut. C'est donc l'improvisation qui l'emporte, dans la mauvaise foi générale. Le 21 avril 1920, Philippe Husser observe après une visite de l'inspecteur :

> Comment peut-il être satisfait ? Ne voit-il pas que les enfants ne savent absolument rien ? Qu'ils ne sont que des phonographes mal remontés ? Que cette manière d'instruire et d'enseigner n'est que de la jacasserie ? Rien de tangible, rien d'assimilé[930].

Les conséquences pédagogiques de la « méthode directe » ne tardent pas à se manifester dans les années suivantes : résultats en baisse, fléchissement général des connaissances qui peut se mesurer lors des examens à d'autres niveaux, par exemple celui de compagnon. En 1926, le pasteur de Stoßwihr se plaint que les enfants ne puissent plus chanter au culte, ne sachant pas lire l'allemand[931]. L'exaspération de Philippe Husser se fait jour dans une note du 6 Juillet 1920 :

> […] C'est le jour du certificat d'études. On observe que les élèves des maîtres alsaciens ont réussi en très grand nombre, alors que les maîtres français ont connu beaucoup d'échecs[932].

Comme l'explique Bernard Vogler : lorsque l'école primaire devient un enjeu[933], encore faut-il disposer d'instituteurs sachant le français, ce qui n'est pas le cas pour 30% d'entre eux, et l'allemand (y compris la forme dialectale) pour les élèves qui ne connaissent pas autre chose. Les tracasseries de l'inspection ajoutent à la détresse des uns et des autres. Les inspecteurs tiennent pour acquis que les instituteurs savent tous le français, après 47 ans de présence allemande ! La présence dans les classes d'assistants français, parfois issus du

---

929 *Ibid.*
930 *Ibid.*, p. 223.
931 *Revue du christianisme social*, février -mars 1926, p. 218-219.
932 *Journald'un instituteur,* p. 229.
933 VOGLER, p. 388.

contingent et mieux rémunérés que les instituteurs en titre, contraints au recyclage, aggrave encore le malaise.

Dans le cadre de notre réflexion sur le caractère colonial de l'annexion de ces régions par le *Reich*, nous pouvons comparer la francisation / la polonisation des régions restituées à leur peuple respectif à l'arabisation

de l'Algérie (où émigrèrent bien des Alsaciens après 1870) après l'indépendance[934]. Avec le temps, les résultats de ces politiques linguistiques sont incontestables. La majeure partie de la population scolarisée parviendra à une maîtrise au moins passive, via l'écoute ou la lecture, plus rarement active, de la langue officielle imposée, sans perdre l'usage de son idiome natal. On peut aussi esquisser un parallèle avec les politiques menées en Croatie par l'Empire des Habsbourg dans la deuxième partie du XIXème siècle, lorsque le législateur accorde une plus grande visibilité aux langues nationales, sans que l'allemand, langue d'échange et de rechange, « soit au cas où la relève en langue nationale n'est pas prête, soit au cas où des langues entrent en concurrence »[935], disparaisse. Dans tous ces cas, le nombre de professeurs n'est pas suffisant, au point qu'il faut faire appel à des bénévoles[936]. Dans le cas de l'Algérie, l'idéologie arabo-islamique considère, comme la France centralisatrice vis-à-vis de l'Alsace, que la diversité linguistique est un danger pour l'unité nationale et un germe de division, et que seul l'unilinguisme peut être garant de cette unité nationale. Les berbérophones ne sont pas pris en compte, pas plus que ne l'ont été en France les germanophones auxquels était attaché malgré eux, au lendemain des deux conflits mondiaux l'exécrable souvenir des exactions allemandes, et plus encore après 1945 celui des atrocités nazies. Dans les deux cas, aux motivations nationales s'ajoutent l'animosité et la rancune contre la langue du colonisateur, la volonté de transformer une administration coloniale en administration nationale, en excluant de la vie officielle toute autre langue que la langue nationale, exclusion considérée comme un but et un moyen. Au niveau de l'enseignement en Algérie, la substitution de l'arabe au français, qualifiée par Jamel Zenati de « monisme jacobin » a

---

[934] MAROUF, Nadir, CARPENTIER, Claude (ed.) *Langue, école, identités, op. cit.*
[935] BARIC, Daniel, *Langue allemande, identité croate : au fondement d'un particularisme culturel*, Paris, Armand Colin/ Recherches, 2013, p. 219.
[936] *Ibid.*, p. 218.

alimenté et continue de susciter un débat tumultueux[937]. En Alsace, la conséquence de cette politique est que longtemps encore, la population connaît une situation de diglossie entre le français appris à l'école d'une part, et d'autre part le dialecte, parlé quotidiennement ; de même que sous l'annexion, il y avait mais à moindre degré diglossie entre le dialecte et le *hochdeutsch,* langue écrite pratiquée à l'école allemande ; le même phénomène s'observe en Poznanie entre le polonais, langue nationale et religieuse, et l'allemand. L'après-guerre qui verra la polonisation oula francisation du système scolaire est comparable, *mutatis mutandis*, à la situation algérienne des années 1980-1990, où l'arabe dialectal et les langues berbères sont cantonnés à la communication informelle :

> Alors que le fonctionnement diglossique *de facto* se vit au quotidien sous une multitude de formes, le discours politique et son appareil idéologique, l'école et son discours pédagogique, assurent la promotion d'une langue de référence négatrice de la variation et de la pluralité toujours en survivance[938].

Loin de rapprocher ces pratiques, l'école les a rendues étanches. Surtout, et bien que cible proclamée de la politique linguistique de réintégration, l'allemand est loin d'avoir perdu toute position dans la société, sa place dans la presse alsacienne en particulier n'ayant été que bien peu remise en cause. En effet, l'édition allemande du quotidien *Les dernières nouvelles d'Alsace* n'a été supprimée qu'en mars 2012, et pour la Lorraine, on peut citer le titre *France-Journal*, édition en allemand du *Républicain lorrain,* dont la parution ne s'arrêta qu'en 1989, et *Le courrier de Metz,* preuves que l'allemand a résisté longtemps, encore qu'il ait connu, une fois détaché du corps de la nation allemande, un certain appauvrissement.

On pourrait aussi parler de la francisation de l'Alsace à l'instar de l'arabisation comme d'un mythe dans la mesure où ses réalisations ne sont pas à la mesure de son programme. C'est moins cependant à travers ses résultats qu'en tant que discours que l'on peut penser le caractère mythique de la francisation : comme la germanisation il renvoie en effet aux fondements de la nation, et permet, par sa radicalité de façade, de légitimer régulièrement le pouvoir dans son identité tantôt colonialiste, tantôt « libératrice » et se voulant démocratique, en désignant les ennemis extérieurs, les Allemands, comme les adversaires intérieurs, les

---

[937] ZENATI, Jamel. « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », *Mots. Les langages du politique*, n° 74, p. 137-145, mars 2004. [En ligne], 74 | 2004, [consulté le 17 Janvier 2014]. http://mots.revues.org/4993

[938] *Ibid.*

germanophiles. Toute réflexion à ce sujet éclaire donc, au-delà des proclamations idéologiques, des enjeux de pouvoir inhérents à toute politique linguistique.

Dans un premier temps, l'application stricto sensu des consignes conduit à une forme d'épuration qui n'épargne pas le corps enseignant.

2.2 La chasse aux sorcières

Le 9 décembre 1918, Philippe Husser est contraint de remplir une fiche de renseignements relative à la nationalité de ses parents, à sa connaissance du français, à sa capacité de l'enseigner, à sa volonté de rester au service de la France etc… Le 4 mars 1919, nouvelles fiches : « Ils veulent maintenant connaître le lieu d'origine du grand-père[939]. » Bientôt les commissions de triage entrent en fonction, éliminant les Vieux-Allemands, écartant leurs enfants du recrutement de la fonction publique, menaçant même les Alsaciens d'origine[940]. Dénonciations et vengeances achèvent de déstabiliser les personnels ; beaucoup de dépressions nerveuses, quelquefois suivies de suicides, en résulteront. Lors du décès d'une collègue, quelques mois plus tôt calomniée par la presse et révoquée, Husser s'indigne contre l'action délétère du *Souvenir français*[941]. Bien des pages du *Journal d'un instituteur* reviennent sur les expulsions et les listes de révocations[942]. Le 30 mai 1920, Philippe Husser lui-même apprend que sa révocation « avait été sérieusement envisagée à Colmar » et qu'il n'a dû son salut qu'à l'intervention d'un tiers auprès de l'inspection d'académie[943].

Le cas de Philippe Husser est paradigmatique d'un changement -et d'un déchirement- identitaire qui le conduit au scepticisme à l'égard de toute action politique. Après l'armistice, étranger dans son propre pays qu'il voit, dans un contexte de retournement historique, traité comme une « colonie » de la France, il perd confiance dans les institutions censées le protéger et se raccroche à ses repères, notamment religieux : d'abord inquiet de savoir sa fille Lucie fiancée, avec un « français de l'intérieur » il accepte son gendre en apprenant qu'il est

---

[939] *Journal,* p. 185.
[940] *Journal d'un instituteur*, p. 169 note 1.
[941] *Ibid.*, p. 181 et 244.
[942] *Ibid.*, p. 172, 181, 184, 185.
[943] *Ibid.*, p. 244 et note 1.

protestant[944]. On se souvient que la frontière en Alsace est aussi et d'abord religieuse. Mais ce repli communautaire est largement explicable en des temps troublés par l'atteinte à l'identité, laquelle peut être perçue comme une fiction, un artifice qui se construit et se déconstruit sans cesse, dans un enchevêtrement de dimensions individuelles et collectives[945] :

> De par son adhésion spontanée ou réfléchie dans un groupe, l'individu continue certes de défendre les principes globaux qui guident sa vie […] néanmoins le groupe l'incite, parfois il lui impose de réviser certaines de ses positions, d'infléchir le sens de quelques orientations, de renoncer à des choix, du moins de les aménager afin d'épouser les contours dessinés par l'identité groupale. Plus cette identité est forte, rigide, et plus la marge individuelle de chaque membre est réduite[946].

Or les sanctions qui menacent les instituteurs alsaciens stigmatisés pour leurs penchants germanophiles ne peuvent que réveiller les peurs et conduire les intéressés à la méfiance et au repli communautaire. On retrouve là un schéma propre aux colonisés et aux migrants dépossédés.

Mais on comprend mieux les enjeux du débat scolaire des années 1920 en Alsace si on accepte de l'inscrire dans le débat plus général d'une crise de l'institution confrontée à la modernité, ce qui apparaît clairement dans les écrits du temps qui touchent à l'enseignement secondaire.

3 Débat pédagogique et malaise politique

Durant ces années de malaise, de rares voix se font entendre qui tentent de prendre de la hauteur et de montrer le rôle fondamental d'une culture humaniste dépassant les considérations politiciennes, s'attachent à montrer quels furent à cet égard les bienfaits du lycée allemand, tandis que d'autres à l'inverse dénoncent son caractère académique déjà condamné par son passéisme et son indifférence aux véritables besoins de la génération montante. Les conflits politiques de l'époque n'ont pas occulté les querelles pédagogiques, et sans entrer dans le détail de ces dernières, pouvons y voir un nouvel avatar de la Querelle des

---

[944] *Ibid.*, p.248
[945] RAGI, Tariq, Logiques politiques, enjeux culturels et stratégies identitaires, *op. cit.*, p.33 sq.
[946] RAGI, *op. cit.,* p. 71.

anciens et des Modernes et une source d'arguments pour comprendre sur le terrain le jeu des crispations, des nostalgies ou au contraire des avancées vers une pédagogie plus moderne.

Pour bien juger de la portée de ces critiques- ou de ces éloges, il faut rappeler que la grande majorité des enfants au lendemain de la guerre de 1914, ne dépassaient pas le niveau du primaire et que la poursuite onéreuse d'études secondaires était un parcours d'obstacles pour les garçons les moins fortunés, l'éducation des filles du peuple restant élémentaire. Si les enfants de moins de dix ans sont sous-représentés dans ces études comme ils le sont dans les romans, c'est sans doute parce que l'époque pubertaire soulève des questions plus sérieuses.

3.1 Une école liberticide

Si le lycée allemand, aux programmes exigeants, est réputé apporter une solide culture humaniste et scientifique, des voix discordantes s'élèvent cependant et nombreux sont les intellectuels qui ont porté un regard sévère sur l'école prussienne, au nom de principes nouveaux qui s'expriment d'ailleurs aussi en France dans une veine romanesque comme celle de Jules Vallès[947] qui dédie *le Bachelier* (1879) « à tous ceux qui, nourris de grec et de latin, sont morts de faim ».

Dans une thèse publiée en 1986, Claudia Bünger-Kohn[948] fait remarquer combien l'école allemande au tournant du siècle est objet de critique de la part des Modernes, au nom de la contradiction dont elle est l'objet, entre une universalité qu'elle ne sait plus atteindre et une individualité qu'elle ne respecte pas. Son rôle de socialisation est perçu négativement, et son « atmosphère » est considérée comme hostile au développement personnel.

> Dans la littérature scolaire de cette période, le concept romantique d'individualité et celui d'unicité se voit transportés de la spéculation philosophique à des situations de vie représentées comme réelles. Dès lors l'école est vue comme le lieu où tout ce qui peut amener l'épanouissement de soi est étouffé, et non encouragé comme il devrait l'être[949].

---

[947] Jules Vallès (1832-1885) est l'auteur d'une trilogie : *l'Enfant, le Bachelier, l'Insurgé,* dont le héros Jacques Vingtras apparaît comme victime d'une éducation brutale, fossilisée et finalement absurde.

[948] BÜNGER-KOHN, *op. cit.*

[949] *[…] das romantisch stilisierte Individualitätskonzept von Einmaligkeit wird in dieser Literatur al seiner philosophischen Spekulation in real vorgestellte Lebenssituationen transportiert. […]Schule [wird jetzt als der Ort angesehen, in der alles, was zur Selbstverwicklichung führt, unterdrückt und nicht, wie es eigentlich sollte gefördert werde.* BÜNGER-KOHN, Claudia, *op cit.* p. 92

De cette approche découle une nouvelle théorie de l'école qui la dénonce comme superflue : c'est d'ailleurs à cette époque que naissent les premiers essais d'école alternative, selon un système anti autoritaire[950]. A défaut, on compte sur des maîtres charismatiques, des pédagogues-nés, pour amener les élèves au degré de maturité nécessaire à agir selon les directives du maître[951]. On a vu, tant dans les romans de Busse que dans le roman français d'Alsace, que de tels maîtres existaient.

Certes, les romans ou souvenirs scolaires peuvent être tendancieux, reposant le plus souvent sur un point de vue subjectif. Sans vouloir aller jusqu'à l'abolition du système, ils se tiennent dans le juste milieu de la critique : s'il faut relativiser leur point de vue, ils traduisent les impressions vécues par les adolescents, à travers des cas d'espèce qui permettent au lecteur d'appréhender les questions pédagogiques par le biais de parcours individuels. La perspective vécue fait contrepoint aux réflexions qui la sous-tendent.

Dans cette littérature, on l'a vu, le maître tient une place essentielle, tout passe par lui, contenus, méthodes et résultats, mais aussi les affects de ceux qui lui sont confiés,.

L'école ou le lycée sont constitués en cadre fixe où s'élaborent des règles de vie mais cet ordre est artificiel, qui sépare souvent l'élève de sa famille et de son quotidien[952]. Certes, le lycée dispense des connaissances : néanmoins il ne remplit plus son rôle qui était d'assurer la formation globale et pas seulement intellectuelle du sujet : au contraire il tend à détruire ses facultés spirituelles les plus précieuses, son intuition et même sa logique. L'esprit militaire de l'école prussienne, qui reste imprégnée des notions « d'autorité » , « devoir », « pouvoir », « service » et « carrière »,[953]et les applique sans discernement à tous les sujets qu'elle éduque, y compris aux colonies, brise les tempéraments artistes et contredit la vocation du lycée humaniste.

Coupés du monde, les élèves sont formatés dans un même moule, loin de l'influence délétère des villes et de la vie active. Soumis à des exigences considérables et aiguillonnés dans leurs ambitions, ils intériorisent les valeurs du système, s'interdisant les jeux de leur âge dans le peu de liberté qui leur est accordée. Ainsi verrouillé, le système permet d'intercepter et

[950] On pense par exemple à Summerhill, école autogérée fondée en Angleterre par Alexander Sutherland Neill (1883-1973) et dont les premiers essais remontent à 1911. Ce type d'école a connu un regain de popularité au moment de la tendance libertaire de 1968.
[951] BÜNGER-KOHN, p. 93.
[952] BÜNGER-KOHN, p. 94.
[953] BÜNGER-KOHN, p. 99.

d'endiguer les tendances subversives, en interdisant les digressions d'actualité, en renforçant les devoirs de loyauté et en maintenant la place privilégiée de l'enseignement religieux.

Pour illustrer ce tableau négatif nombreux sont, dans les récits de Carl Busse, ces élèves qui tombent dans le surmenage chronique, la mauvaise conscience, l'anxiété[954]. Ceux qui parviennent à se distancier exorcisent leur mal-être par la critique : les autres, faute de talent propre, s'imputent la responsabilité de leur échec, et leur vie perd son sens.

Côté alsacien, le découragement est moins intensément décrit, les lycées allemands ne provoquent pas la condamnation de Robert Redslob, et suscitent l'enthousiasme de Friedrich Lienhard. Faut-il y voir l'indice d'une inégalité de traitement des élèves entre les différentes zones colonisées de l'Empire ?

Pour Claudia Bünger-Kohn, le jugement est sans appel : l'école passe à côté des tempéraments les plus riches et des questions qui sont les leurs : elle les tourmente avant de les livrer en pâture à une société dévoratrice.[955]

Souvent la responsabilité de cette déchéance doit être imputée à l'ambition « barbare » des parents[956] autant qu'à la fragilité de l'enfant : Robert Strich, « le petit ver » n'a aucun loisir en présence de son père[957], son seul droit est d'étudier sans répit.

3.2 La primauté des langues anciennes : un système périmé ?

> De toutes parts on s'élève contre un système qui ne développe pas l'intelligence d'une façon harmonieuse et complète, qui sacrifie tout à l'étude des langues mortes, qui cultive les facultés inférieures, la mémoire notamment,
> au détriment du jugement, du goût, de l'esprit d'observation (…) et qui semble s'être proposé de faire des élèves de nos gymnases (….) de bons hommes façonnés pour être fonctionnaires ou soldats, et qu'au sortir de leur gymnase le Feldwebel pourra recevoir tout dressés et tout préparés des mains de leur professeur[958].

Ce thème est relayé dans le *Reichsland*, par des études d'époque portant sur le surmenage des lycéens lié à une mauvaise hygiène de vie et à l'abus des langues anciennes. Déjà en

---

[954] BÜNGER-KOHN, p. 103.
[955] BÜNGER-KOHN, p. 104.
[956] *Ibid.*
[957] *Denn es war selbstverständlich, dass er nicht aus der Tür durfte, wenn der Vater da war. Es hieß immer nur lernen, lernen, lernen ! Das Gymnasium zu Lengowo,* p. 123.
[958] SCHNEEGANS, Ol : *Das höhere Schulwesen in Elsass-Lothringen* : l'instruction Secondaire en Alsace-Lorraine, Strasbourg, typographie de G.Fischbach 1878, Bibliolife 1878, p. 71.

1878, le député au *Reichstag* Ol Schneegans, traitant à chaud la question du statut, des méthodes et des programmes de l'enseignement secondaire dénonce cette situation[959]. Les langues anciennes, le latin surtout lui apparaissent comme des objets pléthoriques, dont « l'étonnante et excessive accumulation » étouffe tout le reste :

> L'histoire, la géographie, les mathématiques, les langues vivantes, en sont réduits à se blottir dans les coins, alors que le latin et le grec s'étalent[960].

Derrière cette personnification ironique, on peut voir l'agacement d'un « Moderne » qui ne voit pas l'intérêt de faire des élèves de lycée des philologues consommés et d'abrutir les jeunes intelligences par des excès qui vont à rebours de l'idéal humaniste, étouffent la créativité et l'initiative, s'inscrivent enfin en contradiction avec la tradition du gymnase protestant, la vraie *méthode allemande,* à rebours de la *méthode jésuitique* aussi en vigueur dans les lycées français de l'époque, où il ne voit qu'un dressage de perroquet, rétrograde et consternant. Il n'est pas le seul à dénoncer ce « non-sens pédagogique » qui s'est emparé de l'école allemande et s'applique au centre comme à la périphérie. Dans son autobiographie *sur un Chemin ardu, (*1927), Mark Lidzbarski, futur orientaliste, ancien élève du lycée de Poznan, précise la place considérable qu'y tiennent les langues anciennes, huit heures par semaine consacrées au seul latin,[961] considéré comme la matière principale. Le narrateur, excellent helléniste, constate pourtant que les déclinaisons grecques ne l'ont pas rendu plus sage…

Avec la même acuité, Claudia Bünger-Kohn analyse un système dépassé que la prépondérance des langues anciennes met à l'abri des problèmes du temps[962]: comme l'explique Thomas Nipperdey :

> Le prestige une fois établi et le caractère intouchable de l'Antiquité et des disciplines s'y référant offraient au nouveau lycée un espace de neutralité politique et en faisaient un refuge de liberté[963].

Liberté chèrement acquise et rarement accessible aux enfants dont la langue maternelle polonaise est frappée d'interdit, et la communauté de discrimination ! Reste pour les plus adaptés au système mais pour ceux-là seulement, l'éblouissement des grands textes antiques,

---

[959] *Ibid.*
[960] SCHNEEGANS, *Ibid.*
[961] Auf *rauhem Wege* p. 152.
[962] En 1901, on enseigne encore en classe de seconde 8 heures de latin et 6 heures de grec hebdomadaires, à peine moins qu'en 1856 : BÜNGER-KOHN p. 18.
[963] NIPPERDEY Thomas. *Deutsche Geschichte 1800-1866 Bürgerwelt und starker Staat,* München 1983, p. 455.

l'enthousiasme que certains professeurs savaient communiquer pour Horace, Virgile ou Thucydide, et qui affleure en mainte page de Carl Busse ou de Mark Lidzbarski. Le système a ses partisans : Robert Redslob estime dans les *Souvenirs d'un Alsacien*[964] que ses maîtres, en lui apprenant à penser en latin, lui ont rendu un service inestimable.

Dans les manuels scolaires abordés dans cette étude, les exploits des héros l'Antiquité sont donnés comme références des vertus allemandes et présentés en parallèle, dans une émulation avec ceux des héros germaniques. Ils sont donnés comme modèles aux jeunes garçons qui les célèbrent jusque dans leurs jeux[965].

Plus grave est la dégradation de la santé qui accompagne ce véritable abrutissement : fâcheuses pour la jeune génération sont les conséquences sanitaires, entre autres les problèmes de vue, de circulation, de scoliose et de dépression, résultant d'une charge de travail excessif, 34 heures de cours en moyenne, ce qui correspond avec les devoirs à plus de dix heures de travail quotidien et fait des élèves des « forçats de l'enseignement public [966]». Les professeurs qui sont passés par là restent souvent insensibles à la détresse des enfants : dans la nouvelle de Busse *der Dieb,* le petit Menne Knoll est qualifié par l'un d'eux de « bosseur au sang faible ».

Ol Schneegans compare la méthode d'enseignement en place au dressage des recrues ; elle constitue selon lui une « violence odieuse »[967]. Car l'école vise aussi à former des soldats, et les jeunes Alsaciens de Landser sont d'ores et déjà destinés à l'armée allemande : « Voilà des garçons robustes et éveillés ; ce seront de bons soldats pour l'armée allemande » déclare un officier badois de passage dans la classe de monsieur Peter[968]

3.3 L'école allemande, une dérive du militarisme prussien ?

Cet aspect militaire est d'ailleurs dénoncé par l'Association générale d'hygiène publique, selon laquelle l'obligation morale pour les jeunes gens de se préparer, par une instruction plus étendue, au volontariat militaire, ne suppose pas que l'État ait le droit d'exiger qu'ils

---

[964] REDSLOB, Robert, *op. cit.,* p. 32.
[965] *Die Schüler von Polajewo : Xerxes.*
[966] *Ibid.*, p. 101.
[967] *Ibid.*, p. 115.
[968] *Souvenirs d'un jeune Alsacien*, p. 202.

sacrifient leur santé[969]. Le *drill* prussien[970], qui avait fait ses preuves sur les champs de bataille, ne pouvait légitimement concerner les écoliers alsaciens.

Il faut ici rappeler que l'éducation « à la prussienne » de la jeunesse du *Reichsland* passait aussi par l'armée. Celle-ci a été en effet, comme l'école et l'université, un puissant outil de germanisation. Les jeunes Alsaciens qui avaient poursuivi des études au delà du primaire bénéficiaient eux aussi de la possibilité de faire seulement une année de service. Ils devenaient des volontaires pour un an, *Einjährige Freiwillige*. Après six semaines de formation en caserne, ces volontaires devenaient des officiers et prêtaient serment à l'Empereur. Ils bénéficiaient ensuite d'un régime très souple. Dispensés de corvées, ils ne logeaient pas à la caserne, disposaient d'une ordonnance. Ce régime favorisait leur intégration dans la société allemande. Reçus dans le milieu des officiers, certains devenaient et restaient germanophiles. Les liens avec l'armée n'étaient pas rompus au terme de l'année. Beaucoup se retrouvaient au sein de sociétés de vétérans, les *Kriegervereine,* qui avaient pour vocation de propager les idées pangermanistes, les valeurs militaires et de célébrer le culte du Kaiser et de la famille des Hohenzollern[971]. Le roman *Souvenirs d'un jeune Alsacien* veut prémunir les futures recrues contre cette tentation de trahir la cause française en cédant aux avances allemandes : sur le conseil de ses proches, le jeune Louis, excellent élève qui s'est juré de ne jamais servir dans l'armée allemande, refuse la bourse d'études de l'université de Fribourg qui lui est proposée par l'inspecteur allemand[972].

Paradoxalement les recrues qui subissaient le *drill* prussien n'en gardaient pas en général un mauvais souvenir. Dans bien des foyers on pouvait voir les diplômes qu'ils avaient rapportés, les représentant en général à cheval, en uniforme de parade, à l'aide d'un montage photographique où figurait aussi un portrait de l'Empereur. Les soldats Alsaciens et Mosellans qui avaient eu le privilège d'être passés en revue par lui semblaient en avoir conservé un souvenir admiratif. Ils décrivaient en particulier Guillaume II comme une personnalité pleine de prestance et de majesté, contribuant ainsi, involontairement, à forger une image plus

---

[969] *Ibid.*, p. 107.

[970] Le *drill* (littéralement « dressage ») terme militaire utilisé en Prusse, désigne un entraînement extrêmement sévère composé d'une série d'exercices physiques qui permettent, par leur répétition inlassable, de rendre les soldats aptes à exécuter sans hésitation, rapidement et sans faute, les manœuvres correspondantes dans les situations de difficulté et à leur faire accomplir des actions complexes.

[971] A titre d'exemple, lors de la célébration du 25ème anniversaire de la fondation du *Kriegerverein* de Lauterbourg, en 1912, les cercles de dix villages situés dans un rayon de 15 kilomètres envoyèrent une délégation. Les notables de la ville ainsi que la population participèrent à la fête. WAHL, Alfred, RICHEZ Jean-Claude, *L'Alsace entre France et Allemagne, op. cit.*

[972] *Souvenirs d'un jeune Alsacien*, p. 237.

positive de l'Allemagne parmi leurs proches. Ces diplômes sont souvent restés accrochés pendant des décennies, même après que l'Alsace fut redevenue française.

Pour conclure sur ce point, il ne semble pas toutefois que la situation des lycées du *Reichsland* ou de Poznanie soit plus préoccupante que dans le reste de l'Empire. De même que la querelle pédagogique au sujet des langues anciennes interne au système allemand ne semble pas révéler une quelconque discrimination exercée sur ceux des « marches » dont les protagonistes soulignent plutôt le bon encadrement et les conditions matérielles satisfaisantes, à l'inverse de celles de l'école élémentaire, surtout en Poznanie. Selon Robert Redslob, la rigueur traditionnelle de l'éducation prussienne pouvait même être atténuée par tel ou tel professeur ou même directeur en faveur des Alsaciens : « Dans son scrupule de n'être jamais plus rigoureux envers un Alsacien, il allait jusqu'à favoriser quelque peu[973]. ».

[973] REDSLOB, p. 17.

4 L'éducation allemande : réminiscences transgénérationnelles

4.1 Du côté des intellectuels : nostalgie de la langue allemande

« L'héritage » de la germanisation s'exprime naturellement chez les écrivains qui ont renouvelé, quelquefois en collaboration avec leurs homologues allemands, le paysage littéraire alsacien au début du XXème siècle, au nombre desquels René Schickele dont le témoignage est tout à fait éclairant.

René Schickele (1883-1940) de mère francophone fut comme il se décrit lui-même, « un citoyen français et poète allemand » ; avec les Alsaciens Ernst Stadtler et Otto Flake, il participa en début de siècle à l'avant-garde en fondant la revue *der Stürmer* ; pacifiste et proche des socialistes, il s'installa de l'autre côté du Rhin après la guerre mais l'échec de la révolution allemande le fit renoncer à l'engagement politique. De son propre aveu, l'allemand, langue de l'école, l'a plus marqué que sa langue maternelle : « c'est la langue qui l'a choisi, lui » après quelques années difficiles où ses maîtres le considéraient comme « un petit nègre » (sic) jusqu'à ce qu'il produisît les meilleures rédactions en allemand[974]. Il connaîtra la notoriété à travers ses poèmes mais aussi la trilogie romanesque *das Erbe am Rhein*, (*l'Héritage rhénan*) qui traite essentiellement du problème alsacien. Certes Schickele bénéficiait de l'héritage paternel alsacien, et portait donc en lui les potentialités du bilinguisme : son dernier roman *le Retour* (1938) fut d'ailleurs écrit en français. Mais les tensions politiques de l'entre deux guerres ne lui permirent pas de les épanouir. Schickele finira sa vie dans l'amertume, expulsé par les nazis, mal reconnu par les Français.

Max Rehm rappelle aussi le rôle de cet écrivain qui croyait à la réconciliation des deux peuples et à l'édification de l'Europe à partir de son cœur alsacien, et dont la trilogie *das Erbe am Rhein* est avant tout le roman de l'idée européenne.

> [Il comprenait] qu'une France et une Allemagne unies peuvent et doivent devenir la cellule-souche d'une nouvelle Europe, si les deux pays ne doivent pas sombrer dans leur affrontement […][975].

---

[974] Cité par FINCK, Adrien, *Die deutschsprachige Gegenwartsliteratur im Elsaß*, Olms, Hildesheim, 1987, 182 p., p. 12.

[975] *Die Einsicht, dass ein geeintes Frankreich und Deutschland die Keimzelle eines neuen Europa werden kann und werden muss, wenn nicht beide Länder aneinander untergehen sollen*. REHM, Max, *op. cit.*

Le même espoir se fait jour dans le *Rechenschaftsbericht eines Elsässers (Compte-rendu d'un Alsacien)* où Robert Ernst, maire de Strasbourg pendant la deuxième guerre mondiale, aspirant à la réconciliation, voit dans les Alsaciens et Lorrains germanisés les artisans naturels du rapprochement[976].

Otto Flake (1880-1963) Lorrain de naissance, écrivain d'expression allemande mais parfaitement bilingue, fut après la guerre de 1914-1918 artisan de la réconciliation franco-allemande. Son œuvre romanesque est marquée par l'interrogation permanente sur la place de l'individu au sein de la nation : il y apporte des réponses successives qui vont du conflit à la réconciliation avec la communaute nationale[977]. Non moins intéressant le témoignage de l'Alsacien Maxime Alexandre (1899-1976) issu d'une famille juive germanophone, qui après avoir écrit ses premiers poèmes en allemand, apprit le français à Lausanne pendant la guerre, puis devint à Paris disciple des surréalistes. Alexandre était conscient d'appartenir à une génération sacrifiée, celle de la jeune génération alsacienne, qui « éduquée en allemand, devait à présent faire ses preuves en français »[978]. Recyclage éprouvé comme traumatisme et comme rupture existentielle : le poète reste imprégné de la langue allemande qui a modelé son être au monde durant les années d'enfance, et constitue une part essentielle de sa « mythologie personnelle » :

> Mais ce qui prédomine dans notre imagination, c'est ce monde mythologique complet et parfait qui s'est cristallisé au cours de notre enfance et qui restera le décor pour ainsi dire de nos rêves pendant toute notre vie[979].

Maxime Alexandre est souvent revenu sur le problème linguistique alsacien, tel qu'il l'a vécu dès sa petite enfance : « Mon vocabulaire s'est formé au cours de mon enfance, en

---

[976] *Deutschland und Frankreich können im gemeinsamen Wirken für eine europäische Zukunft dazu beitragen, dass die Elsässer und Deutsch-Lothringer endlich aus der Rolle der Prügelknaben zwischen den beiden Nationen erlöst und ihrer natürlichen Aufgabe des Vermittlers zwischen den beiden Völkern zugeführt werden.*
La France et l'Allemagne peuvent contribuer, dans une action commune à un avenir européen, à ce que les Alsaciens et les Lorrains allemands soient enfin délivrés du rôle de tête de Turc entre les deux nations et conduits à leur rôle naturel de médiateur entre les deux peuples. OBERHAUSER, Robert, „Begegnung mit Robert Ernst. Kämpfer für Volkstum und Volksrecht", in *Wasgau–blick*, Heft 4/1977, Seite 9 sq., cité par REHM, *op. cit.*, p. 116

[977] Sur ce dernier, voir ORZECHOWSKI, Simone, *Otto Flake et le roman. De la révolte à la sagesse*, thèse, Paris IV, 1995. http://www.theses.fr/1995PA040263

[978] *Ibid.*

[979] ALEXANDRE, Maxime, *Mythologie personnelle*, Paris, impr. Ramlot et Cie, 1933, 95 p., p. 12.

allemand, et il est resté tel quel dans mon imagination[980]. » Amoureux de la « belle et douce prussienne » qui lui enseigne l'alphabet allemand, comment n'aurait-(il) pas été séduit par l'alphabet lui-même ?

> Objets, paysages, hommes, animaux, plantes se sont logés dans mon esprit et dans mon cœur par l'intermédiaire des mots que j'apprenais de la bouche de ma belle maîtresse. Dans ces conditions, le pays fantasmagorique où l'enfant joue, danse et rêve, ne s'appela pas jardin, mais *Garten*[981].

La coupure de la guerre le projette hors de ce monde d'enfance :

> J'ai perdu mon enfance, la maison familiale et sa chaleur protectrice et, du même coup, il m'a fallu, à partir de ce jour, désapprendre la lngue dans laquelle j'avais commencé à fixer des sentiments, à réfléchir, à connaître le monde et à rêver[982].

Cette perfection du monde d'enfance, objet d'une cristallisation au sens stendhalien (c'est-à-dire que l'objet aimé se pare de toutes les beautés), c'est aussi celle de la langue maternelle, la langue apprise à l'école, l'allemand, que le poète devra sacrifier au profit d'une langue étrangère apprise où il ne peut exprimer parfaitement ses sentiments. Son séjour en Suisse s'accompagne de l'angoisse d'un bilinguisme incertain, la peur de ne plus dominer aucune des deux langues. Paradoxalement il va en faire sa langue d'écrivain et de poète à partir de 1925[983]. Non sans douleur, si l'on en juge par ce cauchemar récurrent :

> Ce que j'avais depuis longtemps redouté était arrivé : je maniais de moins en moins bien l'allemand, sans faire de vrais progrès en français […]. Du reste très souvent, aujourd'hui encore […] je vois devant moi une page ou quelques lignes imprimées en caractères gothiques. Je m'efforce de les lire, mais malgré tous mes efforts n'y parviens jamais[984].

Ce transfert lui a été facilité par le travail de traduction, à fonction thérapeutique, du recueil de Rimbaud *Une saison en enfer*, puis par l'utilisation de la langue automatique, chère

---

[980] ALEXANDRE, Maxime, *Mémoires d'un surréaliste*, Paris, La Jeune Parque, 1968, 223 p., p. 37. La plupart des citations sont rassemblées par FINK, Adrien et STAIBER, Maryse, « Maxime Alexandre et le problème du bilinguisme littéraire », in BLEIKASTEN A. et BÉHAR, H. *Maxime Alexandre, un surréaliste sans feu ni lieu*, *Mélusine* n°18, (Cahiers du Centre de Recherches sur le Surréalisme) L'Âge d'Homme, 1998, 340 p., p. 141 à 154.
[981] *Mémoires d'un surréaliste*, p. 141.
[982] *Mémoires d'un surréaliste*, p. 9.
[983] KOBER, Marc, « Un songe fragile ; l'importance du rêve et de la vie rêvée dans les poésies de Maxime Alexandre ». In BLEIKASTEN A. et BÉHAR, H., *op. cit.,* p. 52 à 66, ici p. 54.
[984] *Mémoires d'un surréaliste*, p. 36.

aux Surréalistes, qui assure le passage du rêve à la poésie en faisant abstraction de l'obstacle de la langue[985]. La langue poétique est en effet première, non codifiée par l'intellect, langue de l'âme, *douce langue natale* de Baudelaire : vision qui n'est pas étrangère au romantisme allemand. Mais sans doute l'inconscient a-t-il déjà été modelé par la langue allemande, première et profonde, *maternelle*. Certes, la mutation

> offre un contre-exemple au culte exclusif de la langue maternelle, elle apporte la preuve que l'expression poétique est décidément possible dans une langue différente de la langue d'enfance, enfin que l'environnement culturel est plus important pour l'esprit créateur que l'enracinement ethnique[986].
> mais une trace de la blessure secrète affleure peut-être dans une discordance d'inspiration entre l'oeuvre en français et celle en allemand, la première pouvant se définir comme *Heimatdichtung*, patrie du coeur et la seconde apparaissant beaucoup plus intellectuelle et allusive.

Dans ces conditions, le retour de la langue allemande de Maxime Alexandre au début des années 50 peut apparaître comme un « retour du refoulé ». Elle apparaît chez d'autres Alsaciens, tels Jean (Hans) Arp, (1886-1966) poète, peintre et sculpteur, dont ces quelques vers écrits à la fin de sa vie peuvent dépeindre le drame :

Qui suis-je ?
Suis-je un hideux lambeau
Du sabbat sanglant des mères-patries ?
Suis-je un lambeau de figure défigurée
D'outre tonitruante dégonflée
D'épave dépavoisée ?[987]

Dans le cas de Maxime Alexandre, qui fut aussi traducteur de Jean Arp, l'Allemagne devient « Paradis interdit » dès l'avènement du national-socialisme : le poète désenchanté (*der schöne Traum ist ausgeblasen, le beau rêve a volé en éclat,* écrit -il en 1946[988]) édite pourtant en 1952 un petit recueil de poèmes en allemand, *Durst und Quelle*[989]*, la soif et la*

---

[985] *Ibid.,* p. 55.
[986] Diese Wandlung kann als Gegenbeispiel zum exklusiven Kult der *Muttersprache* angeführt werden, indem sie einen Beweis erbringt, dass der dichterische Ausdruck in einer von der Sprache der Kindheit verschiedenen Kultursprache durchaus möglich ist, dass die kulturelle Umwelt schließlich für den schöpferischen Geist wichtiger ist als die ethnische Verwurzelung. FINK, *op. cit.*, p. 17.
[987] ARP, Jean, *Logbuch des Traumkapitäns* (*Livre de bord du capitaine des rêves*) Zürich, 1965, trad. Aimée Bleikasten, édition bilingue, Paris, Arfuyen, 1983.
[988] FINK, Adrien, STAIBER , Maryse, *op. cit.*, p. 146 et note 9.
[989] ALEXANDRE, Maxime, *Durst und Quelle*, Amriswil, Suisse, Bodensee-Verlag, 1952.

source, qualifié par la critique « d'étrange moment de bonheur régressif »[990] où l'allemand apparaît comme une source de plaisir, un « refuge dans le rêve persistant de l'enfance, qui s'avère plus fort que le malheur de l'histoire[991] ». Le recours sentimental au romantisme allemand est un retour à la source, ludique et par le jeu de ses connotations, peu traduisible. La source allemande réapparaît en prose dans le récit autobiographique *Die drei Schwestern*[992]*, Les trois sœurs,* qui transpose l'expérience scolaire du poète dans son village natal de Wolfisheim, évoquant les institutrices prussiennes comme autant de figures tutélaires, et la volonté de recouvrer, avec sa langue maternelle, « fée bienfaisante » toute la richesse du monde[993]. En même temps, le poète reviendra souvent, au cours de son existence, et au risque de nier sa propre œuvre, sur l'impossibilité du bilinguisme littéraire, la malédiction de Babel, liée au mythe d'une langue originelle : « Que dire d'un écrivain bilingue ? La Cathédrale de Strasbourg est sa Tour de Babel familière[994]. » La dichotomie des langues mutile la verve créatrice et reste, au plan personnel, une tragédie. Enfin historiquement, selon Maxime Alexandre, l'Alsace a vu sa littérature s'étioler avec l'abandon de sa langue, au profit tantôt de l'allemand littéraire, tantôt du français.

Adrien Fink et Maryse Staiber concluent leur analyse en posant que Schickelé comme Alexandre incarnent un « bilinguisme malheureux », marqué par la tension des deux langues dans un contexte historique défavorable, alors que Jean (Hans) Arp, doté il est vrai de ces autres moyens d'expression que sont les arts plastiques, a mieux vécu dans le contexte historique l'« alsacianité de l'esprit » *geistiges Elsässertum*. Chez ces poètes, en particulier Maxime Alexandre, l'oeuvre « conquise sur l'adversité de l'histoire » et qui s'inscrit dans une double culture, « tire de cette lutte et par le témoignage personnel son authenticité dans les deux langues réconciliées en poésie[995]. »

Tous les écrivains n'ont pas eu leur chance : plus nombreux ceux qui sont restés totalement méconnus en raison de leur isolement, ou ont dû renoncer à leur vocation poétique,

---

[990] FINK, STAIBER, *op. cit.*, p.153.
[991] *Ibid.* p.147.
[992] *Die Tat,* Zürich, Janvier 1951.
[993] FINK, STAIBER, p. 148.
[994] *Ibid.*, p. 149, note 15, et p. 150.
[995] *Ibid.* p. 154.

comme le physicien[996] Alfred Kastler (1902-1984), qui a vu comme tant d'autres son parcours de lycéen mis en péril par le changement de régime :

> "Quand, au printemps 1919, les classes reprirent, tout était changé. L'enseignement se faisait (...) en français, et nous en savions si peu (...). Nos professeurs faisaient l'impossible (...). Nos nouveaux maîtres rivalisèrent de dévouement. Et cependant, bien que je fusse ce qu'on appelle un bon élève, je faillis décrocher".[997]

Si Kastler est « sauvé » par la création, grâce au proviseur Abry, d'une classe de mathématiques spéciales -en 1920, elle ne compte que cinq élèves- qui lui permet d'intégrer l'année suivante la prestigieuse École normale supérieure, il doit prendre en 1923-1924 un congé pour surmenage et dépression. De cette douloureuse expérience réitérée durant la deuxième guerre mondiale, Kastler tirera la volonté de « rester toujours un vrai Européen »

Hör ich noch an Seine und Rhein
Weiterhetzen gift'ge Schmäher,
Reift's mir den Entschluss, zu sein
Stets ein echter Europäer[998].

Le traumatisme dénoncé par Maxime Alexandre, les conséquences psychologiques du retournement de l'Histoire ont touché bien d'autres destinées plus modestes. Avant d'en étudier un exemple, il paraît utile de prendre un peu de recul et de considérer l'effet, observable depuis la Révolution, de la privation ou de l'interdit de la langue maternelle sur les populations colonisées, annexées, dont un pouvoir centralisateur tente l'assimilation .

4.2 Abandon de la langue maternelle, une violence linguistique

Les réflexions qui suivent sont empruntées pour l'essentiel à un article déjà cité du Docteur Pierre Boquel, médecin psychiatre et psychosomaticien[999], qui a travaillé sur les processus

---

[996] Prix Nobel de Physique 1966.
[997] Souvenirs évoqués par Jean Coulomb, membre de l'Institut, fondation Kastler, http://www.fnak.fr/dn_SouvenirsevoquesparJeanCoulomb/
[998] Lorsque j'entends encore sur les bords de la Seine et du Rhin des individus souffler la discorde, la décision mûrit en moi d'être toujours un vrai Européen. Source : fondation Kastler, Alfred Kastler poète, http://www.fnak.fr/dn_AlfredKastlerPoete/
[999] BOCQUEL, Pierre (Dr.)Abandon de la langue maternelle, paradoxe identitaire, honte et pathologie. Article du 14 novembre 2011 (en ligne) < consulté le 13 janvier 2014>.

pathologiques susceptibles d'être liés à une réduction linguistique. Par réduction, il faut entendre l'interdiction de la langue première et l'imposition d'une langue « officielle » à une population, ce qui implique l'impossibilité pour ces deux langues de coexister.

> Il ne s'agit donc pas de prendre en compte l'usage d'une langue qui prendrait le dessus sur une autre plus faible, mais d'étudier une situation d'éradication linguistique. Ceci amènera, une fois l'éviction menée à son terme, le locuteur à vivre un paradoxe que peut exprimer la phrase de Jacques Derrida[1000] : « Je n'ai qu'une langue et ce n'est pas la mienne » ». Ce paradoxe touche tous les plans de l'être […].

En effet, l'impossibilité de transmettre une langue « interdite » peut être lourde de conséquences, immédiates ou lointaines : le renoncement à la langue première génère un sentiment de honte, qui enferme le sujet dans un silence protecteur. « […] la honte préfigure la position centrale de l'affect dans une problématique complexe à laquelle prend part la langue maternelle et qui lie cette dernière à la pathologie. ». Qu'elle soit imposée de l'extérieur, par exemple par un colonisateur à un colonisé, ce qui est bien le cas des populations scolaires et même souvent au-delà du cadre scolaire en Alsace-Lorraine et en Poznanie, ou résulte d'une auto-répression, comme dans le cas des Alsaciens et Lorrains germanophones dont même le dialecte ressemblait trop à celui de l'ennemi vaincu et abhorré pour avoir encore droit de cité dans la communauté française après le retour des provinces à la France (et tel fut aussi le cas des Allemands exilés après la deuxième guerre mondiale, en proie à un fort sentiment de culpabilité), la réduction linguistique est une violence, physique et symbolique, qui génère frustrations et traumatisme psychique. Ce dernier peut concerner toute une communauté et s'étendre sur plusieurs générations. Or, la méconnaissance de ce phénomène ne peut s'expliquer que par « la pression encore prégnante d'un refoulement culturel ». Pourtant depuis une vingtaine d'années, des psychiatres se penchent, à propos des populations d'Alsace ou de Bretagne, sur la corrélation probable entre la perte de la langue maternelle et les formes de morbidité que sont l'alcoolisme ou la dépression, qui ne dit pas toujours son nom. Dans le cas de ces régions, cette perte s'accompagne de la disparition d'autres repères culturels, familiaux et religieux, phénomène commun aux autres régions de

---

http://www.ieooc.org/IMG/pdf/Abandon_de_la_langue_maternelle_Paradoxe_identitaire_Honte_et_Pathologie_Dr_BOQUEL.pdf

[1000] DERRIDA, Jacques, *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Galilée, Paris, 1996.

France. L'abandon d'une langue première constitue une altération de l'identité qui fragilise le sujet autant que la communauté.

> […] la langue maternelle constitue une dimension principale de l'identité d'une personne de la même importance que le sexe, le visage ou le nom. De sorte qu'une atteinte de la langue maternelle, spécialement une répression allant jusqu'à sa perte, est susceptible de produire une altération de l'identité et les troubles corrélatifs à cette atteinte. Ceux-ci peuvent aller de la honte et de la culpabilité à des perturbations fonctionnelles plus importantes et même générer des troubles narcissiques et des lésions organiques.

A cette perte collective et intergénérationnelle, l'individu répond le plus souvent par des difficultés dans les relations interhumaines, notamment la capacité de reconnaître et d'exprimer ses émotions. Ce qui s'explique aisément par le fait que la langue maternelle est beaucoup plus apte qu'une langue apprise à traduire ses affects. La philosophe Hannah Arendt a bien analysé ce phénomène :

> J'écris en anglais mais je garde toujours une certaine distance. Il y a une différence incroyable entre la langue maternelle et toute autre langue. Pour moi, cet écart se résume d'une façon très simple : je connais par coeur en allemand un bon nombre de poèmes allemands ; ils sont présents d'une certaine manière au plus profond de ma mémoire8, derrière ma tête, *in the back of my mind*, et il est bien sûr impossible de pouvoir jamais reproduire cela ! En allemand, je me permets des choses que je ne me serais jamais permises en anglais. Je veux dire que je me les permets parfois aussi en anglais, parce que j'ai acquis un certain aplomb, mais, d'une manière générale, j'ai conservé cette distance. La langue allemande, c'est en tout cas l'essentiel de ce qui est demeuré et que j'ai conservé de façon consciente[1001].

Pierre Bocquel va plus loin, en affirmant que le fait d'utiliser envers un jeune enfant une langue de substitution au lieu de sa propre langue maternelle, aboutit à l'emploi d'une langue désaffectée qui privera cet enfant à son tour de la capacité d'expression émotionnelle, créant en lui une « cécité émotionnelle ». Mais d'abord :

> Le parent qui a honte de sa langue maternelle et refuse de la parler à ses enfants vit une dissociation, il y a en lui deux parties clivées qui s'opposent et dont la charge affective doit être neutralisée pour éviter un conflit affectif destructeur et pour continuer à fonctionner[1002].

Un bon exemple de cette dissociation est donnée par l'expérience d'Elias Canetti (1905-1994), à qui l'allemand, future langue d'écriture de ce prix Nobel de littérature (1981) fut enseigné par sa mère à Lausanne, comme condition préalable aux études qu'il devait plus tard

---

[1001] ARENDT, Hannah, « Seule demeure la langue maternelle », *La tradition cachée, le juif comme paria,* collection choix essais, Christian Bourgois éditeur, Mesnil-sur-l'Estrée, 2000, p. 240.
[1002] BOCQUEL, Pierre, *op. cit.,* p. 25.

suivre en Autriche : la méthode adoptée n'est pas sans évoquer la méthode directe dénoncée par Philippe Husser dans l'enseignement aux jeunes Alsaciens après guerre ! Qu'on en juge :

> Elle me lisait une phrase en allemand et me la faisait répéter. Si mon accent lui déplaisait, je la lui répétais plusieurs fois, jusqu'à ce qu'elle lui parût acceptable. Mais cela n'arrivait pas souvent, car elle me raillait pour mon accent, et comme je ne supportais ses railleries pour rien au monde, je me donnais de la peine et la prononçais bientôt correctement. Alors seulement elle me disait ce que signifiait la phrase en anglais. Mais elle ne le répétait jamais, je devais me l'imprimer aussitôt une fois pour toutes. Elle me renvoyait en disant : « Répète la toi », nous continuerons demain […][1003] .

Dans le cas de Canetti, l'allemand représente la langue hier interdite, celle des échanges intellectuels et affectifs entre ses parents. Elle est peut-être pour lui inconsciemment un moyen de se substituer au père disparu, et d'approfondir la relation entre la mère et le fils. Inculquée dans la souffrance : « La terreur dans laquelle je vivais, elle la tenait pour pédagogique », l'allemand n'en est pas moins objet de désir. Il fait donc figure de langue maternelle de substitution, qui favorise le développement intellectuel et émotionnel du jeune garçon et devient langue de l'écriture, sa langue de prédilection.

Lorsqu'il est privé de sa langue maternelle, le sujet est contraint de refouler ses affects ; il adopte alors un « comportement adaptatif » et cesse d'exister linguistiquement, donc affectivement. Souvent, il adopte le refoulement culturel consistant à dissocier ses représentations personnelles des représentations culturelles négatives de la langue interdite : l'alsacien est un patois, que ne parlent plus les Alsaciens évolués » …« parler alsacien, ce ne sont pas des manières ». « L'allemand, c'est la langue des nazis »…on retrouve la dichotomie propre aux sociétés coloniales entre « le sauvage » ou plus exactement le barbare, celui dont la langue est

difficile et indistincte aux oreilles policées (et force est d'avouer que l'allemand comme le polonais « maléficient » encore de cette réputation auprès de nos contemporains) et le

---

[1003] *Sie las mir einen Satz Deutsch vor und ließ mich ihn wiederholen. Da ihr meine Aussprache missfiel, wiederholte ich ihn ein paar Mal, bis er ihr erträglich schien. Das geschah aber nicht oft, denn sie verhöhnte mich für meine Aussprache, und da ich um nichts in der Welt ihren Hohn ertrug, gab ich mir Mühe und sprach es bald richtig. Dann erst sagte sie mir, was der Satz auf englisch bedeute. Das aber wiederholte sie nie, das musste ich mir sofort ein für allemal merken. ... Sie entließ mich, sagte: "Wiederhole dir das für dich. Morgen machen wir weiter." Sie behielt das Buch, und ich war ratlos mir selber überlassen. ... Wenn sie besonders ungeduldig wurde, schlug sie die Hände über dem Kopf zusammen und rief: "Ich habe einen Idioten zum Sohn!" ... oder "Dein Vater hat doch auch deutsch gekonnt, was würde dein Vater dazu sagen!" ... Sie achtete nicht darauf, dass ich vor Kummer wenig aß. Den Terror, in dem ich lebte, hielt sie für pädagogisch.* CANETTI, Elias., *Die gerettete Zunge*, Carl Hanser Verlag, München / Wien 1977 [online] http://www.dieterwunderlich.de/Canetti_zunge.htm#com

civilisé » : pour les peuples frontaliers, tour à tour annexés et réintégrés, le délaissement linguistique a été le prix à payer pour faire partie de la catégorie socialement valorisée. En clair, dès qu'ils adhèrent, de gré ou de force, à la façon de voir des vainqueurs, les locuteurs de la langue interdite sont amenés à se définir paradoxalement en se niant sur le plan identitaire. Enfin, la langue maternelle façonnant les souvenirs et conditionnant la qualité de la mémoire, l'éradication linguistique perturbe cette fonction cognitive. On comprend comment dans ces conditions la récupération de la langue maternelle puisse activer la réappropriation subjective et déclencher l'enjouement du sujet, comme on le verra plus loin.

Les analyses précédentes expliquent pourquoi la langue allemande, et son véhicule que fut l'école allemande, a pu laisser des nostalgies et des frustrations parmi les esprits qu'elle a formés et qui ont dû, bon gré mal gré, y renoncer. Parmi eux, certains ont pu trouver en eux-mêmes ou à la faveur des circonstances, la force d'une conversion linguistique, sinon identitaire ; d'autres ont dû se contenter d'une identité empruntée et d'une conversion de surface. Dans tous les cas il y a atteinte à l'identité et donc idéalisation de celle-ci et de ses vecteurs. Après le cas des intellectuels mentionnés, voici celui d'un simple citoyen qui à l'instar de l'instituteur Philippe Husser, dut changer plusieurs fois d'idiome en même temps que de nationalité.

4.3 Face à l'Histoire en majuscules, l'homme de la rue : Le « bon Lorrain » Henri Quirin (1904-1984)

Né à Sarreguemines en 1904, fils d'un employé des chemins de fer, Henri Quirin appartenait à la deuxième génération de Lorrains « germanisés » bien que sa famille eût toujours été, des deux côtés, germanophone. Sa mère avait reçu une éducation soignée et écrivait le *Hochdeutsch* avec aisance, c'est d'ailleurs la langue qui est utilisée depuis l'annexion dans les échanges avec l'administration aussi bien qu'avec la famille. Lorsque la guerre éclate, Henri, le fils aîné, fréquente avec son frère de deux ans son cadet le lycée de Sarreguemines. Il y reçoit une culture classique axée sur les Humanités et apprend à devenir un bon « sujet de l'empereur. » En famille, la prudence politique est de règle. Après l'armistice, commence le temps des déchirements. A quinze ans, l'adolescent doit quitter le lycée, malgré des résultats prometteurs, car sa connaissance du français n'est pas assez approfondie pour lui permettre de poursuivre le cursus dans cette langue. Il entreprend une formation administrative et exerce de petits emplois, en Lorraine et en Alsace, tout en apprenant le français, jusqu'à son service militaire en 1924 à Toulon. En 1928, il rejoint dans la Sarre[1004], à titre civil l'armée française du Rhin, où il exerce des compétences d'interprète[1005] dans différents services[1006] car il maîtrise à présent la langue du pays dans lequel il a été réintégré dès 1920.

[1004] Doté d'un bassin minier important, qui s'était développé au long du siècle précédent, il attirait naturellement les convoitises de la France, dont les houillères avaient été en partie détruites au cours des hostilités. Transformée en « territoire à plébiscite » à la suite du traité de Versailles, séparée du *Reich* et gouvernée par une commission de gouvernement sous tutelle de la Société des Nations, la Sarre fut, de 1920 à 1935, l'un des enjeux autour duquel se cristallisèrent les relations entre la France et l'Allemagne, et plus généralement entre les grandes puissances occidentales. PÉNICAUT, Emmanuel, « L'armée française en Sarre, 1918-1930 », *Revue historique des armées* [En ligne], 254 | 2009, [consulté le 12 janvier 2014] http://rha.revues.org/6363

[1005] Cela peut se comprendre quand bien même l'armée a reçu la consigne de garder distance avac les habitants : l'immense majorité des 700000 Sarrois est germanophone, et plébiscitera en 1935 son retour au *Reich.*

[1006] Une des fonctions de cette armée consiste à assurer la sécurité des communications, (notamment par la surveillance des voies ferrées), celle du territoire et le maintien de l'ordre contre la propagande allemande. Les services d'intendance sont aussi très développés.

11-10-85
22-11-93

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE.

Extrait du Registre

des personnes réintégrées de plein droit dans la qualité de Français en exécution du Traité de Paix du 28 JUIN 1919.

Commune de Sarreguemines

No 1097

Monsieur Quirin Henri

Né à Sarreguemines

le 20 Février 1904.

Le 30 Juin 1920

LE MAIRE:

Cachet de la Mairie.

VILLE DE SARREGUEMINES MAIRIE

Figure 32 : acte de réintégration d'Henri Quirin (archives personnelles)

En 1930, il devient officier adjoint de la Sûreté Nationale, en poste à Metz. Il épouse en 1933 une Lorraine francophone, Jeanne Koob, d'origine luxembourgeoise. De son poste, Henri observe avec inquiétude la montée puis l'avènement du nazisme. Devenu français de cœur, il cultive malgré tout la nostalgie de sa langue maternelle et Schiller est resté son livre de chevet. L'entrée en guerre en 1939, puis l'annexion de Metz -qui devient le poste avancé du *Gau Westmark*, la « Marche de l'Ouest » du IIIème *Reich*, dont le siège est à Sarrebruck- le renvoient à ses déchirements : devenu malgré lui fonctionnaire allemand, l'inspecteur de la Sûreté hésite à démissionner pour ne pas attirer les soupçons sur sa belle-famille dont les hommes se sont engagés dans des actions de Résistance[1007] : durant les années de tourmente,

[1007] Deux de ses beaux-frères, Joseph (1915-1945) et Jean Koob (1917-1944), devaient mourir en déportation.

il se partage entre son service, alourdi par la présence de l'occupant qui utilise sa parfaite connaissance des deux langues, et le renseignement informel à son beau-père qui fait régulièrement passer la frontière à des personnes menacées et sera lui-même interné en 1944 avec plusieurs de ses enfants. Henri dissimule aussi aux occupants ce qu'il peut savoir des activités du contre espionnage français en Moselle : c'est en vain que la Gestapo l'interroge à la prison d'Ottweiler le 29 juillet 1940 sur un agent double, le capitaine Joseph Doudot[1008]. A la Libération, en mars 1945, l'immense soulagement des Messins soumis à une surveillance policière étroite et une propagande acharnée, s'accompagne d'une épuration de l'administration suspecte de collaboration[1009]. Grâce au témoignage de son beau-père, affirmant qu'il a toujours connu en lui « un bon Lorrain », Henri échappe au procès mais est néanmoins limogé, comme tous ses collègues, en 1945. Il quitte alors la Lorraine pour Paris. Ici s'arrête la partie dramatique de sa vie. Heinrich, nanti d'une « carte d'identité provisoire de Français » est définitivement devenu Henri. Il mène une vie d'employé modeste, élève en français sa fille née sur le tard, et correspond encore en allemand avec sa mère jusqu'au décès de celle-ci. Seul son accent indique encore ses origines. Les a-t-il oubliées ? En 1963, un court voyage d'agrément le ramène sur les bords du Rhin d'où il rapporte des impressions poétiques. Il continue à suivre l'actualité régionale de sa *petite patrie* au même titre que l'actualité nationale. Jamais il ne s'enflamme dans les débats politiques. Socialement, il apparaît comme déclassé, réticent à fréquenter les milieux cultivés où son éducation première aurait dû l'appeler. La dilution des liens sociaux observée par Pierre Bocquel est à l'œuvre. Mais s'agissant de « sa » langue, la blessure reste cachée, ou alors l'expression en est détournée et pudique. Quelle n'est pas en effet la joie de l'homme vieillissant lorsqu'à l'occasion de vacances il peut rencontrer des touristes allemands et échanger avec eux sur le devenir de la nouvelle Allemagne ! Il en résulte parfois des correspondances dont certaines dureront plusieurs années. La nécessité « d'écrire pour survivre » pour conserver la potentialité créative[1010], pour Bocquel indice de souffrance psychologique, n'est pas limitée aux écrivains reconnus. Le satellite, l'internet ne font pas encore partie du paysage. Henri

---

[1008] KOCH-KENT, Henri, *Doudot, figure légendaire du contre-espionnage français*, Paris, Casterman, 1976, 256 p., p. 200.

[1009] Lors de l'épuration en Moselle, la France prit en compte le statut particulier du département pendant la guerre. 4178 jugements furent prononcés par la Cour de Justice de la Moselle. Sur ce nombre, il y eut 859 acquittements et 3243 condamnations, dont 28 à la peine capitale, 288 aux travaux forcés, 952 à des peines de prison. Sept exécutions sommaires seulement ont été à déplorer sur l'ensemble du département. Source Internet : la libération de Metz. Article du 10-04-2011. http://metz1944.wordpress.com/tag/epuration [consulté le 13-1-2014].

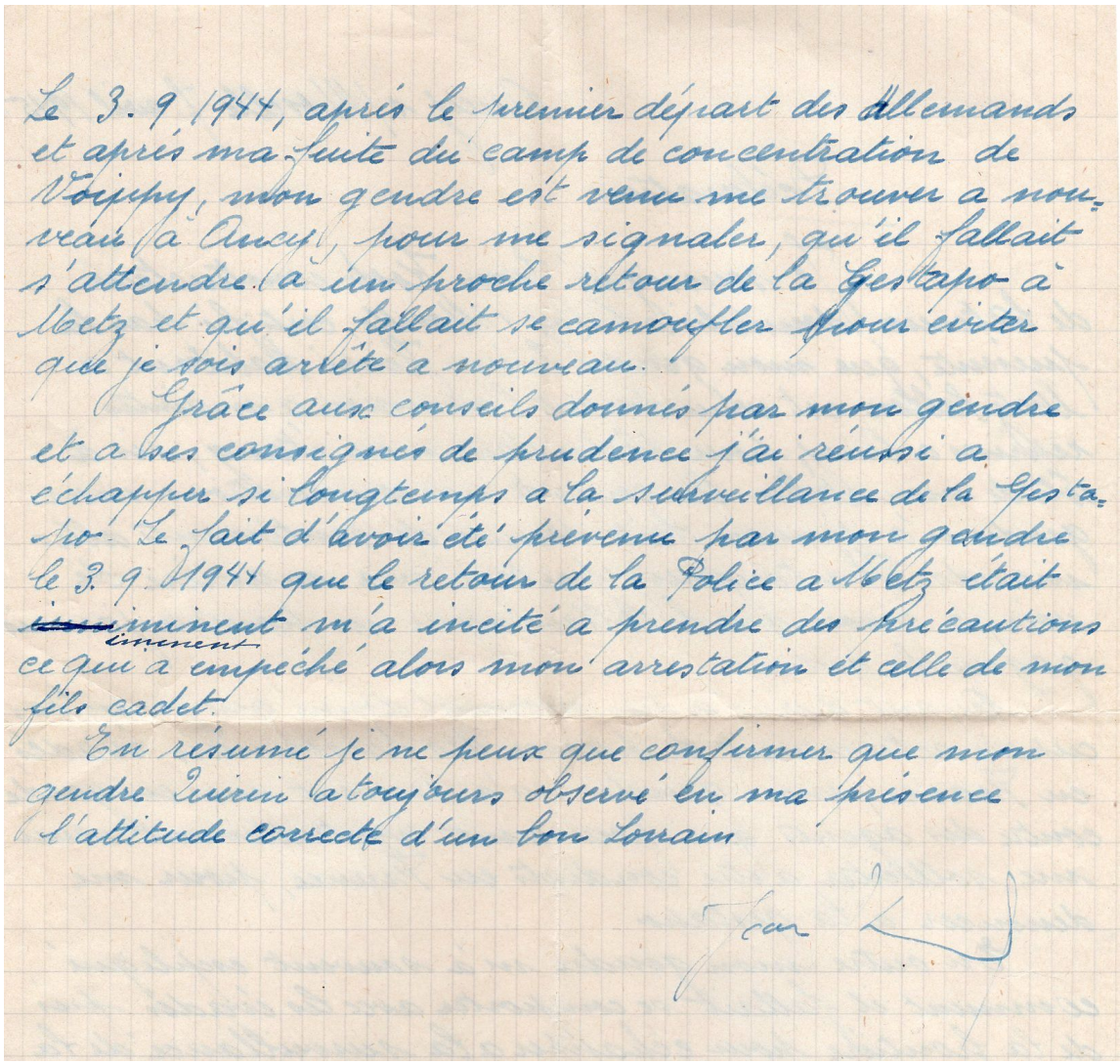
[1010] BOCQUEL, *art. cit.*, p. 27.

s'éteint en 1984 dans le Loir et Cher où il a vécu ses dernières années : une de ses dernières phrases sera « Si seulement j'avais quelqu'un pour parler allemand… ».

S'affranchir de la honte, retrouver ses racines, réinvestir sa langue maternelle semblent avoir été au coeur des préoccupations d'Henri durant plusieurs décennies. La conquête du bilinguisme n'a pas été assez puissante pour l'arracher à une mélancolie paralysante. Si la répression puis le refoulement de l'affect, accompagnés de la structuration d'une nouvelle identité ont représenté dans une certaine mesure pour cet homme par ailleurs ouvert et cultivé « une solution viable avec la promesse d'une reconnaissance sociale[1011] », sa capacité relationnelle a été probablement endommagée par la situation de conflit socio linguistique à la fois externe, dans un contexte historique de violence, et interne suite au traumatisme linguistique de son adolescence, au moment du développement de ses facultés intellectuelles et imaginaires.

De nos jours, les travaux se multiplient qui analysent les conséquences de la réduction linguistique sur l'individu et sur les générations suivantes. En effet, comme l'a montré le sociologue Norbert Elias, le social est intimement lié au subjectif. La perte de la langue maternelle provoque une forme de dés-intégration, concomitante d'une rupture dans la continuité du sujet et celle de la langue scolaire, une forme de déculturation, parce que, selon Boris Cyrulnik[1012], les valeurs transmises par la culture, et donc par la langue de cette culture, « composent un étayage narratif, une représentation cohérente de soi parmi les siens » et constituent une « sorte de base de sécurité narrative ». Rompant avec son passé, avec la « langue fondatrice de la créativité de sa pensée[1013] », le sujet honteux devient sans mémoire, obligé de se créer de nouveaux repères, de s'adapter, et de s'aliéner. Tel fut le cas des Alsaciens et des Lorrains germanophones, des Polonais germanisés. Tel fut aussi le cas des exilés et plus généralement, celui des migrants.

[1011] CYRULNIK, Boris, *Mourir de Dire, La Honte*, Odile Jacob, Paris, 2010.
[1012] BOCQUEL, *art.cit.,* p. 30.
[1013] *Ibid.*, p. 29, à propos du cas de Hannah Arendt, philosophe allemande d'origine juive qui exilée aux Etats-Unis n'a jamais voulu renoncer à sa langue maternelle.



Le 3. 9. 1944, après le premier départ des Allemands et après ma sortie du camp de concentration de Voippy, mon gendre est venu me trouver à nouveau à Ancy, pour me signaler, qu'il fallait s'attendre à un proche retour de la Gestapo à Metz et qu'il fallait se camoufler pour éviter que je sois arrêté à nouveau.

Grâce aux conseils donnés par mon gendre et à ses consignes de prudence j'ai réussi à échapper si longtemps à la surveillance de la Gestapo. Le fait d'avoir été prévenu par mon gendre le 3. 9. 1944 que le retour de la Police à Metz était ~~im~~ imminent m'a incité à prendre des précautions ce qui a empêché alors mon arrestation et celle de mon fils cadet.

En résumé je ne peux que confirmer que mon gendre Quirin a toujours observé en ma présence l'attitude correcte d'un bon Lorrain

Jean Koob

Figure 33 : Extrait de la lettre (7 Avril 1945) de Jean KOOB (1881-1966) attestant des sentiments francophiles de son gendre Henri QUIRIN (Archives personnelles).

5 Engagement patriotique dans l'écriture mémorielle : contrastes et déchirements

Dans les cas que nous avons précédemment examinés, la dichotomie linguistique et l'abandon non volontaire des références linguistiques reçues dans l'enfance et/ ou mises en place par le système scolaire, s'avéraient des dommages à l'identité et des traumatismes culturels. Il est cependant des cas où le choix personnel plus marqué, l'imprégnation plus prononcée, la situation sociale plus favorisée des individus les conduit à être acteurs et non plus spectateurs de leur acculturation. Voyons celui des mémorialistes que nous avons retenus dans le corpus comme paradigmes des différentes positions.

5.1 Du roman aux mémoires : les souvenirs scolaires dans l'autobiographie

Si le roman scolaire est un avatar du roman d'apprentissage, *Bildungsroman,* qui a émaillé la littérature des précédents siècles, c'est dans le genre des Mémoires que fleurissent les souvenirs scolaires autour des années 1900. Revenir sur son enfance, c'est aussi plonger dans ses souvenirs scolaires. Ce regard rétrospectif peut s'accommoder d'une sobre distance, faire l'éloge du passé ou le critiquer, ou encore l'embellir de traits romanesques afin de l'idéaliser. Dans tous les cas, l'autobiographie romancée, en appliquant à l'histoire scolaire des traits artistiques, est en quête d'explication de soi-même et du monde[1014].

5.1.1 Joseph Wirth

Joseph Wirth, auteur des *Mémoires d'un jeune Alsacien*, était inspecteur de l'enseignement primaire, auteur de manuels scolaires. Ses « souvenirs d'écolier et de collégien » publiés en 1902[1015] et destinés aux enfants renvoient pour partie à la période précédent l'annexion et contribuent à une peinture idyllique de la vie rurale dans l'Alsace française, avec un objectif défini dès l'introduction :

> Puissent surtout ces souvenirs leur faire aimer la chère province que n'oublierons jamais, et dont porterons le deuil jusqu'à ce qu'elle redevienne nôtre !

La date d'écriture (1902) présente donc l'avantage de nous faire toucher l'annexion *in situ*. Narration à la première personne, les *Mémoires* offrent un style orné et constituent vraisemblablement une autobiographie romancée. Les 24 chapitres retracent l'itinéraire du jeune Louis, de sa naissance à sa carrière d'officier ; tous sont orientés dans le sens d'une célébration de l'Alsace et de l'éducation française qu'il a eu le bonheur d'y recevoir grâce à sa famille et à ses maîtres dont l'excellent Monsieur Peter, instituteur du village de Landser.

[1014] NETHEL Nicole, *Von der „Jämmerlichkeit des Schulelends"*, *op. cit.*
[1015] WIRTH, *Mémoires d'un jeune Alsacien*, *op. cit.*

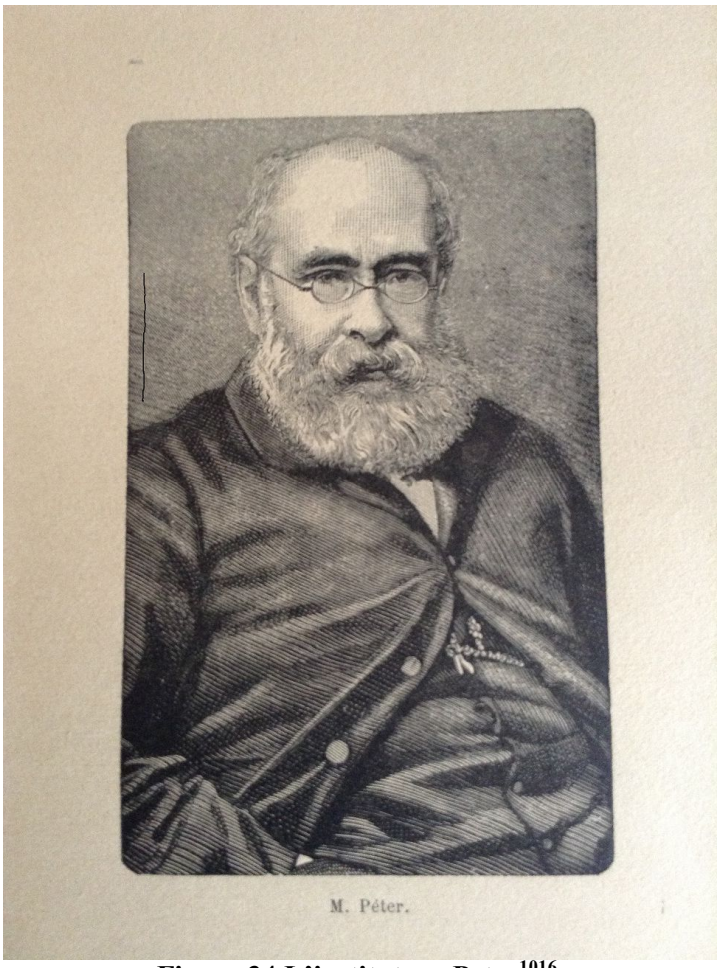


Figure 34 L'instituteur Peter[1016]

[1016] WIRTH, *Mémoires d'un jeune Alsacien*, p. 29.

5.1.2 Friedrich Lienhard (1865-1929)

Né près d'Haguenau avant l'annexion, protestant[1017], Friedrich Lienhard était fils d'un instituteur de village. Il perdit sa mère de bonne heure et grandit au milieu de ses demi-frères. Après des études secondaires aux lycées de Buchsweiler et de Schillersdorf, il commença des études de théologie à Strasbourg, puis les abandonna pour étudier l'histoire et la littérature à Berlin, mais il ne quitta vraiment l'Alsace qu'en 1916 pour s'installer à Weimar : sa référence à la Thuringe s'appuie sur un vécu finalement assez tardif et bien davantage sur un savoir historique, littéraire, religieux qu'il puise nécessairement dans son éducation allemande.

Lienhard appartient à la mouvance des intellectuels familiers des grands Weimariens, peu motivés par la politique mais « qui caressent le projet d'un renouveau national opéré par le truchement du réveil culturel[1018]. » C'est cette formation qu'il décrit dans ses souvenirs autobiographiques : *Frühe Last und Liebe : Jugenderinnerungen aus dem Elsaß* publiés en 1918[1019], un an avant un roman au titre étrangement parallèle à ceux des marches de l'Est, *Westmark. Roman aus dem gegenwärtigen Elsaß*. Résolument tourné vers l'Allemagne, il fut avec Adolf Bartels un des principaux instigateurs du mouvement de la *Heimatkunst Bewegung,* et coéditeur en 1900 de la revue du mouvement, *die Deutsche Heimat*[1020]. Ce mouvement, contemporain à la fois de l'Avant-garde (*die Moderne*) et du naturalisme auquel il emprunte diverses techniques voulait s'écarter du sujet de la grande ville pour se tourner vers le pays, la patrie et le peuple. L'emploi du terme *Heimat* invite cependant à ne pas se cantonner à la vie de campagne, mais à étendre la notion à la vie citadine, puisque la ville peut être aussi un lieu d'origine et de souvenir[1021].

Au rebours idéologique des romans français d'Alsace, nous avons retenu les chapitres qu'il consacre à son l'éducation dans ses *Souvenirs de jeunesse (Jugenderinnerungen*) où il

---

[1017] En Alsace surtout, l'appartenance confessionnelle a longtemps été la véritable identité de chacun, passant avant l'appartenance nationale ou linguistique.

[1018] CHÂTELLIER, Hildegard, « Références culturelles au service du combat politique : Wartburg et Weimar « in GRIMBERG M., MOUREY, M.T, ROTHMUND, E., SABLER, W., SAINT-GILLE, A.M, SILHOUETTE, M. (éd.), *Recherche sur le monde germanique. Regards, approches, objets*, (en hommage à Jean-Marie Valentin), Paris, PUPS, 2003, p. 460.

[1019] LIENHARD, Friedrich, *Frühe Last und Liebe : Jugenderinnerungen aus dem Elsaß, op. cit.*

[1020] La *Heimatkunst* prônait une régénération de la culture par un réenracinement dans la nature et les provinces. Elle a inspiré une littérature aux traits nationalistes et racistes qui débouchera sur la littérature du sol et du sang du troisième *Reich*.

[1021] Remarquons que les romans scolaires de Carl Busse ont pour cadre de petites villes, Lengowo et Polajewo.

fait l'apologie de la germanité de l'Alsace, la marche de l'Ouest, (*Westmark*) face à la France qui s'est rendue coupable d'avoir voulu la confisquer.

Figure 35 Friedrich Lienhard (1865-1929)

5.1.3 Philippe Husser (1862-1951)

Son contemporain Philippe Husser, né en 1862, instituteur, protestant lui aussi, écrivit entre 1914 et 1951, année de sa mort, un journal où s'affirment au départ à la fois son patriotisme allemand et son déchirement face à la francisation maladroite de l'administration. Ce journal offre au jour le jour le regard et les combats intérieurs d'un homme de bonne volonté dépassé par la tourmente du « malaise alsacien ». Il offre donc un document de première main.

Alfred Wahl a consacré, dans son ouvrage *L'Alsace entre France et Allemagne*[1022], une page pertinente à Philippe Husser qui incarne dans sa seule vie (1862-1951) le drame d'un

[1022] WAHL, Alfred, RICHEZ Jean-Claude. *L'Alsace entre France et Allemagne, op. cit.*

instituteur né et mort Français, qui dut changer quatre fois de nationalité et s'accommoder durant sa vie professionnelle des exigences successives de l'autorité nationale en place.

Figure 36 Page de couverture du journal de Philippe Husser

5.1.4 Robert Redslob (1882-1962)

Au contraire de Friedrich Lienhard, l'Alsacien Robert Redslob, après avoir été éduqué à l'école allemande, choisit la France. Ce fils de pasteur, juriste, universitaire spécialiste de droit constitutionnel (sa théorie influença Hugo Preuß dans l'élaboration de la constitution de

Weimar[1023]) s'attira la méfiance des autorités allemandes en raison de ses opinions francophiles, qui lui valurent un exil de Strasbourg à Rostock. Il termina sa carrière comme doyen de la faculté de Strasbourg, redevenue française, en 1952. Parus en 1933 quinze ans après la libération de l'Alsace, ses *Souvenirs d'un Alsacien*[1024], riches en anecdotes sur ses années de lycéen, éclairent notre perspective de réflexions qui renvoient de façon singulière aux situations également rapportées dans les romans scolaires de Carl Busse, permettant de comparer ces situations géographiquement distantes, aux deux marches de l'Empire, au-delà de stéréotypes fictionnels ou mémoriels[1025].

5.2 Un exemple d'assimilation : le cas de Friedrich Lienhard

5.2.1 Un parcours emblématique

Né en 1865 à Rothbach en Basse-Alsace, Friedrich Lienhard, fils d'instituteur, étudiant à partir de 1884 à Strasbourg et à Berlin, interrompit ses études de théologie pour répondre à sa vocation d'écrivain au contact de l'avant-garde berlinoise ; successivement précepteur, voyageur, journaliste, puis auteur libre, c'est en villageois alsacien qu'il est venu à la littérature allemande, comme en témoignent de nombreux passages de ses Mémoires parus en 1915 et intitulés : *Frühe Last und Liebe : Jugenderinnerungen aus dem Elsaß*. Fervent admirateur de l'esprit prussien, de son sérieux, de sa fiabilité, de son sens de l'histoire, il continuait à se sentir fils de cette Alsace qu'il ne quittera qu'en 1916. Ses œuvres ultérieures, en vers ou en prose témoignent aussi d'une réceptivité toute allemande pour l'étranger, le goût du voyage et la prédilection pour le caractère héroïque dans l'art[1026].

[1023] Il s'est illustré notamment par l'ouvrage paru en 1919 *Die parlamentarische Regierung in ihrer wahren und in ihrer unechten Form* (Le Gouvernement parlementaire bien compris et mal compris) où il préconise une forme de monarchie parlementaire.

[1024] REDSLOB, Robert., *Entre la France et l'Allemagne : souvenirs d'un Alsacien, op. cit.*

[1025] L'adjectif « mémoriel », du latin memorialis qui signifie « en rapport avec la mémoire » convient particulièrement à notre problématique, en ce qu'il s'applique à toute « politique coloniale de peuplement ». On parlera ainsi de *«* réhabilitation mémorielle *» :* CARTERON, Benoît, *Identités culturelles et sentiment d'appartenance en Nouvelle-Calédonie*, L'Harmattan, 2008, p. 67. Il renvoie encore à « des lois déclarant, voire imposant, le point de vue officiel d'un État sur des événements historiques ». Selon notre hypothèse d'une domination de type colonial de l'Allemagne wilhelmienne sur les provinces continentales d'Alsace, de Lorraine et de Poznanie, l'adjectif mémoriel peut prendre ces trois sens.

[1026] SCHOENEMANN, F., Friedrich Lienhards Literaturbetrachtung, Reviewed work(s) *Modern Philology*, Vol. 18, n°. 10 (Feb.1921), pp. 545-556. Published by :The University of Chicago Press Stable, 1921.

L'exemple de cet auteur me semble éclairer les aspects les plus méconnus de l'incidence de l'école allemande sur un individu qui en a été imprégné, et montrer comment cette école pouvait intervenir sur l'identité culturelle alsacienne.

Lienhard ouvre ses souvenirs sur un « salut de l'Alsace méconnue » qu'il qualifie de « fief de la germanité reconquise »[1027]. Il précise être né « sous domination française, dans une région « essentiellement allemande » (*urdeutsch*). Français par la loi, allemand par le sol et bientôt par le cœur : voilà les dés jetés de son « option » inversée. Né français, il va se mettre en chemin, spirituellement, vers le cœur de l'Allemagne, vers la Wartburg, afin de présenter à son vieux père « notre Allemagne »[1028].

C'est du point de vue allemand, dans une conception organiciste toute romantique, qu'il a envisagé l'unité entre la vie et la création, la forme et le contenu[1029] : c'est dans cette démarche d'accomplissement de sa vocation d'écriture qu'il voir le passage à la lumière, dans la fréquentation littéraire des plus grands esprits de son siècle, qui incarnent chacun à sa manière l'Idéal recherché. Renaître à soi-même d'une vie spirituelle à partir des nutriments reçus sur le terreau existant : voilà pour Lienhard une évidence, et ce terreau est allemand.

Quelques pages sur son enfance illustrent ces dispositions. Originaire du Rothbach, situé entre Saverne et Niederbronn, où son père, après voir commencé une carrière d'instituteur en Lorraine, a épousé non sans difficultés, car le salaire est maigre ! une jeune femme connue pour sa sagacité, sa réserve et sa piété : la Foi luthérienne de Friedrich a été ravivée par un pasteur enthousiaste. Le récit s'ouvre dans la même atmosphère idyllique que celle du roman *der Dorfschulmeister* : les propos édifiants peuvent se lire comme un apologue visant à présenter, côté catholique ou protestant une société harmonieuse, une Alsace de tradition associant à la peinture de l'idéal immuable la dénonciation des vices du temps. « L'orthodoxie du cœur » passe par cet abandon aux traditions religieuses et à la langue qui les supporte. L'appel aux symboles est également explicite : Friedrich Lienhard voit le jour dans une maison de location et y voit le symbole de l'absence d'authenticité de la patrie française qui lui est d'abord dévolue[1030].

[1027] Es ist errungerer Besitz, erobertes Deutschstum . LIENHARD, *op. cit.,* p. 1.
[1028] *Ibid.*, p. 2.
[1029] *Des werdenden Mannes erst dumpf geahntes, dann klar erkanntes Ziel war organische Einheit zwischen Leben und Schaffen, zwischen Gehalt und Form*. *Ibid.*
[1030] *Ibid.,* p. 8.

Le passage consacré au père instituteur corrobore les éléments que nous avons déjà pu recueillir au sujet du maître d'école alsacien. Ce dernier a commencé en Lorraine, avant l'annexion sa carrière en tant que maître-auxiliaire auprès d'un maître plus chevronné qui ne parle presque pas français. Comme son homologue polonais Brodnicki, il a dépassé soixante dix ans et répugne à la retraite car il ne pourrait pas vivre d'une très faible pension : comme le héros de *der Dorfschulmeister*, il assure les fonctions de sacristain, d'organiste et de sonneur de cloches. Il est bien intégré dans son village de Lorraine, où la fréquentation scolaire n'atteint cependant pas 15% de l'effectif : l'enseignement n'étant pas obligatoire, c'est à l'instituteur de séduire par ses méthodes pour remplir sa classe. L'enseignement en français est un moyen d'attirer les élèves puisqu'il s'agit de la langue officielle, mais le catéchisme est inculqué en allemand et des lectures sont proposées dans cette langue, avec un enthousiasme communicatif. Travaillant avec peu de moyens, le maître n'est souvent récompensé que par le zèle de ses élèves les plus méritants et la reconnaissance des familles à son départ.
Comme le *Dorfschulmeister* du roman éponyme, l'instituteur des *Jugenderinnerungen* a renoncé à de plus hautes destinées pour remplir son devoir au sein de son village[1031].

La guerre de 1870 fait peser sur les jeunes protestants d'Alsace la menace d'une poussée catholique et la crainte d'une nouvelle Saint-Barthélemy en cas de défaite de l'Allemagne : appréhension légitime pour les protestants alsaciens qui occupent une position minoritaire[1032] et qui illustre bien le lien fondamental tissé dans les mentalités entre confession, langue et nation. Mais la propagande nationaliste française s'est déjà exercée sur ces jeunes Alsaciens qui croient l'armée française invulnérable et ne se représentent les « Prussiens » que de très loin, comme des hordes semi-barbares, « vivant de choucroute, de pommes de terre et de pain noir. » L'idée que « la grande nation » puisse être vaincue par ce peuple apparaît simplement risible[1033] ; aussi la nouvelle de la défaite éclate-t-elle comme un coup de tonnerre. La famille Lienhard commence par fuir dans la forêt l'arrivée des Prussiens, avant de constater qu'ils ne poursuivent que les Français, et non les Alsaciens… les impressions gardées, dont l'auteur précise qu'elles sont semi-vécues et semi -racontées, car il n'avait alors que quatre ans, sont plutôt celles d'une fraternisation bon enfant avec les soldats prussiens, dont la discipline impressionne favorablement[1034]. « Les troupes allemandes étaient en général un modèle de

[1031] LIENHARD, p. 32.
[1032] *Ibid.,* p. 15.
[1033] *Ibid.,* p. 16.
[1034] *Ibid.,* p. 18.

discipline[1035]. » Cette réflexion, si elle ne dénote pas encore un esprit de « collaboration », dénote le peu d'impacts négatifs sur un petit villageois, adonné à tous les plaisirs de son âge, de cette occupation frontalière.

Commence alors l'apprentissage scolaire en allemand lui aussi connoté comme un bon souvenir, qui ne semble pas flétri par l'utilisation de la méthode forte envers les têtes récalcitrantes [1036] :

> Cela réussissait (..) c'est avec joie et amour que l'on s'appropriait les fondements de l'enseignement allemand.[1037]

5.2.2 De la musique avant toute chose

Garçon doué, musicien, particulièrement sensible au chant religieux, le jeune Friedrich s'imprègne précocement de la poésie des cantiques luthériens :

> Quand on se contente de lire ces chants d'église, ils peuvent sembler secs et étranges. Mais quelle couleur et quel élan, quand ils sont chantés en chœur dans l'allégresse ! Comme cela s'envolait, dans l'exultation, chanté à pleins poumons par de vigoureuses gorges paysannes dans la petite église de Rothbach [1038]!

La ferveur communicative du chant, surtout religieux, participe au sentiment d'appartenance à l'Allemagne, que nous retrouvons chez Philippe Husser :

> On chante un requiem et un chant latin. C'est l'air de « Selig sind die Toten » qui est chanté. Nous l'avons chanté tant de fois aux enterrements. C'est avec émotion que j'ai écouté ce saisissant choeur, croyant toujours entendre les mots « Selig sind die Toten »[1039].

L'enseignement de la musique à l'école allemande donnait priorité aux hymnes religieux propres à chaque confession et aux grandes fêtes religieuses. Mais les chants populaires, susceptibles de développer le sens de la patrie alsacienne et l'appartenance

---

[1035] *Die deutschen Truppen waren im ganzen von musterhafter Zucht. Ibid.*
[1036] Cf supra : la violence en milieu scolaire et le recours à la *Prügelstrafe,* le châtiment corporel.
[1037] LIENHARD, p. 21.
[1038] *Wenn man jene Kirchenlieder nur liest, mögen sie ja wohl trocken und wunderlich klingen. Aber welch eine Farbe, welch ein Schwung, wenn sie gemeinsam mit Freudigkeit gesungen werden ! "Nur frisch hinein! Es wird so tief nicht sein! (...) wie beflügelt jauchzte das, von kraftvollen Bauerkehlen hinausgeschmettert, durch das Rothbacher Kirchlein!* LIENHARD, p. 23.
[1039] *Journal d'un instituteur*, p 173.

germanique, étaient aussi à l'honneur, par exemple : *zu Straßburg auf der Schanz*[1040]. Ces chants témoignaient d'une culture commune aux Allemands et aux Alsaciens : leur fonction politique n'était donc pas négligeable, car ils contribuaient à l'éducation de l'esprit national[1041] ou encore au culte de l'Empereur : *Heil dir, im Siegerkranz*[1042] en est un bon exemple. Lienhard fils d'instituteur mentionne le rôle fondamental de sa famille dans cette imprégnation musicale :

> (Mes parents) chantaient ensemble les vieux hymnes de l'Église évangélique, de Luther et Paul Gerhard jusqu'aux auteurs plus récents (…). Ou bien ma grand-mère s'asseyait avec moi à la fenêtre, au clair de lune, les soirs d'été, et me chantait dans l'allemand de nos aïeux des chansons populaires ou enfantines (…) et ma journée s'achevait pendant la cloche du soir avec le chant « *Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ* » et avec la prière du soir : « *Müde bin ich, geh'zur Ruh* », que souvent nous chantions, au lieu de la dire seulement. Et puis ma place à l'église était tout près de l'orgue, dont j'appris à jouer de bonne heure[1043].

De la musique avant toute chose…Tel est bien déjà le principe qui semble présider à l'éducation des enfants dans le roman feuilleton *der Dorfschulmeister* antérieur à l'annexion de l'Alsace, contemporain donc
des premiers souvenirs de Friedrich Lienhard. La fonction pédagogique du chant y fait l'objet de plusieurs développements : la musique est mise directement au service de la pratique religieuse, dans la tradition catholique cette fois. La fonction édifiante du choral est rappelée, qui permet de préserver les enfants de la chanson de rue, et il importe que les maîtres du temps fassent au *Lied* allemand à côté du latin, la place qui lui revient. A cette fin, tous les instituteurs alsaciens reçoivent à l'école normale[1044], puis dans les *séminaires* allemands, une formation musicale solide, qui doit leur permettre, s'ils en ont la (bonne) volonté, de jouer à l'église et d'accompagner le chœur[1045].

[1040] Voir annexes.
[1041] FÖRSTER, Eduard, der Normal-Lehrplan für die Elementarschulen in Elsaß-lothringen, Strasbourg, Schmidt, 1881.
[1042] Voir annexes.
[1043] LIENHARD, p. 24.
[1044] La première école normale de France fut ouverte à Strasbourg en 1810 : elle prospéra rapidement, et en peu d'années les deux départements alsaciens furent pourvus d'un personnel enseignant d'élite, et c'est grâce à ce personnel que l'Alsace se distingua bientôt par la bonne tenue de ses écoles. Le chant et la musique, de même que la langue allemande, étaient au programme. Le 30 juin 1865, l'enseignement de la musique fut rendu obligatoire dans toutes les écoles normales de France. Extrait de Les écoles normales primaires [en ligne] http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3281 [consulté le 15-3-2012].
[1045] L'enseignement du chant, qui ne doit pas être théorique, fait déjà l'objet d'un article dans le programme du Conseil académique de Strasbourg en date du 16 novembre 1859. Source internet : l'école en Alsace http://www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/ecole-alsace/textes/ecole.pdf [consulté le 5 avril 2012]. Mais l'intérêt

Il est intéressant de remarquer que, dans les colonies d'outre-mer, l'imprégnation culturelle passait aussi par la musique :

> Les Allemands nous ont habitués à la musique, une musique grave, majestueuse de Bach, de Haendel, de Beethoven et de Mozart, qui n'est toujours pas oubliée ici[1046].

explique le narrateur de *cette Afrique-là*. Môma gardera de cette éducation des traces profondes qu'il exprime à la fin du roman en ces termes :

> Jeune, sous les églises de Berlin et de Stuttgart, j'aimais à écouter surtout la belle musique chrétienne. J'étais purement romantique et cherchais ardemment à connaître ces villes allemandes pour y puiser aux sources du protestantisme. Mais hélas la guerre ne m'en donna pas le temps[1047].

Le chant s'apparente à la poésie. Dans l'acte de chanter, comme dans celui d'écrire ou de réciter, chaque chanteur tel un poète pétrit sa langue, maternelle le plus souvent. Il l'écoute, il l'écrit. Chaque chant a quelque chose qui appartient à cette langue. On saisit mieux l'inclination d'un esprit ainsi formé à remonter à ses sources dans la création qu'il a l'ambition de mettre en œuvre, quelle que soit la relation passionnée et féconde qui puisse le relier à une langue d'adoption.

Le caractère communautaire et patriotique, et non seulement confessionnel, du chant ou de l'air allemand, a aussi été relevé par Philippe Husser dans le *Journal d'un instituteur* en mars 1919 :

> Je fais étudier des chants choisis dans le Delcasso, tel : *Du Seigneur, c'est la loi suprême* sur la mélodie de *Es ist bestimmt in Gotts Rat.* (Notre directeur) vient écouter. Un collègue bien intentionné lui aura sans doute signalé que « là-haut » on chantait des chansons allemandes, ou, du moins, des airs allemands. […]. Mais dans quelque temps va paraître une circulaire interdisant de faire chanter des airs allemands[1048].

Il n'a pas échappé non plus à Carl Busse : le soir même de son arrivée à Lengowo, le nouveau proviseur Georg Rüdiger entend un lycéen (Rudolf Wächter) siffler le *Deutschland über alles*[1049]. Dans la nouvelle *im polnischen Wind,* c'est un chant polonais que le narrateur entonne à l'appui du discours subversif qu'il vient de prononcer contre la domination

---

pour le chant choral excède le cadre scolaire, et l'Alsace voit la formation de très nombreux chœurs, souvent confessionnels, qui font connaître le chant sacré puisé dans le répertoire allemand (oratorios et *Lieder*). VOGLER, Bernard, *Histoire culturelle de l'Alsace: du Moyen Age à nos jours, les très riches heures d'une région frontière*, Stasbourg, La Nuée Bleue, 1994.

[1046] IKELLE-MATIBA, *op. cit.,* p 75.

[1047] *Ibid.*, p. 246.

[1048] *Journal d'un instituteur*, p. 192-193.

[1049] *Das Gymnasium zu Lengowo,* p. 17-18.

allemande[1050]. Dans ces deux cas respectifs, le recours au chant légitime l'ordre en place de l'Allemagne impériale ou symbolise la protestation contre lui.

Philippe Husser, le germanophile -bien qu'il s'en défende- et Robert Redslob le francophile offrent une illustration éclairante des réactions possibles au lendemain des retrouvailles de l'Alsace avec la France.

5.3 Philippe Husser ou la conscience déchirée

Parmi les données du malaise alsacien, on peut considérer la question scolaire comme essentielle, et à l'intérieur de cette question, le mécontentement des instituteurs, tel qu'il est répercuté dans le *Journal* de Philippe Husser, comme représentatif.

Dès l'annonce du retour des provinces annexées à la France, beaucoup d'Allemands de souche ou « Vieux-Allemands » sont persécutés et doivent faire leur valise de façon plus ou moins précipitée. Partir en Allemagne est alors l'idée qui germe chez beaucoup d'enseignants, et de fonctionnaires en général, dont l'activité suppose une bonne maîtrise de la langue et qui sont eux aussi victimes de chasse aux sorcières : « Il y a aussi des Alsaciens qui sentent le sol brûlant sous leurs semelles. » écrit Philippe Husser dès le six novembre 1918[1051].

[1050] *Im polnischen Wind*, p. 280-281.
[1051] *Journal d'un instituteur*, p. 148.

Figure 37 : Les Vieux-Allemands quittent l'Alsace reconquise[1052]

Pour ne pas subir un déclassement inévitable avec l'avènement d'une langue qu'ils pratiquent peu ou connaissent mal, des milliers d'entre eux s'apprêtent à grossir le rang des Vieux-Allemands expulsés en franchissant eux aussi le Rhin. Tel est le cas de Fritz Bronner, gendre de Philippe Husser, qui le 19 Mars 1919 remet sa démission à l'Inspecteur d'académie car « il se déclare incapable de désavouer son propre cœur en enseignant patriotiquement à l'école française »[1053]. Cependant l'expulsion des Allemands, déplorée par Philippe Husser d'autant qu'ils s'accompagnent de pillages et exactions[1054], déchaîne la verve du caricaturiste Hansi.

Figure 38 : HANSI : « les Boches expulsés »[1055]

[1052] http : //www.nithart.com/alsa1918.htm
[1053] *Journal d'un instituteur*, p. 161, Note 1.
[1054] *Journal d'un instituteur*, p. 162, 163, 172, 178.
[1055] http : //hobopok.blogspot.fr/2010/02/hansi-majeur.html

III. Reconquête nationale et répercussions de la « colonisation des esprits »

La question linguistique, considérée à l''extérieur de l'école comme au-dedans, est une fois encore au cœur au malaise, et ceux qui jouent le jeu ne le font pas sans une pointe de regret : « J'avais d'abord l'intention de rédiger ce journal de nouveau en allemand, sachant mieux exprimer mes pensées dans ma langue maternelle ; il y aurait gagné[1056] », note Philippe Husser, qui fait contre mauvaise fortune bon cœur : « Mais comme je suis toujours en fonction, il faut que je m'exprime en français. Ce moyen en vaut bien un autre[1057]».

Dans la pensée alsacienne en effet, l'allemand reste la langue de référence attendue, dans la vie matérielle aussi bien que spirituelle : « Avec Jeanne à la Bourse pour une conférence sur le Japon. C'était assez intéressant, mais le conférencier, un professeur de Strasbourg, ne maniait l'allemand qu'imparfaitement[1058].» note Philippe Husser dans son journal.

Parlant de l'inspecteur venu le visiter le 6 février 1919, Philippe Husser remarque, comme allant de soi : « C'est un homme instruit, plein d'esprit, très savant et parlant très bien l'allemand[1059].»

Pour un instituteur de 57 ans (il est né en 1862) dont toutes les références scolaires et culturelles reçues pour l'essentiel après 1871 proviennent de sa formation allemande, « tirer un trait sur son passé et se remettre entre les mains de la nouvelle autorité [1060]» est un effort méritoire ; s'il fait dès le départ des efforts d'optimisme, « après tout, être français, ce n'est pas si mal[1061]», il est des moments pourtant où l'indignation l'emporte face aux opportunistes, au « comportement indigne[1062]» de certains collègues qui, « bien trop pressés de brûler ce qu'ils adoraient jusqu'à présent[1063]» « retournent leur veste », « cachent leur croix du mérite » (allemande) au moyen d'une cocarde (tricolore) et rivalisent de sentiments pro-français qui hier encore ne les effleuraient pas : « C'est à qui sera le meilleur Français [1064]». Aussi connaît-il des moments de découragement où l'effort entrepris se relâche : amer devant ce qu'il estime

---

[1056] *Journal d'un instituteur* , 21 nov. 1920, p. 237.
[1057] *Ibid.*
[1058] *Journal d'un instituteur,* 4 février 1921, p. 239. Jeanne est la troisième fille de l'instituteur Husser.
[1059] *Journald'un instituteur,* p. 182.
[1060] *Ibid.,* p. 159.
[1061] *Ibid.,* 29 Novembre 1918, p. 162.
[1062] *Ibid.,* p. 160.
[1063] *Ibid.,* p..151.
[1064] *Ibid.*

être une comédie patriotique, « il n'y a pas d'Alsaciens, il n'y a que des pantins[1065]» Husser repère les fausses notes de la liesse populaire, les outrances de la « réaction obscurantiste » qui dénonce les pro-allemands[1066] ou de la « populace, qui assouvit ses instincts » en pillant les commerces allemands[1067], et rentré chez lui, il ôte sa cocarde, « sans savoir pourquoi[1068] » ou se remet à écrire en allemand. Dans toutes ces pages consacrées au retour de sa province à la France, l'agacement perce sous la résignation :

> La langue allemande me sera toujours chère comme langue maternelle, comme langue dans laquelle j'ai été éduqué, dans laquelle j'ai été élevé et dans laquelle je pense, je prie. Il y a des gens et même des collègues qui la dévalorisent totalement. C'est honteux et c'est la preuve d'une certaine imbécillité[1069].

Ces réserves ne se cantonnent pas aux fonctionnaires, mais touchent aussi lesmilieux ruraux. Si les citadins manifestent plus de joie à redevenir français, c'est aussi dans l'espoir d'un meilleur ravitaillement. Avec les Français et la fin de la guerre, réapparaissent le vin, le café et le pain blanc. Mais c'est aussi, selon Philippe Husser, le « manque d'égards » (notons l'euphémisme) des autorités militaires allemandes traitant l'Alsace non en pays frère mais en « pays ennemi » et ravageant les régions évacuées, qui a détourné les Alsaciens-Lorrains de leur sympathie « indéniable » pour l'Allemagne[1070], sans compter l'affaire de Saverne qui, en 1913 à la veille de la guerre, a fait éclater les outrances du militarisme allemand et l'aveuglement du gouvernement de Berlin sur les réalités alsaciennes.

5.4 Robert Redslob : de l'amour des humanités au refus raisonné de la germanité

Au début de ses souvenirs, L'Alsacien Robert Redslob (1882-1962) exprime l'intention de « ne pas laisser parler la passion » et d'être « un témoin fidèle » des événements retranscrits. Cette convention de mémorialiste est quelquefois prise en défaut. Il partage avec Friedrich Lienhard le vibrant hommage rendu au lycée allemand et à la qualité de ses maîtres ;

[1065] *Ibid.,* p. 160.
[1066] *Ibid.,* p. 159.
[1067] *Ibid.*, p. 162.
[1068] *Ibid.*, p. 170.
[1069] *Ibid.,* p. 166.
[1070] *Ibid.,* p.146-147.

ses professeurs, Alsaciens ou Allemands, étaient des « puits de science », certes détachés des contingences matérielles », ensevelis dans leur science, et autour [desquels] le monde vivant s'estompait… « Professeurs dans l'âme et non par accident », ils ont laissé dans la sensibilité et l'imagination du jeune Robert des impressions profondes, tel un certain Kannengiesser, qui au Moyen-âge aurait pu être « un grand troubadour » car

> Il y avait dans sa diction une fougue et une plastique dignes d'un grand tragédien, et il [avait] su révéler avec maîtrise les beautés profondes de la poésie allemande.[1071]

A cet éloge, Redslob ajoute celui des langues anciennes qui ont facilité selon lui son accès aux textes français et donc son bilinguisme. Sa réflexion à cet égard, face au déni dont ne manque pas de finesse, quand il rappelle que les maitres d'alors lui apprirent à penser, non en allemand, mais en latin, ossature intellectuelle tant pour les francophones auxquels il apportait des fondations que pour les dialectophones :

> Je crois qu'on ne s'est jamais rendu compte du rôle précieux que l'enseignement très massif, mais très approfondi du latin à l'école allemande, qui a ainsi joué dans la conservation de l'esprit français en Alsace[1072].

Le ton est à la fois nostalgique et amusé, lorsqu'il évoque l'érudition de celui qui savait les enthousiasmer pour les Tragiques grecs et Platon, et venait en pantoufles déclamer Antigone[1073], ou encore celui qui se montrait capable décrire le siège de Syracuse par les Athéniens comme s'il y avait assisté [1074].

Certes les professeurs alsaciens, minoritaires, avaient à souffrir de la situation politique :

> Leur position était bien difficile, elle n'était soutenable que par des prodiges de tact et de discrétion. Excellents Français pour la plupart, ils devaient avoir bien souvent l'âme meurtrie et se sentir comme en exil parmi ces collègues étrangers.

[1071] REDSLOB, *Souvenirs d'un Alsacien*, p. 22.
[1072] *Ibid.*, p. 33.
[1073] *Ibid.*, p. 16.
[1074] REDSLOB p. 21.

Entre les uns et les autres, il y a ségrégation, même en l'absence de discrimination. Phénomène qui s'amplifie lors du retour des provinces, avec plus de netteté encore, puisque les enseignants allemands sont expulsés et les éléments douteux, révoqués, ou remplacés par de moins compétents, dût la pénurie s'installer.
Et de commenter lui-même ce « paradoxe étonnant » :

> (…) nos maîtres, destinés à être des champions du germanisme, sont venus entretenir la flamme méditerranéenne qui était le principe de notre civilisation ancestrale[1075].

Ces réflexions contredisent celles déjà avancées par d''autres intellectuels à propos l'enseignement des langues anciennes, jugé beaucoup trop lourd et contraignant, et condamné on l'a vu au nom d'une hygiène du corps et de l'esprit.

Puisque la question linguistique ne peut être évacuée, c'est à des bases linguistiques « réinterprétées » enfin que Robert Redslob rattache l'amour de la France :

> […] le peuple n'a pas le droit de faire jouer sa volonté, elle ne compte pour rien (…) Ses destinées sont écrites par la main de la Providence qui manifeste ses desseins par le signe intangible de l'idiome.[1076]

Paradoxalement, Redslob ne s'éloigne pas finalement de la position allemande qui assimile le *fait* de parler allemand et le *devoir* de se sentir allemand : « Un peuple de même langue a le devoir de s'unir », lorsqu'il affirme :

> N'est ce pas une vérité bien établie que la langue est un des principes générateurs les plus puissants qui font éclore le sentiment national ? (…) On se demandera toujours comment des parents qui parlaient de préférence l'idiome du terroir, ont pu inspirer à la jeunesse le culte de la France et pu lui faire aimer, par la seule force de l'imagination, un pays dont elle était séparée (…)[1077]

On retrouve ici les accents de René Bazin dans *les Oberlé.* Autre paradoxe, le maintien du « culte de la patrie » française envers et contre la « similitude de langue » qui rapproche les Français d'Alsace de la « race étrangère [1078]». Redslob y voit un « miracle d'atavisme, de tempérament et surtout de piété filiale. » Pour lui, le dialecte alémanique, enrichi de multiples mots français, n'a que de faibles affinités avec la sensibilité d'Outre-Rhin, et c'est sans doute pourquoi l'idiome germanique, véhicule de l'enseignement, n'a pas laissé de trace profonde dans la manière de penser et d'agir des Alsaciens : il a relevé pour eux de *l'instruction*, et non

---

[1075] *Ibid.*, p. 59.
[1076] *Ibid.,* p.12.
[1077] *Ibid.*
[1078] *Ibid.*, p. 36.

de *l'éducation,* leur foyer étant resté « une enclave spirituelle de la France[1079]. » A l'appui de cette affirmation, une page pleine de verve où l'auteur utilise des termes allemands *reichstreu, schneidig, wirklich, gründlich* comme autant de ressources de vocabulaire détournées de l'usage auquel elles étaient destinées : par exemple, lutter contre la Prusse a été un moyen pour les Alsaciens de rester fidèles à l'Empire, *reichstreu*[1080]...mais pas celui de Guillaume, venu aliéner leurs libertés. Ce qui explique qu'un intellectuel alsacien ait gardé l'empreinte française jusque dans l'allemand que durant son parcours universitaire il lui a fallu écrire, et même parler « Jouer la comédie, tenir un rôle » : ce thème présent dans le témoignage du germanophile Husser au lendemain de la défaite allemande réapparaît, inversé, à propos de l'usage imposé de l'allemand scolaire aux Alsaciens. Redslob en tire argument pour affirmer « la faillite avouée, indiscutable, mathématiquement démontrée des pionniers du germanisme en Alsace ». Cette affirmation ternaire croissante apparaît certes marquée au coin de l'idéologie dans sa volonté de persuasion. Il importe donc de la confronter avec la vision certes utopique de ceux qui ont adhéré au retour de l'Alsace à l'Allemagne et y ont vu l'aube d'une renaissance culturelle et spirituelle.

[1079] *Ibid.*, p. 30 à 32.
[1080] *Ibid.,* p. 10.

5.5 Guillaume Ier n'a pas réveillé Barberousse [1081]

La question scolaire en « Alsace -Lorraine » abordée sous l'angle de ses acteurs directs ou de leur transposition dans différentes fictions, ne peut s'analyser on l'a vu qu'à la lumière d'une réflexion plus profonde qui prend en compte la représentation que chaque nation, au cours de sa constitution en tant que telle, se fait d'elle-même et de l'autre.

En 1870, pour les intellectuels les plus favorables à l'Allemagne, ce n'est pas l'annexion qui a déclenché la « germanisation » des Alsaciens : tout au plus les a-t-elle révélés à leur « germanité ». On se souvient de la controverse dans la définition de la nation, déterminée pour Mommsen par la langue, les coutumes et la « race », pour Fustel de Coulanges par le consensus des citoyens. C'est encore Robert Redslob qui résume clairement l'opposition radicale de ces points de vue :

> Ce credo de la langue, devenu force tentaculaire, était la charpente du pangermanisme.[…] D'une part la soumission a priori, l'obéissance irréfléchie à une volonté supérieure (…) en un mot l'idée que l'État est la valeur première (…) ensuite, accompagnant cette psychologie, la foi dans une mission directrice de l'Allemagne dans l'histoire (…) De l'autre côté de la barrière, c'était le culte de la liberté individuelle, la doctrine que l'État est une forme d'association, œuvre des citoyens, faite pour les servir, et enfin la conviction d'un droit égal, pour tous les hommes, à réaliser leur idéal dans des communautés spontanément établies[1082].

La volonté affichée par l'Allemagne wilhelmienne de mettre l'école au service de l'État-Nation déclenche l'imposition de la langue et de la culture à tous les citoyens de l'Empire, afin d'obtenir une société unifiée pour une nation forte. La nation étant un concept abstrait, il faut s'imaginer comme « en faisant partie ». L'école a cette fonction auprès des masses de rendre ce concept de nation aussi réel que celui de religion ou appartenance locale. Elle s'appuie sur des mythes fondateurs notamment le souvenir idéalisé et largement instrumentalisé du Saint-Empire romain germanique, fonds commun des « peuples allemands ».

Mais en 1870, l'Empire, dominé par la Prusse, n'est pas (encore) l'expression des « peuples allemands ». Ce sont des États plus petits qui ont eu plus tôt qu'en France le

---

[1081] Allusion à une légende germanique selon laquelle l'empereur Frédéric Barberousse, (1122-1190) endormi d'un sommeil séculaire dans sa caverne du Kyffhäuser, attendait le jour où son trône ressusciterait dans une splendeur nouvelle. Cette mythologie est utilisée dans l'enseignement de l'épopée nationale allemande à l'usage des jeunes Alsaciens et Lorrains du temps de l'annexion.

[1082] REDSLOB, p. 13. Robert Redslob, issu comme Friedrich Lienhard et Philippe Husser de la bourgeoisie protestante alsacienne, dut enseigner pendant la première guerre mondiale le droit constitutionnel à Rostock car il était suspect de francophilie à Strasbourg aux yeux des autorités allemandes.

contrôle de l'enseignement primaire ; même après 1871 le système reste plus décentralisé, si bien qu'on peut avec Harp[1083] tordre le cou à l'idée d'une uniformité brutale de l'enseignement prussien, dont les pays satellites, en l'occurrence les provinces françaises et la Poznanie annexée, auraient été les victimes. Tout laisse penser au contraire que l'introduction de la langue et de la culture allemande a été adaptée à la région conquise, plus vigoureuse en Afrique et en Poznanie, plus modérée dans le *Reichsland Elsaß-Lothringen*, et soumise à certaines précautions.

Par ailleurs les professeurs allemands, affirme Robert Redslob, bien que pénétrés de la suprématie de leur culture, ne font pas que des émules : ils se heurtent le plus souvent à l'indifférence d'adolescents déjà pénétrés d'autres traditions, et que le culte des Hohenzollern ne concerne pas. Acceptation temporaire d'un « état de choses passager », l'annexion ne crée pas de liens avec les camarades allemands ni avec l'idéologie du *Reich* : entre les deux communautés subsiste une barrière que les jeunes ne franchissent pas. Les professeurs eux-mêmes sont-ils si convaincus du bien -fondé de leur mission ? On peut en douter à la lecture de ces lignes :

> C'est tout au plus si, de temps à autre, d'un air résigné et pour obéir à une instruction d'en-haut, ils s'évertuaient soit au cours d'une leçon d'histoire, soit à l'aide d'une digression difficultueuse […] à enthousiasmer pour les Hohenzollern. Ils perdaient leur temps[1084].

S'agissant de l'Alsace-Lorraine, germanisation ou francisation sont alors des termes connotés moins négativement qu'aujourd'hui. Leur sens dépend du contexte : selon qu'il s'agit d'assimilation forcée, ou de simple intégration. Le phénomène connaît plusieurs phases : création d'un corps d'administrateurs, formation des enseignants, fréquentation des écoles à orientation « nationale », acquisition de la langue officielle dans les régions dialectales, programmes d'histoire et de géographie…tout cela s'étire sur plus plusieurs générations, avant de pouvoir mesurer des résultats en termes de loyauté des sujets-citoyens. Ces derniers sont définis par le régime en place : pour les Allemands, les Alsaciens sont germaniques, pour les Français « de l'intérieur » ils se sentent et se veulent Français. Mais si la question était aussi tranchée, la francisation entreprise en Alsace avant 1871, puis la germanisation imposée par l'Allemagne, la volonté proclamée de regagner l'âme d'un peuple autant que sa loyauté, eussent-elles été nécessaires ?

[1083] HARP, Stephen L. *Learning to be loyal, op. cit.*
[1084] REDSLOB, p. 8.

Pour comprendre cet aspect controversé il faut encore une fois rappeler l'importance de la langue dans la définition de la nationalité. Le recensement de 1900 fait apparaître que 86,8% des Alsaciens-Lorrains parlent des dialectes germaniques, mutuellement intelligibles, comme dans bien d'autres régions allemandes. C'est cette particularité qui leur donne, aux yeux des nationalistes allemands, le *devoir* d'être Allemand à quoi les francophiles opposent leur *volonté* de ne pas le devenir. Et ces points de vue ne sont pas conciliables, quel que soit le prosélytisme des maîtres, et leur habileté. Robert Redslob cite, non sans sympathie rétrospective, le proviseur du lycée, « l'excellent Wurtembergeois » qui « professait le pangermanisme » en « associant l'apôtre de Tarse à l'Empire », c'est à dire en comparant Bismarck à…Saint Paul ! Ou encore, il récitait les poésies de
Goethe avec les accents colorés et puissants de son parler souabe ; tout érudit qu'il était, il parlait dans le vide, à moins que ses élèves ne le lancent sur ses sujets favoris pour mieux échapper à un chant d'Homère mal préparé[1085].

Si les Alsaciens sont attachés à un Empire, affirme en substance Robert Redslob, ce n'est pas à celui de Guillaume II, mais bien au vieil Empire, au *Reich* millénaire qui a vu la prospérité et la grandeur de l'Alsace et qui n'a guère eu d'ennemis plus acharnés que les Prussiens[1086]. Ce ne sont pas les hauts-faits des Hohenzollern, mais l'épopée napoléonienne, à l'en croire, qui fait rêver les jeunes Alsaciens, ce n'est pas l'hégémonie prussienne de Bismarck, mais le Saint-Empire romain germanique dont les vainqueurs s'affublent artificiellement.

En 1918, le mythe s'effondre : il convient certainement de dénoncer l'illusion de certains intellectuels du retour à la France volontaire, unanime et enthousiaste, d'une population soumise depuis deux générations au joug allemand et aspirant à sa libération. Les voix discordantes qui expriment un sentiment d'injustice et de dépossession, méritaient mention. Mais qu'en est-il de ceux qui avaient mis leurs espoirs et leurs forces dans la mise en valeur des provinces annexées ?

.

5.6 L'université de Strasbourg comme « vitrine » du *Reich*

[1085] *Ibid.*, p. 14 sq.
[1086] *Ibid.*, p. 9.

III. Reconquête nationale et répercussions de la « colonisation des esprits »

Dans un essai de 1984, Max Rehm[1087] rappelle les enthousiasmes des germanophiles alsaciens face à l'entreprise de germanisation envisagée tant du point de vue culturel que du point de vue économique et social. Il récapitule les acquis de la période et les réussites qui en firent la grandeur, il insiste en particulier sur la rapidité -donc, la détermination - de la mise en place d'institutions scolaires et culturelles répondant aux besoins d'une région en pleine expansion[1088].

Selon son témoignage, la fondation de la nouvelle université de Strasbourg, « l'école supérieure de la germanisation » en 1872, souleva chez les intellectuels allemands, et ceux appelés à travailler en Alsace, un enthousiasme sans précédent : le principe en était de » refonder le caractère allemand sur le lieu de l'ancienne apogée de la culture allemande[1089] ». Le corps professoral y était prestigieux, mais aussi d'esprit novateur, conscient d'une mission à accomplir : la recherche devait s'attacher à ressusciter la contribution de l'Alsace à la culture allemande, offrir un espace de formation de haut niveau à la frontière entre les deux peuples, préparer à leur mission les fonctionnaires du nouveau *Reich* et gagner le cœur des habitants du *Reichsland.* En même temps, cette université devait être à la pointe de la réforme, articulant cours magistraux et séminaires, et servir de modèle à toute l'Allemagne ; tout y était mis en œuvre, dans une collaboration des étudiants et des professeurs, pour stimuler la création et la recherche[1090]. On retrouve ici l'idée d'un *Reichsland* haussé à la fonction de « laboratoire » de la nouvelle Allemagne, attirant les populations à elle par l'exemplarité de son administration et la qualité des relations entre Alsaciens et Vieux-Allemands[1091]. L'économiste L. Brentano témoigne :

> C'était un esprit idéal de devoir à accomplir qui emplissait le corps professoral ; chacun avait conscience de la signification extraordinaire du lieu où il avait été appelé ; il avait l'impression

---

[1087] REHM, Max, *Strassburgs geistige Luft um die letzte Jahrhundertwende, Grenzlandschicksal des Elsass,* Verlag Dietrich Pfaehler, 1984. Max Rehm (1896-1992) historien, publia de nombreux essais sur l'histoire de l'Alsace-Lorraine.

[1088] *Wie zügig wurden die Bildungseinrichtungen Museen, Fortbildungsschulen ausgebaut*! REHM, p. 115.

[1089] *An der Stätte alter deutscher Kulturblüte deutsches Wesen neu zu begründen.* Cité par Max REHM, *Strassburgs geistige Luft um die letzte Jahrhundertwende, Grenzlandschicksal des Elsass,*Verlag Dietrich Pfaehler, 1984. p. 11.

[1090] UNGERER, Gustav A., „Die Wiedereröffnung der Straßburger Universität 1872. Ein Augenzeugenbericht von Wilhelm Deecke", in Badische Heimat, Heft 2, 1981, p.169. Ernst Robert Curtius y fit ses études auprès de Gustav Gröber (1944-1911) romaniste de renom.

[1091] GEMEAUX, Christine (de). « Friedrich Curtius et l'Alsace », *op. cit.*

> que tous les yeux étaient fixés sur lui, et cherchait à donner le meilleur de lui-même, pour ne pas décevoir la confiance mise en lui[1092].

Le sentiment d'appartenir à un même corps stimulait l'émulation entre les anciens et les plus jeunes. Selon l'historien Friedrich Meinecke (1862-1954), la « colonisation » de l'Alsace est une occasion inédite pour les professeurs venus d'Allemagne de vivifier, « à un degré encore jamais atteint dans aucune université, l'humanisme national, libéral et enthousiaste, de la fondation du *Reich* [1093]». Les professeurs conciliaient une adhésion inconditionnelle à la monarchie avec une grande indépendance, ne revendiquaient pas le titre de *Geheimrat* et dédaignaient la toge[1094].

Le professeur Theodor Nöldecke, brillant orientaliste, incarnait cette simplicité, et son fils Arnold témoigne qu'il a refusé d'autres postes universitaires parce qu'il croyait à l'efficacité du rayonnement involontaire[1095]. Même témoignage de la fille de l'économiste Georg Friedrich Knapp, qui estimait qu'une génération d'Allemands devait grandir en Alsace afin de l'imprégner de l'esprit allemand pour mieux la considérer comme leur patrie[1096]. Ces témoignages optimistes rejoignent la position de Friedrich Curtius (1851-1933), dont l'enracinement en Alsace (1878-1914) répond au besoin de gagner la population aux bienfaits d'un État bien administré, tout en y faisant fructifier la « double culture » des Alsaciens.

La ville de Strasbourg elle-même, avec son mélange architectural, exerce une fascination sur les nouveaux maîtres dont elle n'est pas encore devenue la patrie. Redonnons la parole à Friedrich Meinecke :

[1092] *Es war ein geradezu idealer Geist der Pflichterfüllung, welcher den… Lehrkörper erfüllte. Jeder hatte den Bewusstsein des außerordentlichen Bedeutung der Stelle, in die er berufen war ; er fühlte, als ob aller Augen auf ihn gerichtet seien, und suchte sein Äußerstes zu leisten, um das in ihn gesetzte Vertrauen nicht zu täuschen*. BRENTANO, Lujo, *Elsäßer Erinnerungen*, Berlin 1918, p. 51-52, cité par REHM, *op. cit.,* p. 13.

[1093] *Die Professorenschaft, der nur wenige Elsäßer angehörten, musste sich […] als eine hineingepflanzte Kolonie im Lande fühlen. Aber was für eine Kolonie ! Ich erlebte hier die Nachblüte des liberalen und zugleich leidenschaftlich nationalen Humanismus der Reichsgründungszeit, wie sie vielleicht auf keiner Universität noch so kräftig war. M*EINECKE, Friedrich, *Erinnerungen 1901-1919*, Sammelband Erlebtes 1862-1919, Stuttgart 1964, p. 164-168, cité par REHM, *op. cit.* p 14.

[1094] *Ibid.*

[1095] NÖLDECKE, Arnold, *Jugenderinnerungen aus dem deutschen Elsaß*, Hambourg 1936, p. 38 sq., cité par REHM, *op. cit.,* p. 15.

[1096] Pour rester dans le milieu universitaire, citons encore Georg Dehio (1850-1931) qui commença sa carrière d'historien de l'art dans les Marches orientales, à Königsberg avant de rejoindre en 1892 Strasbourg qu'il ne devait plus quitter jusqu'en 1919 et regretter ensuite jusqu'à la fin de sa vie. Le fils de Dehio, l'historien Ludwig Dehio, exprime en 1934 ce que représente à ses yeux la Kaiser-Wilhelm Universität : […] « le miroir de la collaboration interne de la vieille Allemagne à sa marche de l'Ouest et de la relation des immigrants aux populations installées ».

> Nous nous sentions comme sur une ancienne terre volcanique, très fertile, qui semblait au départ très tranquille et qui recommença bientôt à s'ébranler doucement ; cela donnait, presque inconsciemment, à toute notre existence, à toute notre pensée et ressenti, une tension intérieure, qui profitait à mon avis à notre travail scientifique […] peut-être comprend-on déjà un peu que nous les professeurs, malgré nos sentiments coloniaux, attachions étroitement, et même souvent passionnément, notre cœur à Strasbourg[1097].

Pour Robert Ernst, futur maire de Strasbourg, c'est le mélange des deux esprits, la germanité des Alsaciens et l'art de vivre à la française, qui donne à la ville son charme sans pareil. Les Vieux-Allemands[1098] qui s'y implantent, enseignants, fonctionnaires ou officiers, qui ne sont souvent, remarque Max Rehm, pas plus allemands que les autochtones, ne la quitteront qu'à regret. Sous leur influence, Strasbourg cessa d'être une ville de province et connut un développement d'abord timide, plus de plus en plus affirmé, des arts, des sciences et des lettres[1099]. Ce tableau idyllique d'une Alsace retrouvant ses racines et son lustre est toutefois

tempéré par les résistances à la germanisation : Bernard Vogler, dans son *Histoire culturelle de l'Alsace,* met en avant la vigueur de l'alsacianité, telle qu'elle s'affirme dans les romans français d'Alsace.

Le pont entre les deux cultures était jeté par les nombreuses associations qui fleurissaient à cette époque, parmi les plus connues, le club vosgien (*Vogesenclub)*, l'*Alsatia-Bund* et l'*Elsass-Lothringische Vereinigung*, fondée à l'été 1909 par des Alsaciens-Lorrains de souche et de Vieux-Allemands ayant fait de l'Alsace leur patrie,

> dans le but de promouvoir le développement du *Reichsland* au sens allemand, d'adoucir les contrastes régnant entre les deux parties de population appelées à vivre ensemble, de favoriser leur fusion en un même peuple et d'empêcher les efforts en sens contraire[1100].

[1097] *Wir fühlten uns wie auf einem alten vulkanischen Boden von herrlicher Fruchtbarkeit, der zuerst uns ganz ruhig geworden schien und nun schon in eine leise Unruhe wieder geriet. Das gab fast unbewusst, unserem ganzen Dasein, Denken und empfinden eine innere Spannung, die auch unserer wissenschaftlichen Arbeit, wie ich glaube, nicht übel anschlug […] Vielleicht versteht man schon etwas, dass wir Professoren trotz unserer Kolonialgefühle so eng, ja vielfach leidenschaftlich, unser Herz an Straßburg ketteten […].* REHM, *op ; cit.,* p. 20.

[1098] Par ce terme il faut entendre « les quelque 200 000 Allemands du Reich ou nouveaux Alsaciens, envoyés en mission dans une terre à reconquérir, convaincus du bien -fondé de leur tâche […] et d'avis, (face à Fustel de coulanges ou Renan) que le *jus sanguinis,* le droit du sang, légitimait le retour naturel de l'Alsace au *Reich*. » GEMEAUX, « Friedrich Curtius… », *op. cit.,* p. 233.

[1099] REHM, p. 23 et VOGLER, Bernard, *Histoire culturelle de l'Alsace, op. cit.,* chap. VIII.

[1100] *[…]zu dem Zwecke, die Entwicklung des Reichslandes im deutschen Sinn zu fördern, die herrschenden Gegensätze zwischen den beiden notwendig aufeinander angewiesenen Bevölkerungsteilen zu mildern, ihr Zusammenwachsen zu einem Volksganzen zu begünstigen und entgegengesetzte Bestrebungen abzuwehren.* Statut de l'*Elsass-Lothringische Vereinigung,* cité par REHM, p. 26.

Les perspectives idéales tracées par ces entreprises culturelles s'effondrent face à la guerre et la volonté déjà manifeste au moment de l'affaire de Saverne de faire plier par la force l'esprit alsacien ; Friedrich Curtius, conscient de la profondeur de la double culture alsacienne, « comprenait qu'il aurait fallu éviter tout ce qui allait à l'encontre de ce sentiment et justifiait la crainte d'une assimilation forcée au *Reich* »[1101].

Réfléchissant rétrospectivement sur l'échec de l'Allemagne, Elly Heuss-Knapp[1102] remarque en 1934 que l'État aurait dû consacrer plus de soin à l'éducation de la petite bourgeoisie et des paysans, de sensibilité alémanique, plus attachés à la *Heimat*, la « petite patrie » qu'à la nation, la classe ouvrière étant déjà acquise au *Reich* grâce aux acquis sociaux.

[1101] GEMEAUX, Christine (de), „Friedrich Curtius...".*op. cit.*, p. 241.

[1102] Elly Heuss- Knapp (1881-1952), née à Strasbourg, épouse du Président de la RFA Theodor Heuss, fut aussi fondatrice d'une école supérieure de filles à Strasbourg, et cofondatrice du Mouvement européen en Allemagne.

5.7 La germanisation a-t-elle joué sur le sentiment national ?

La cigogne alsacienne fut si longtemps tiraillée entre le coq gaulois et l'aigle allemand qu'elle se mit à douter de sa nature profonde[1103].

L'école du *Reichsland* et celle de Poznanie ont été en situation coloniale : Il ne faut pas se priver de puiser dans ce fait les éléments d'une rélexion à laquelle l'analyse historique a tout à gagner.

L'héritage de l'école coloniale ne peut se résumer à l'usage d'une langue : il s'inscrit au plus profond de l'expérience enfantine et informe la mentalité en lui conférant des traits qui peuvent être transmissibles.

Les traces laissées par l'école allemande semblent proportionnelles au degré d'adhésion des populations, qui a pu connaître d'une région à l'autre de fortes variations. Il apparaît que dans la mesure où il n'y a pas eu dans les territoires du *Reichsland* de refus scolaire et d'éviction du système par une grande majorité de la population, mais continuation d'un procès qui a fait de l'Alsace dès le XIXème siècle une des régions les plus alphabétisées de France, ces traces ont été plus manifestes en Alsace-Lorraine qu'en Poznanie.

Dans un système colonial stricto sensu, le refus scolaire a longtemps été considéré comme marque de résistance et la demande solaire comme marque d'acceptation. De ce point de vue le bilan scolaire colonial apparaît dérisoire face à des ambitions parfois contradictoires de la part du pouvoir dominant[1104].

La situation de la Poznanie apparaît plus conforme au modèle colonial, car on est plus fondé vu les conditions déjà évoquées de l'enseignement primaire dans cette région, et la faiblesse des moyens alloués, à se demander s'il existait une volonté réelle et effective de scolarisation de la part des autorités allemandes. La scolarisation de populations exogènes soulevait pour les autorités une contradiction insurmontable : scolariser, c'est éveiller les consciences et donc courir le risque de mettre en cause le rapport colonial. D'un autre côté, la domination ne peut se pérenniser sans un certain degré d'acculturation qui permet aux administrés d'être des rouages dans l'économie de colonisation ; cette acculturation doit passer par des rudiments de langue et de savoirs techniques, mais ne saurait aller au-delà. Tel

---

[1103] LEITZKE-UNGERER, Eva, *Frankreichs Regionalkulturen im Französischunterricht: Projekte zur Bretagne, zu Okzitanien, Korsika und zum Elsass*, Frankfurt am Main, New York, P.Lang, 2004, p. 110.
[1104] MAROUF, Nadir, CARPENTIER, Claude, (ed.), *Langue, école, identités*, *op. cit.*

était le point de vue colonial. D'où un sentiment de dépréciation, dont souffriront longtemps aussi les bénéficiaires du système scolaire colonial français, ce que Daniel Rivet appelle « le vide identitaire caractéristique de la situation coloniale[1105] » et n'a pas épargné les Polonais germanisés et nombre d'Alsaciens et Mosellans après 1918.

Mais indépendamment des contraintes exercées, on ne saurait méconnaître la part de l'individu dans l'acquisition volontaire et parfois enthousiaste de la culture dominante, du *Deutschtum.* Les cas de Friedrich Lienhard ou de Mark Lidzbarski sont à cet égard paradigmatiques. S'agissant des Alsaciens, l'annexion allemande venue réactiver leur supposée germanité a nécessairement créé chez certains individus des conflits d'identité. Faut-il encore aujourd'hui parler de « double culture » des Alsaciens et si tel est le cas, faut-il y voir une incidence d'un fait colonial ancien ?

5.7.1 Le fait régionaliste et la « double culture » des Alsaciens

La relation des Alsaciens (et dans une plus faible mesure, des Lorrains) aux dialectes apparentés à l'allemand a longtemps été considérée comme un souvenir de l'annexion, une part de leur être allemand : nous avons montré à quel point cette vision est un raccourci qui ne tient pas compte de l'histoire culturelle de la région, ni même de l'Histoire tout court.

Interrogeant en 2011 les sentiments d'appartenance au regard des pratiques linguistiques, Alexandra Filhon[1106] rappelle combien historiquement, la langue française est perçue dans l'Hexagone comme un marqueur déterminant de l'appartenance nationale ; au contraire, l'usage de langues locales constituerait la revendication d'une affiliation régionale. Il en va de l'alsacien comme du breton, de l'occitan ou des langues berbères en Algérie : en œuvrant à leur normalisation, l'essentiel pour leurs locuteurs demeure la production d'identité ; cette identité prend source dans le legs des générations précédentes. Ce dernier est très perceptible dans des témoignages postérieurs à l'annexion.
Dans ses pages personnelles, Edmond Gundermann note pour l'année scolaire 1935:

[1105] RIVET, Daniel, KATAN, Yvette, « Oujda. Une ville frontière du Maroc (1907-1956). Musulmans, juifs et chrétiens en milieu colonial », in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 79, n° 297, 4e trimestre 1992, p. 601. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/outre_0300-9513_1992_num_79_297_3061_t1_0601_0000_1 [en ligne] [Consulté le 19 janvier 2014].
[1106] FILHON, Alexandra, « Appartenances régionales et sentiments nationaux : Le rôle de la langue », *Ethnologie française*, 2011/1 Vol. 41, p. 141-149.

> Dans mon village il n'y avait ni jardin d'enfants, ni école maternelle. C'est pourquoi les enfants arrivaient à l'école primaire sans savoir parler français. A la maison, nous parlions le francique rhénan. Le français était donc pour nous une langue que nous devions apprendre entièrement à l'école, comme une langue étrangère. Mon village natal appartient en effet à la partie de la Lorraine qui parle le francique rhénan depuis le haut moyen-âge. Il s'agit d'une langue familière proche de l'allemand[1107].

C'est d'ailleurs pourquoi, chez la plupart des Alsaciens et Mosellans, l'allemand n'est pas perçu comme une langue étrangère au même titre que les autres, il reste « présent par défaut » dans la mentalité collective, même si la continuité entre les dialectes et l'allemand est rompue depuis que l'allemand a été supprimé de l'enseignement primaire en 1945, suppression justifiée du fait de la contamination des manuels par l'idéologie nazie[1108]. Reste que nombre d'enfants nés après 1918 n'ont pas reçu à la maison les éléments de culture française que leurs parents ne pouvaient leur transmettre, et que leur acculturation en a été modifiée. Antoine Frey, né en 1946 dans une famille d'agriculteurs, témoigne :

> Tous mes grands parents, mes grand-oncles, grand-tantes, tous les vieux du village étaient nés et avaient vécu dans ce qui était alors l'Allemagne ; ils parlaient l'alsacien, qui a toujours été leur langue ; à l'école ils apprenaient l'allemand.
> Quand j'étais en internat, dans les années 60, je devais écrire à mes grand-tantes en allemand, car elles ne parlaient pas un mot de français. Mon père était abonné au journal « l'Alsace » qui sortait deux éditions, l'une en français, l'autre en allemand ; il recevait évidemment cette dernière. Le sermon du curé était en allemand. Les papiers administratifs que je remplissais dans ma jeunesse étaient rédigés en français et en allemand. Je n'ai jamais entendu mon père prononcer une phrase en français[1109].

Toutefois ce phénomène a été transitoire. En dépit de quelques résistances et concessions portant sur la question du bilinguisme, l'école de la République a (re) fait des Alsaciens des

---

[1107] *In meinem Dorf gab es weder Kindergarten noch Vorschule. Deshalb kamen die Kinder zur Volksschule, ohne Französisch zu sprechen. Zu Hause war unsere Umgangssprache ein rheinfränkischer Dialekt. Für uns war das Französische deshalb eine Sprache, die man in der Schule von vorn an lernen musste, genau wie eine Fremdsprache. Mein Heimatdorf gehört nämlich zu dem Abschnitt Lothringens, wo seit dem hohen Mittelalter Fränkisch gesprochen wird. Es handelt sich um eine Umgangssprache, die der deutschen Sprache nahe ist*. [online] http://edmond.gundermann.pagespersoorange.fr/_abcduplattaupaysdebitche/4_so_lebten_wir_fruher/2_franzosischlernen.htm

[1108] GAUTHEROT, Jean-Marie, MORGEN, Daniel, RUDIO, Yves, « Enseigner une langue régionale », in *Les langues modernes,* revue de l'Association des professeurs de Langues vivantes, n° 4 2010 [en ligne] http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2010-4_gautherot-morgen-rudio.pdf. [consulté le 17 Janvier 2014].

[1109] Témoignage recueilli en 2013.

Français à part entière. Il n'est pas faux de dire que la jeune génération, dès 1950, se désintéresse de la question alsacienne et de l'allemand qu'elle comprend encore, mais écrit mal. Désintérêt qui pour Frédéric Hoffet[1110] ne résout la question de l'appartenance qu'au niveau du conscient…Antoine Frey rapporte encore que dans son village :

> On va dire par exemple : « Tiens, la maison là-bas, est habitée par un Français » ou bien « il est parti vivre en France » ou encore « il est marié avec une Française ». Notre histoire fait qu'un Alsacien ne s'identifie pas entièrement à un Français ni à un Allemand. On est à part, puisqu'on a été alternativement l'un puis l'autre[1111].

Aujourd'hui, savoir l'allemand est un avantage prisé par les travailleurs frontaliers et leurs employeurs de l'autre côté du Rhin. Mais l'allemand n'est plus à l'évidence une langue de communication dans ces deux régions comme il l'a été à l'époque où une part de la population ne savait pas le français, avant les années soixante-dix. Aujourd'hui, seul le locuteur alsacien ou mosellan cultivé est susceptible d'utiliser l'allemand dans sa communication avec des locuteurs allemands, pour peu qu'il le maîtrise peut-être un peu mieux que ses compatriotes de par ses origines ou à la faveur de ses études. Le désintérêt pour la langue allemande, aggravé par le recul du dialecte régional, interdit à l'école même pendant les récréations, et la place prépondérante de l'anglais auprès des populations scolarisées sont similaires à ce qui est observé dans les autres régions de France, au point même que l'abandon de cette attache linguistique menace l'emploi des Français outre-Rhin[1112].

Dans la plupart des États, un recoupement existe entre langue parlée et nationalité, le cas de l'Alsace dialectophone faisant exception jusque très avant dans l'histoire contemporaine, alors que celui de la Poznanie prussienne peut être comparé à celui des Alsaciens et Lorrains francophones qui, dans les tourmentes de l'histoire, ont voulu exprimer à travers la langue « interdite » leur attachement à la nation.

[1110] HOFFET, Frédéric (1906-1969) est l'auteur en 1951 d'un livre intitulé *Psychanalyse de l'Alsace* qui propose une étude de la psychologie et du drame culturel alsacien.
[1111] FREY, Antoine, (1946-), né et élevé en Alsace, avant une carrière de professeur de physique en Île de France.
[1112] GAUTIER, Charles, le Figaro, 16-11-2011.

Si la langue reste aujourd'hui encore l'un des principaux marqueurs permettant d'identifier une appartenance nationale[1113], ce n'est pas au détriment d'une appartenance régionale qui lui superpose une langue seconde. Pour Alexandra Filhon :

> Ces possibles sources d'identifications ne sont pas en concurrence car les appartenances locales et régionales sont principalement mobilisées à partir du vécu, d'interactions quotidiennes ou de souvenirs, alors que l'adhésion à la communauté nationale renvoie plutôt à un collectif imaginaire fondé en partie sur des mythes et des ancêtres communs. [1114]

Les appartenances nationale et régionale sont finalement rarement mises en concurrence, et le plus souvent elles s'emboîtent de façon complémentaire[1115]. Pour ne considérer que le cas des Alsaciens, ce schéma s'applique sans nul doute aux hommes et femmes d'aujourd'hui, qui peuvent se définir à la fois comme Alsaciens, Français et Européens, sans pour autant passer par la revendication régionaliste ni la langue alsacienne qui en est, éventuellement, le marqueur.

5.7.2 Etat de la question dialectale en Alsace[1116]

Après le drame des trois guerres fratricides, l'évolution des pratiques linguistiques au cours du XXe siècle atteste du monopole de la langue française et du recul de l'alsacien : l'attache locale ou régionale ne passe pas automatiquement par un maintien des langues régionales. Toutefois, lorsqu'un lieu unique est cité comme élément important dans la définition de soi, cela est généralement corrélé à un maintien et à une transmission de la langue reçue dans l'enfance. Cette réflexion peut s'appliquer au vécu des Alsaciens qui ont grandi avec la langue allemande, ou ses dérivés. Qu'en est-il aujourd'hui du parler dialectal, a-t-il permis, permet-il encore de jeter un pont entre les générations marquées de l'empreinte du *Reichsland* et les nouvelles ?

Des entretiens réalisés en Alsace et en Bretagne en 2005 révèlent que le lien entre l'usage des langues locales et la revendication d'une identité régionale n'est pas aussi évidente qu'il y

---

[1113] BAGGIONI Daniel, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot, 1997.
[1114] FILHON, *op. cit.,* p. 142.
[1115] *Ibid* et DARGENT, Claude, « Identités régionales et aspirations politiques : l'exemple de la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique*, 51, Mai 2001, p. 787-806.
[1116] La disparition progressive des dialectes du francique lorrain dans l'ancienne Lorraine germanophone étant comparable à celle des dialectes alsaciens, nous associons par commodité les deux provinces dans la même problématique et le même destin.

paraît, et que l'attache territoriale, s'agissant des Bretons ou des Alsaciens ne se conjugue pas nécessairement avec une pratique linguistique autre que le français, même si cette pratique renforce souvent l'ancrage local et peut parfois être utilisée pour exclure ceux qui ne le parlent pas.

L'enseignement bilingue mis en place dans les années 1990 ne constitue pas un système clos sur lui-même, mais le socle privilégié pour un véritable plurilinguisme dans une région légitimement fière de sa vocation européenne. Cependant, le consensus n'est pas établi autour de son bien-fondé :

> Lourd héritage que celui de cet enseignement dont certaines représentations se sont cristallisées en temps de guerre (…) La tentation est alors grande de tirer un trait définitif sur cet héritage, de tourner la page, de recommencer à zéro, de faire table rase d'un passé indigeste. L'enseignement bilingue en Alsace apparaît dès lors comme une sorte de contournement, une manière d'éviter la prise en compte des complexités de l'histoire franco-allemande[1117].

Comme il n'y a pas eu de plébiscite, le choix national à l'époque du *Reich,* si l'on excepte l'option et les départs volontaires pour l'Allemagne après 1918, était pour l'immense majorité des citoyens concernés, inexistant. Mais pour certains, la langue reste le témoin d'un enracinement local et peut constituer une pratique qui sépare les autochtones des autres. Le passé commun des membres de ce groupe augmente principalement leur capital social et, à situation économique comparable, ils peuvent ainsi bénéficier de privilèges liés à leur cohésion. Ce « capital d'autochtonie » a été largement dévalué ces dernières décennies en raison de la transformation du marché du travail et d'une demande croissante de mobilité de la part des entreprises. Toutefois, en Alsace, l'usage de l'alsacien permet encore à ceux qui sont détenteurs de cette ressource d'enracinement de la faire valoir localement. Il peut éventuellement exclure les allophones considérés comme des intrus.

5.7.3 Echec de la regermanisation des provinces

[1117] BENERT, B., « *À l'école, il y a deux maîtres*. L'enseignement bilingue en Alsace : l'héritage culturel en question», in HELOT, Christine, *Penser le bilinguisme autrement* (Coll), Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2008, pages 41 à 58.

Longtemps les Alsaciens ont été considérés comme un peuple alémanique. Attachés à leurs libertés, ils se sont accommodés au XVIIème siècle de la centralisation monarchique parce qu'elle n'avait rien d'oppressif : « ne pas toucher aux choses d'Alsace », telle était la consigne donnée par les Bourbons à leurs représentants[1118]. Ils ne s'en sont pas moins adaptés, conservant un particularisme du langage, de la religion, de la morale, que l'école allemande a pu exploiter sans mettre en cause leur patriotisme, leur attachement aux valeurs nationales. Analysant en 1951 le « caractère alsacien » resté selon lui un composé des deux nations qui ont tour à tour revendiqué la région, Frédéric Hoffet a cette formule à l'emporte-pièce : « La patrie de leurs rêves est une réédition française du *Reich* allemand [1119]. »

Pour le poète alsacien Otto Flake comme pour la plupart des commentateurs du temps, l'échec de l'Allemagne à intégrer l'Alsace-Lorraine est dû à la méfiance envers les Alsaciens et au caractère prussien, associé avec le militarisme, et l'absolutisme, souvent confondus avec l'esprit allemand tout entier. Friedrich Curtius, si attaché à la cause alsacienne, est scandalisé par l'affaire de Saverne qui témoigne de cette mentalité féodale. Il en eût été autrement si l'Allemagne avait été non une création récente, mais un vieil État, ayant réalisé l'équilibre entre la culture, le mode de vie, les relations entre individus, d'une part, et l'aspiration au pouvoir, l'énergie militaire et les classes politiques, d'autre part.[1120] C'est cet échec que Philippe Husser évoque au lendemain de la défaite allemande :

> Il me revient toujours la même pensée : quel dommage que ces deux nations ne soient pas parvenues à s'entendre et à faire alliance ! Ensemble, elles auraient apporté au monde entier la paix, le bien être, le bonheur, la civilisation[1121].

De leur côté, comment ont réagi les Polonais de Poznanie à la défaite allemande qui signait leur « décolonisation » et avec la reconstitution de la Pologne, le retour à la souveraineté nationale ? Dans l'exploration d'un nouvel espace de recherche, celui des identités composites germano-polonaises, les formes de métissage culturel sont aujourd'hui difficiles à appréhender.

[1118] BANKWIZ, Philippe, « Les chefs autonomistes alsaciens », *Saisons d'Alsace* n°71, Istra, Strasbourg, 1980.
[1119] HOFFET, *op. cit.,* p. 131.
[1120] FLAKE, Otto, *Es wird Abend. Bericht aus einem langen Leben*, Autobiographie, Gütersloh, 1960. Cité par ARETIN Felicitas (von) „Die Reichsländische Schulpolitik während des Kulturkampfes, 1872-1873", *op. cit.*, 1992, p.180.
[1121] *Journal d'un instituteur,* p. 162.

En Poznanie aussi, comme en « Alsace Lorraine » la conscience nationale dut se frayer un chemin dans le corps social, dans ses différentes composantes. Sous la domination allemande, les partisans de l'idée nationale durent d'abord combattre une bourgeoisie qui, après l'échec de l'insurrection de 1863, s'était lancée dans de fructueux échanges économiques, et qui n'était guère disposée à la reconquête de l'État. On a vu que la bourgeoisie « ethniquement » polonaise était faible, concurrencée par une bourgeoisie juive et allemande.

Pour illustrer ces différents courants, nous distinguerons le parcours de quelques intellectuels, celui des Polonais germanisés et celui des Allemands refusant de se poloniser.

6 L'héritage du *Deutschtum* en Poznanie

Au lendemain de la guerre, la Pologne a été réédifiée à l'ouest avec des territoires enlevés à l'Allemagne, dont la Poznanie. Face à elle, avec 469 000 kilomètres carrés et une puissance économique considérable, malgré la perte de 12 millions d'habitants, 57 millions au lieu de 69 millions) l'Allemagne restait la principale puissance continentale.

Quel a été l'impact de cette situation nouvelle sur la politique scolaire et plus généralement culturelle ? Quels ont été les effets en termes culturels de ces mutations à la fois sur la population polonaise et sur les résidents allemands qui purent éviter le départ ?

Pour éclairer cette question il paraît nécessaire d'éclairer les nouveaux rapports de force en termes démographiques, économiques et psychoculturels.

6.1 Données démographiques et répercussions sur l'école

Lorsque la Poznanie redevint polonaise, y vivaient plus d'un million d'Allemands.

Sur un total de presque 2 millions d'habitants recensés en 1910, 680 000 étaient allemands, soit 34,4%. En 1921, ils n'étaient plus que 328 000, soit 16, 7%, et dix ans plus tard (1931) en 1930, 9,2%[1122]. Cet effondrement est le résultat du grand exode auquel a été contrainte la population allemande de Poznanie dès la mise en place du nouvel État polonais, en réalité dès l'armistice, mouvement d'émigration accéléré par l'insurrection polonaise et qui atteignit son paroxysme en 1921, où l'on compte 23 000 départs pour le seul mois d'avril[1123]. Comme en Alsace-Lorraine, les enseignants furent les premiers à partir. Et parmi les Polonais devenus bilingues suite à la germanisation de l'école, nombreux furent aussi les départs. Ce phénomène concernait en particulier les Juifs qui avaient reçu l'éducation allemande, s'étaient identifiés à la culture allemande, se reconnaissaient de langue et de nationalité allemandes, d'une part, et d'autre part redoutaient les persécutions antisémites de la part des Polonais.[1124] Il concernait aussi des chrétiens polonais fuyant les troubles, mais comme l'a souligné Carl Busse au début de son roman *die Schüler von Polajewo,* la bourgeoisie « ethniquement » polonaise était faible, concurrencée par une bourgeoisie juive et allemande bien implantée.

Pourtant, alors que l'assimilation apparaît comme un phénomène naturel pour les Allemands des anciennes zones russe et autrichienne, de même que pour ceux émigrés dans le nouveau Monde, ceux de Pologne prussienne ne se considéraient pas comme des Polonais en devenir. Ils entendaient rester politiquement allemands dans le pays où ils avaient quelquefois passé toute leur vie - tel fut aussi le cas, 40 ans plus tard, des Français d'Algérie. La réticence des Allemands à accepter la situation nouvelle, le ressentiment des Polonais envers les politiques de germanisation dont ils avaient été victimes, et le fossé socio-économique qui persistait entre les deux nationalités, tous ces éléments contribuèrent à entretenir un conflit qui compte au nombre des causes de la deuxième mondiale[1125].

La Poznanie, malgré sa réputation de province arriérée et rurale avec un faible taux d'urbanisation, n'était pas la plus mal lotie des provinces polonaises : au contraire elle avait servi, de la même façon que l'Alsace-Lorraine à l'Ouest, de vitrine au Reich dans sa politique à l'Est : le taux de scolarisation y atteignait 19% de la population totale et son taux

---

[1122] BLANKE, *op. cit.,* p. 244-245.
[1123] BLANKE, *op. cit.,* p. 33.
[1124] Quand la Pologne redevint indépendante en1918, elle comptait parmi ses citoyens environ 3 500 000 Juifs, 10 % de sa population dans ses frontières de 1921. Mais l'antisémitisme gagna aussi la Pologne divisée. Il n'est pas absent, encore que sous une forme atténuée, dans les romans des marches orientales.
[1125] BLANKE, *op. cit.*

d'illettrisme ne dépassait pas 5%, de loin inférieur aux 30% recensés en Galicie, et ce taux pouvait atteindre 70%, ou même davantage, dans certaines régions plus à l'Est, anciennement sous domination russe. En effet, les mesures prises par les Russes à l'encontre du polonais, avec l'interdiction de l'enseigner ainsi que la religion catholique, avaient été plus rigoureuses que dans la Pologne prussienne.

6.2 La polonisation de l'école

Au lendemain du traité de Versailles, les autorités crurent pouvoir poloniser rapidement les écoles primaires et même la population allemande résiduelle. Elles agirent vigoureusement en ce sens tout en prétendant respecter, dans l'esprit des traités de 1919, les droits de la minorité allemande. Mais le nombre des écoles allemandes ou bilingues diminua beaucoup plus rapidement que la population allemande, dont les maîtres furent soumis à la pression - ou à la répression - pour s'adapter au plus vite aux conditions des vainqueurs. Le chiffre de quarante enfants nécessaire pour le maintien d'une école allemande, dès lors que les parents en faisaient la demande, fut l'objet de différentes tactiques en vue de le faire diminuer : les enfants de fonctionnaires, ceux qui portaient un nom polonais, ou encore de confession catholique, ne furent plus autorisés à fréquenter ces écoles. La position des autorités envers la minorité allemande consista longtemps à la nier purement et simplement, l'Etat préférant considérer cette population comme polonaise germanophone. Les Allemands isolés ne pouvaient faire valoir leurs droits, faute de représentation. Les instituteurs allemands, également dépourvus d'organisation de soutien, car l'accès aux associations professionnelles leur était interdit, ne purent qu'obtempérer à l'ordre d'enseigner en polonais, que beaucoup ne maîtrisaient pas plus que nombre d'instituteurs alsaciens ne maitrisaient le français. Un refus les exposait à la révocation ou à une mutation dans un environnement plus hostile. Ceux encore autorisés à enseigner en allemand étaient laissés sans programmes ni manuels et avaient le plus grand mal à atteindre les objectifs assignés par l'enseignement polonais, en particulier celui d'assurer à leurs élèves la maîtrise de la langue polonaise. Idéologiquement ils étaient très surveillés et ne pouvaient exprimer le moindre sentiment pro allemand, a fortiori antipolonais, ni même laisser leurs enfants s'exprimer en allemand. Enfin le polonais fut réintroduit discipline par discipline et seul l'enseignement religieux bénéficia encore de deux heures d'enseignement en allemand. Contre ce démantèlement, les parents n'avaient

aucun recours et devaient se contenter d'une appellation trompeuse : « École primaire publique de langue allemande[1126] ».

De son côté, la presse polonaise, soupçonnant le loyalisme des instituteurs recrutés par le *Reich*, menait de vigoureuses campagnes à leur encontre ; elle voyait en eux les champions du *Deutschtum* et les têtes de pont de l'expansionnisme allemand en Europe Centrale ; quant aux maîtres itinérants, ils ne seraient que des espions exerçant une activité de camouflage…les journaux de Poznan jetaient de l'huile sur le feu, par exemple en publiant la protestation d'une dame polonaise indignée d'avoir entendu une institutrice allemande faire chanter des chants allemands à des enfants allemands lors d'une sortie au jardin botanique[1127].

La pression s'exerçait aussi sur les parents, privés de leur emploi s'ils persistaient dans le choix d'une école allemande, et sur les entrepreneurs, accusés de continuer à germaniser des enfants polonais.

De cette politique et de bien d'autres mesures de rétorsion concernant l'emploi public de l'allemand sur un territoire désormais polonais, il résulte pour Fritz Prause*[1128] un déclin culturel de la province, un nivellement déjà amorcé du temps de la colonisation, dont les premières victimes sont les Polonais eux-mêmes. Prause conclut que les droits de la minorité allemande, préservés sur le papier, furent en réalité bafoués, et que le pouvoir polonais n'eut de cesse d'expulser les Allemands ou au moins d'anéantir leurs racines culturelles. Cette politique, menée sous le manteau et accompagnée de dénégation de la part des Polonais, ne fit qu'aggraver l'antagonisme séculaire entre les deux communautés. Entre les deux guerres, les relations germano-polonaises deviennent le point névralgique de l'Europe. Il en résulta évidemment une déception des Allemands qui croyaient s'être montrés généreux envers les colonisés en leur faisant partager les valeurs du *Deutschtum* à travers une « œuvre scolaire » qui faisait partie, sur le continent comme outremer, de la mission coloniale.

[1126] *Öffentliche Volksschule mit deutscher Unterrichtssprache.*
[1127] *Postop* n° 76, 24 avril 1921.
[1128] PRAUSE, Fritz *Die polnische Presse im Kampf gegen die deutsche Volksgruppe*, Würzburg, 1940. Version numérique 2012 disponible sur http://www.wintersonnenwende.com/scriptorium/deutsch/archiv/polnischepresse/ppik00.html .

> La régulation de la propriété paysanne a donné au paysan polonais les fondements théoriques de son développement économique, l'école primaire prussienne lui a donné l'outillage intellectuel dont il avait besoin[1129].

Que l'apport prussien, dans sa dimension éducative, ait aidé à l'émergence d'une classe dirigeante qui va dans un sursaut national se retourner contre le *Deutschtum*- à l'instar de Waclaw Kurras dans la nouvelle de Carl Busse *Im polnischen Wind*-[1130] et en éradiquer le principe, à savoir la supériorité auto-proclamée de la puissance dominante, c'est là un phénomène typiquement colonial dont le XXème siècle va donner maint exemple : dans son *Portait du colonisé*, Albert Memmi a ironisé sur

> (…) la fameuse ingratitude du colonisé, sur laquelle ont insisté des auteurs dits sérieux : elle rappelle, à la fois, tout ce que le colonisé doit au colonisateur, que tous ces bienfaits sont perdus, et qu'il est vain de prétendre amender le colonisé [1131].

C'est pourtant parmi les intellectuels polonais, ceux qui ont bénéficié le plus longtemps, grâce au lycée et à l'université, de l'éducation allemande, que l'on trouve les meilleurs exemples d'assimilation[1132].

6.3 L'intelligentsia face au *Deutschtum*

Numériquement, les intellectuels polonais représentent en Poznanie environ 2300 personnes en 1871, 4000 en 1914[1133]. Comme ressortissants d'un peuple colonisé, ils n'ont que peu d'accès aux postes administratifs, de justice ou d'enseignement ; quelques exceptions émergent, au moins dans la littérature, tel le recteur Brodnicki dans *Das Gymnasium zu Lengowo,* promu à l'ancienneté avec une formation moins poussée que celle de ses collègues, ou Waclaw Kurras, héros de *im polnischen Wind*, qui parvient à s'élever au rang de professeur grâce à son ardeur au travail, mais ne pouvant soutenir la contradiction entre ses origines et

---

[1129] Die Regulierung des baüerlichen Besitzes gab dem polnischen Bauern die materielle Grundlage für seine wirtschaftliche Entwicklung, die preußische Volksschule gab ihm das geistige Rüstzeug, das er brauchte. PERDELWITZ, R.,*Die Posener Polen von 1815-1914, ein Jahrhundert großpolnischer Geschichte, auf Grund polnischer Quellen*, Schneidemühl, 1936, 128 p. p. 18.
[1130] BUSSE, Carl, *Im polnischen Wind, op. cit.*
[1131] MEMMI, Albert, *Portrait du colonisé*, suivi du *Portrait du colonisateur,* Gallimard, Folio, préface de Jean Paul Sartre, 1985.
[1132] BORODZIEJ W. « Qui sont les intellectuels? » Geschichte Polens im 20. Jahrhundert. C.H.Beck, 2010.
[1133] MOLIK, *op. cit.,* p. 86

les exigences des autorités allemandes, se fait récupérer et manipuler par des nationalistes polonais. Il s'agit essentiellement de prêtres ou de représentants des professions libérales, de journalistes, auxquels on peut ajouter au tournant du siècle des pharmaciens, ingénieurs, architectes et artistes. Malgré leur faible nombre et leur dispersion, ils forment une classe cohérente, consciente de sa mission nationale.

Leur scolarisation a duré de 6 à 10 ans. Les fils de notables débutent cependant leur éducation avec un précepteur et ne se retrouvent au lycée qu'à partir de la cinquième ou quatrième. Les moins favorisés passent plus d'années au lycée et sont confrontés à davantage de difficultés entraînant des redoublements : la connaissance approfondie de l'allemand est en effet le vecteur indispensable aux études de latin et de grec. Durant ces années, ils sont confrontés aux chefs-d'œuvre de la littérature et autres productions culturelles allemandes. Il apparaît normal qu'ils se prennent à penser en allemand, comme le remarque en 1965 dans ses *souvenirs* le médecin Edward Hanke :

> Condamné des heures durant à séjourner à l'école en compagnie de camarades allemands, je me surprenais de plus en plus souvent à penser en allemand[1134].

Ce n'est pas seulement la littérature, mais aussi les arts ou encore l'esprit d'organisation allemands qui peuvent séduire ces (bons) élèves : la langue elle-même peut dès lors leur apparaître comme le vecteur naturel de cette culture, reléguant le polonais à l'idiome du peuple et de la religion. Le goût pour la langue et la littérature s'exprime d'abord dans les travaux scolaires, leçons, essais, est encouragé par les maîtres qui recommandent des lectures, récompensent les progrès et parallèlement retirent de la bibliothèque les ouvrages en polonais. Ainsi s'accomplit l'acculturation allemande. En France aussi certains colons, tel Louis-Valéry Vignon, étaient convaincus que l'assimilation scolaire et langagière pouvait civiliser les indigènes au point de les transformer en Français de coeur. Au Cameroun, l'éducation allemande de Mômha[1135] devenu Franz peut être qualifiée de parcours exemplaire, dans tous les sens du terme : le conditionnement quasi militaire subi dans l'enfance et l'adolescence rencontre une volonté d'intégration qui débouche sur la germanisation effective, intellectuelle et spirituelle, du jeune Africain.

Si l'éducation allemande des Polonais n'a pas toujours atteint le but visé par les autorités , qui était d'assurer par la langue une « intégration » indissociable du projet politique, la

---

[1134] HANKE, Edward, *Trudy i oczekiwania : Wspomnienia lekarza*, Czytelnik, 1965 Cité par MOLIK, *op. cit.*, p. 87.
[1135] IKELLÉ-MATIBA, Jean, *op. cit.*

littérature transmise par le lycée ou l'université a joué son rôle d'ambassadrice : mainte biographie des écrivains d'époque témoigne d'une « force d'attraction des contraires » entre Polonais et Allemands, devenue parfois source d'inspiration. Il existe des poètes bilingues, comme Stanislaw Przybyszewski (1868-1927), fils d'instituteur, romancier et dramaturge, mais aussi féru de musique, influencé par Nietzsche et chef de file de l'école moderniste de la Belle époque, dont l'esprit fut tourmenté et le parcours intellectuel et personnel, tumultueux. De son côté Jan Kasprowicz (1860-1926) ancien élève du lycée de Poznan, issu d'un milieu illettré, devint un poète et un traducteur renommé, qui entretenait des rapports étroits avec la littérature allemande. D'autres jeunes auteurs polonais, formés en partie en Allemagne, en rapportent des souvenirs heureux, et à Poznan même, la revue *Zdrój* (*die Quelle,la Source*) traduit les expressionnistes allemands tout en essayant d'imposer l'expressionnisme polonais. Ce ne sont là que quelques exemples qui témoignent d'influences réciproques fructueuses, et les traces de lectures allemandes affleurent dans maintes œuvres du grand écrivain polonais Jarosław Iwaszkiewicz (1894-1980) qui apprit l'allemand en Ukraine. Entre les intellectuels des deux nations se nouèrent aussi des amitiés et des correspondances fécondes, telle celle de Stefan Georges (1868-1933) avec Wacław Rolicz-Lieder (1866-1912), né de père allemand et de mère polonaise, poète symboliste et lui aussi traducteur.

Figure 39 Stanislaw Przybyszewski, 1895, lithographie d'Edvard Munch[1136]

En dépit de leur situation minoritaire en Poznanie, les Allemands y constituaient socialement et économiquement le groupe dominant, car ils possédaient les deux tiers des terres, représentaient les deux tiers des hommes d'affaires, et payaient à peu près les trois quarts des impôts sur le revenu. Ils n'étaient aucunement préparés à la situation nouvelle. C'est donc une part active de l'intelligentsia qui va après 1918 quitter la Poznanie volontairement ou sous la pression des autorités. Quel sort réservaient aux enseignants ces bouleversements politiques ?

Pour les deux provinces de Poznanie et de Poméranie, sur 9000 enseignants allemands en 1918, 8000 regagnèrent l'Allemagne dans les années qui suivent, encouragés par les autorités de Weimar, de crainte d'avoir à apprendre le polonais pour enseigner sur place. La pénurie

[1136] http://theibtaurisblog.com/2012/08/06/the-graphic-works-and-prints-of-edvard-munch/

qui en résulta, 35% de postes vacants en 1921, situation comparable à celle de l'ancien *Reichsland*, fit qu'on les encouragea ensuite à rester en poste, à la différence de ceux d'Alsace-Lorraine, parfois moyennant augmentation de traitement que les autorités polonaises n'osèrent pas leur refuser[1137]. Par ailleurs, ils craignaient des représailles à la politique de germanisation des précédentes décennies. Enfin, comme le notait déjà Carl Busse, ils ne s'étaient jamais parfaitement intégrés à la population de Poznanie, même allemande, imbus qu'ils étaient de leur suffisance de classe face aux commerçants et autres catégories, sans parler des Polonais des classes populaires.

6.4 L'accession des Juifs au *Deutschtum :* un succès de la germanisation ?

La reconstruction de l'État-nation polonais dut faire face, dès sa naissance, à un problème classique en Europe de l'Est : la présence multiple de minorités nationales, résidant parfois dans plusieurs pays. En particulier, les Juifs germanisés connurent après un siècle de domination prussienne un retournement de situation total. En 1873, les Juifs de Poznanie avaient salué la réunion de la province au *Reich*, car la germanisation facilitait leur émancipation. Celle-ci était d'ailleurs en bonne voie, comme en témoigne un manuel scolaire de 1884 : devenus citoyens sous conditions de ressources, beaucoup « avaient à présent de l'ambition et se formaient dans les lycées, si bien qu'un nombre étonnant de savants juifs émanait de la province de Poznanie[1138]».

Si 1e nombre de Juifs en Poznanie a décru de 74 000 à 26 000[1139], entre 1871 et 1910, c'est non seulement pour des raisons démographiques mais aussi parce que beaucoup d'entre eux ont pris le chemin des grandes villes allemandes, surtout Berlin. En effet, les Juifs de la classe cultivée offraient un bon exemple d'assimilation au *Deutschtum.* Durant la domination prussienne, en dépit de l'antisémitisme diffusé par l'impérialisme conquérant et autoritaire des milieux nationalistes allemands, il s'était créé une nouvelle culture judéo-allemande, progressiste et patriotique : les juifs en voie d'assimilation cherchaient à concilier la fidélité au judaïsme avec la loyauté envers la nation allemande ; beaucoup s'étaient ralliés au régime en prenant des noms allemands et en s'engageant dans des associations patriotiques

[1137] BLANKE, *op. cit.*, p. 35-36.
[1138] KLÖDEN, *op. cit.* p. 387.
[1139] WEISS, Volkmar, *Die I.Q Falle, Intelligenz, Sozialstruktur und Politik,* Graz, Leopold Stocker, 2000, p. 174.

allemandes. « Le fait d'adopter l'allemand comme langue maternelle est aussi bien l'expression d'un ressenti rationnel et émotionnel du droit national que de leur vénération pour la littérature allemande[1140].»

Enzo Traverso, lorsqu'il fait état de l'assimilation culturelle des Juifs allemands au cours du XIXème siècle, précise que cette dernière passe par l'adoption généralisée de la langue et de la culture allemandes, sans perte de l'identité culturelle juive spécifique[1141]. Cette assimilation coexiste avec un cosmopolitisme ancien et structurel, constitué en mode de vie à l'époque où l'espace européen n'avait pas de frontières étatiques. De ce cosmopolitisme, par ailleurs constant facteur d'antisémitisme, il résulte que « Les modalités d'existence du judaïsme […] participent d'un vaste mouvement de transferts culturels européens, voire internationaux[1142] ». Entre la Poznanie et les villes d'Allemagne, en particulier Berlin, circulent des Juifs qui font partie de la classe cultivée, *la Bürgersbildertum*. Le judaïsme allemand se construit en effet sur un socle culturel. Bien qu'exclus pratiquement de la fonction publique et de la carrière universitaire, ces Juifs revendiquent leur germanité et se considèrent comme « Allemands de confession mosaïque », stratégie d'acculturation qui trouve son pilier dans une association, le *Zentralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens* (Association centrale des citoyens allemands de foi mosaïque), le paradoxe étant qu'ils sont devenus des citoyens du *Reich* mais non des membres du *Volk*, car toujours considérés comme de souche étrangère. Pour Enzo Traverso, l'antisémitisme d'alors remplissait la fonction d'un code culturel nécessaire à la définition d'une identité allemande problématique[1143].

Si le chemin d'accession des Juifs à la *Bildung,* encore découplée de la *Sittlichkeit*[1144], ou reconnaissance morale et respectabilité, est un « chemin ardu[1145] », dans les villes de Poznanie prussienne où Polonais, Allemands et Juifs constituaient à peu près à part égale la population locale, les trois communautés, cohabitaient assez paisiblement, y compris dans le cadre scolaire, comme on l'a vu dans le roman de Busse *die Schüler von Polajewo*. C'est dans ce

---

[1140] Ihr Bekenntnis zur deutschen Muttersprache ist dabei genauso Ausdruck des rational und emotional empfundenen Nationalrechts wie ihre außerordentliche Verehrung der deutschen Literatur. BITZER, Dominic, „*Im deutschen Reich*" .*Das publizistische Organ des Centralvereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens,* Thèse 2013 Aix-la Chapelle (online: http://d-nb.info/1047324660/34) p. 75.

[1141] TRAVERSO Enzo, « Cosmopolitisme et transferts culturels : le cas des Juifs allemands », *Rev synth*, vol. 123, n° 1, déc. 2002, p. 65-84.

[1142] *Ibid.*, p. 71.

[1143] TRAVERSO, *art. cit.,* p. 74.

[1144] *Ibid.*

[1145] TRAUTMANN-WALLER, Céline. « L'enfance juive multilingue comme origine d'un projet scientifique. Récurrences d'un modèle autobiographique », *Revue germanique internationale* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 21 juillet 2011, [consulté le 23 janvier 2014]. http://rgi.revues.org/885

contexte que le philosophe Moritz Lazarus[1146] voit la racine la plus profonde de ses recherches ultérieures :

> Comme les trois communautés religieuses de la ville, (Filehne) quasiment égales en nombre, vivaient côte à côte, avaient des origines différentes, parlaient des langues différentes, les réflexions et les tâtonnements solitaires suscités quotidiennement par des événements visibles ont probablement été la racine la plus profonde de la psychologie des peuples, de même que l'observation continue des comportements différents de ces trois groupes dans presque tous les domaines a constitué les débuts personnels d'une psychologie comparée[1147].

Dans un article publié en 2002, Céline Trautmann-Waller a comparé trois trajectoires de Juifs allemands issus de cette mouvance, qui ont vu dans leur enfance « multilingue » et dans le brassage de l'école allemande, l'origine d'un projet scientifique.

6.4.1 Moritz Lazarus : le choix du Deutschtum

Les souvenirs de Lazarus, écrits volontairement d'un point de vue juif, portent sur une période de formation antérieure à sa carrière de professeur à Berne et à Berlin et illustrent déjà la tendance dominante du siècle, plus marquée encore durant la période wilhelmienne, à la germanisation des Juifs de la *Mitteleuropa* dont l'allemand devient la langue véhiculaire[1148].

Élevé à la périphérie de l'aire culturelle germanique, Moritz Lazarus pratiqua dès sa plus tendre enfance outre le polonais et l'allemand, le yiddish et l'hébreu. Il entretint un rapport particulier à la langue allemande, surinvestie car porteuse d'une fonction culturelle et sociale hautement symbolique. Ce n'est qu'à 18 ans qu'il put intégrer un lycée allemand, à Braunschweig. Aussi jugeait-il sa culture « chaotique », cependant qu'animé d'une boulimie de savoir, au risque de ruiner sa santé dans l'étude, il établissait en bon helléniste un réseau de correspondances entre les mondes grec, romain, hébreu et la culture germanique portée par la langue allemande. Fidèle au judaïsme, il évoque néanmoins « la rupture douloureuse avec

---

[1146] Moritz (Moses) Lazarus, (1824-1903) philosophe et psychologue allemand, né en Poznanie, spécialiste de la psychologie de la langue comme fondement de la psychologie des peuples.
[1147] LAZARUS, Moritz, *Aus meiner Jugend,* éd. par N. Lazarus, Francfort-sur-le-Main, 1913, p. 32, cité par TRAUTMANN-WALLER, Céline. *art. cit.*
[1148] TRAVERSO, *art. cit*., p. 6 et 68.

le monde de son enfance et de ses ancêtres que représente son entrée dans la logique éducative et le monde universitaire allemand[1149] ».

6.4.2 Mark Lidzbarski : un chemin ardu

Figure 40 Moriz Lazarus

Un second exemple d'assimilation culturelle par l'entremise de l'école peut être mentionné en la personne d'Abraham Mordechai (Mark) Lidzbarski, philologue né en 1868 au bord de la Vistule entre Thorun (Poznanie) et Varsovie sous domination russe. Lui aussi pratiqua dans son enfance le polonais, le yiddish, l'hébreu, le russe puis l'allemand ; moins favorisé que Lazarus car son père lui refusa l'étude, il s'enfuit à quatorze ans seul en Poznanie, puis à Berlin où il se prépara tardivement pour le lycée de Poznań. Dans son autobiographie *Auf rauhem Wege* (Sur un Chemin ardu)[1150], il montre combien fut difficile, en raison de l'antisémitisme ambiant, son accès à la vie culturelle et scientifique allemande. Il y aspirait pourtant, et décrivit la vie juive sous des traits négatifs. Plus autodidacte que Lazarus, il fit le

[1149] http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4b/MoritzLazarusFotoGebrSiebeLeipzigUm1870.jpg/120px-MoritzLazarusFotoGebrSiebeLeipzigUm1870.jpg

[1150] LIDZBARSKI, Mark, *Auf rauhem Wege. Jugenderinnerungen eines deutschen Professors,* Gießen, 1927.

pont entre ses origines et la culture allemande en multipliant les lectures, de la grammaire aux journaux, puis aux classiques sans oublier Jules Verne ni Daniel Defoë. Mais le lycée allemand de Poznań sera le tremplin à sa vocation d'érudit polyglotte et orientaliste. En 1893, il soutint à Berlin sa thèse et se convertit formellement au protestantisme, entravé par ses origines dans la voie de la carrière universitaire[1151]. Il mourut en 1928 à Göttingen après une carrière honorée.

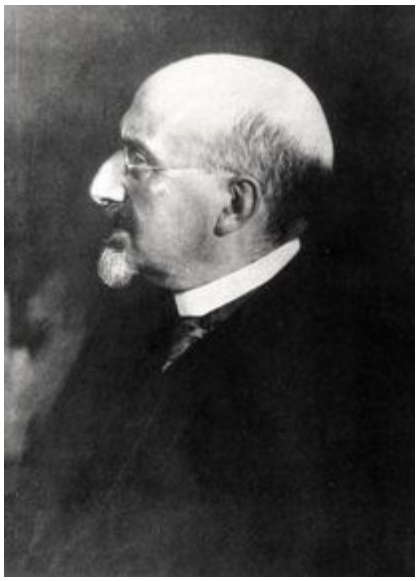


Figure 41 Mark Lidzbarski (1868-1928)[1152]

Intéressantes sont pour nous les informations qu'il fournit sur l'origine des élèves. Si ceux de passage sont fils d'officiers ou de fonctionnaires, les Juifs forment l'essentiel du recrutement local :

> Dans toute la province, la population établie de langue allemande se composait presque exclusivement de Juifs, et c'est en eux que le *Deutschtum* trouvait son plus fort soutien. Les Juifs étaient très fort représentés dans la classe, beaucoup étaient originaires d'une des sept villes de la province (…)[1153].

En revanche, les Polonais sont peu nombreux dans l'établissement et sont presque tous de mauvais élèves, plus âgés que les autres, arrivés là après plusieurs échecs[1154]. La réussite

---

[1151] TRAUTMANN-WALLER, Céline. *art. cit*. p. 18 sq.
[1152] https://www.uni-goettingen.de/admin/bilder/pictures/5e72562845fb59e605353fa2671fe6cb.jpg
[1153] *Auf rauhem Wege,* p. 156.
[1154] *Ibid.,* p. 157.

scolaire est rare parmi les Polonais, et Lidzbarski lui-même, devenu répétiteur pour financer ses études, fait figure de prodige parce qu'il n'a jamais redoublé[1155] ! On retrouve dans ces remarques une structure type du fait colonial : la scolarisation des indigènes dans la langue du pays colonisateur est, quand elle existe, lente et laborieuse ; seule une minorité pourra continuer des études au lycée ; très tôt, des écarts se sont creusés avec les enfants des colons, par manque d'enseignants, de formation, de méthode adaptée et de moyens[1156]. Pour la grande majorité des colonisés, l'enseignement reste rudimentaire et inadapté.

Une anecdote illustre la discrimination qui frappe la culture polonaise : bien que le théâtre de Poznań fût de plus en plus réservé à des troupes allemandes, les élèves devaient demander la permission de s'y rendre à leur professeur principal, qui la refusait au seul prétexte qu'il s'agissait d'un théâtre *polonais*[1157]. Face à la discrimination, Lidzbarski fait partie de ces esprits lucides, conscients de l'échec prévisible d'une politique qui ne pourra que renforcer le sentiment national polonais[1158].

6.4.3 Fritz Mauthner : les paradoxes d'un Judéo-allemand

Le troisième exemple d'assimilation d'un intellectuel juif intéresse moins notre propos par son origine géographique, puisqu'il s'agit de l'écrivain satirique et philosophe du langage pragois Fritz Mauthner (1849-1923), que par sa réflexion sur le système éducatif allemand dont cet admirateur de Heine ne gardait pas un bon souvenir. Lui aussi plutôt autodidacte, il reprochait aux professeurs de ne pas savoir mieux le latin que leurs élèves. Dans la préface de son autobiographie : *Prager Jugendjahre. Erinnerungen von Fritz Mauthner*[1159], il dénonce le système, inscrivant ses souvenirs dans les débats contemporains autour des réformes pédagogiques. Il est probable que l'inanité de cet enseignement alimenta son scepticisme vis-à-vis de l'illusion du langage à prétendre définir la nation. De même que sa quête inlassable et autodidacte du savoir est peut-être, en partie, suscitée par son identité culturelle et

---

[1155] *Ibid.,* p. 192.
[1156] Cf. DREYFUS, Martine, in MORSLY, Dalila, *L'enseignement du français en colonies: expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*, L'Harmattan, 2010, p. 135.
[1157] Théâtre polonais et théâtre allemand coexistaient à Poznań, le second comme vecteur de culture allemande, le premier comme centre névralgique des aspirations nationales polonaises.
[1158] *Auf rauhem Wege,* p. 188.
[1159] MAUTHNER, Fritz, *Prager Jugendjahre. Erinnerungen von Fritz Mauthner,* Francfort-sur-le-Main, 1969.

linguistique incertaine. Par son vécu personnel, Mauthner a été amené à penser l'identité de la langue et par la langue, comme une multiplicité, sans identification possible du locuteur à une langue en particulier. Considérant le parler dialectal (*Mundart)* comme le degré maximal d'intimité avec une langue, il regrettait de n'en pas posséder, lui qui avait fait le choix de renoncer aux « jargons » en usage dans sa communauté[1160] au profit d'un allemand de puriste, un allemand « d'encre et de papier », langue de la nation dominante, celle qui bénéficiait du prestige de l'écriture et de l'enseignement. Il voyait dans cette absence la raison de ses échecs en poésie et une négation de son appartenance totale à la culture allemande. Point de vue paradoxal si on le confronte à une phrase de ses *Contributions à la critique de la langue* (Beiträge *zur Kritik der Sprache)* où il revendique précisément le droit de considérer une langue comme sienne lorsqu'on a grandi avec elle[1161]. Et la contradiction ne s'arrête pas là, elle réapparaît entre ses écrits théoriques sur la langue et un nationalisme allemand exacerbé[1162].

Les travaux de Mauthner éclairent, par-delà son parcours personnel, une réflexion sur la germanisation par la langue, et donc aussi par l'école. Dans un essai intitulé *Langue maternelle et patrie*[1163] (1920), il propose une réflexion sur la métaphore de « langue maternelle » et ses usages politiques, dans le contexte de la montée des nationalismes et d'une recomposition des identités en Europe. Il affirme que des guerres nationales sont en réalité des guerres linguistiques, et déconstruit les concepts fondamentaux du nationalisme : la sacralisation de la langue maternelle procède selon lui de l'illusion de sa plus grande perfection et participe à la construction imaginaire d'une communauté nationale. Pourtant Peter Stachel[1164] affirme que Mauthner fut un nationaliste « passionné et avoué » et que l'opuscule de 1920 contient un véritable programme de nationalisme linguistique, jugement appuyé sur des écrits de propagande au cours de la première guerre mondiale. Mauthner était

---

[1160] Par « jargons », Mauthner entend essentiellement le *Mauscheldeutsch* ou yiddish, variété basse d'allemand et d'hébreu, et le *Kuchelböhmisch*, tchèque germanisé, sachant que le tchèque passait, comme le polonais, pour la langue des paysans, seul l'allemand ayant le statut de langue de culture.

[1161] MAUTHNER, Fritz, *Beiträge zu einer Kritik der Sprache,* 2 : *Zur Sprachwissenschaft,* Stuttgart, 1901, reprint Francfort-sur-le-Main, 1982, p. 609-610. Cité par TRAUTMANN-WALLER, *art. cit*., p. 13.

[1162] Sur cette question, voir aussi ROURE, Pascale, « La métaphore de la langue maternelle », *Trajectoires* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 16 décembre 2009, [consulté le 24 janvier 2014]. http://trajectoires.revues.org/245

[1163] MAUTHNER, Fritz, *Muttersprache und Vaterland*, Leipzig, Dürr & Weber, Zellenbücherei, 1920.

[1164] STACHEL, Peter, « "Die nüchterne Erkenntniskritik hat vorläufig zu schweigen". Fritz Mauthner und der Erste Weltkrieg oder Die Geburt der Sprachkritik aus dem Geist des Nationalismus », in ERNST, Petra, HARING, Sabine, SUPPANZ Werner, (dir.), *Agression und Katharsis. Der Erste Weltkrieg im Diskurs der Moderne*. Vienne, Passagen Verlag, 2004, p. 97-138.

un admirateur de Bismarck et de la nation unifiée. Sa conversion à l'allemand comme unique langue de culture procédait d'un désir toujours contrarié d'adhésion nationale, d'où un déchirement identitaire et linguistique. Avançant en âge, Mauthner abandonna tout chauvinisme et se moquait lui-même de « la superstition de croire que seule la germanité pouvait sauver le monde [1165] ».

Fritz Mauthner.

Figure 42 Fritz Mauthner[1166]

En résumé de ces parcours d'assimilation, ou tout du moins d'acculturation, on voit comment des intellectuels Juifs revendiquent l'appartenance au *Deutschtum,* insistant sur l'historique y compris scolaire de leur accession au courant culturel allemand majoritaire, qu'ils contribuent d'ailleurs ainsi à établir comme majoritaire. Loin de masquer l'héritage de leur enfance juive, ils réévaluent et redéfinissent leur « différence » non comme un déficit mais comme une originalité féconde, une source d'innovation. On voit s'esquisser dans ces autobiographies un discours judéo-allemand qui cherche à intégrer à la fois la rupture avec le milieu juif, fondement de l'assimilation espérée, et la fidélité à ce dernier qu'incarne une activité scientifique originale issue de cette enfance « exotique[1167].

[1165] MAUTHNER, *Muttersprache und Vaterland*, *op. cit.*, p. 57
[1166] http:// rgi.revues.org /885 - ftn 22
[1167] TRAUTMANN-WALLER, art. cit., p. 20

Durant la période de germanisation, les Juifs de Poznanie yiddishophones, réceptifs à l'enseignement germanophone, (les deux langues ont de nettes parentés) ont puissamment contribué au rayonnement du *Deutschtum* et à la « marche vers l'Est » de l'allemand, donnant à la Prusse maîtresse des minorités parlant la langue de commandement de l'État central et susceptibles de lui fournir un corps précieux d'intermédiaires, de traducteurs, d'administrateurs, véritables passeurs entre les noyaux d'Allemands fonctionnaires ou colons et les nouvelles élites nationalitaires slaves[1168]. Pour bon nombre de Juifs européens, l'Allemagne fut en effet, estime Gérard Bensussan, un « paysage langagier ». Pour faire comprendre cet enjeu langagier, Bensussan oppose les Juifs Alsaciens , pour lesquels la langue n'est « qu'une forme de reconnaissance », « un signe d'appartenance », aux Juifs Allemands et à ceux d'Europe « devenus Allemands par la culture, et d'abord par la langue, pour qui l'exil lors des persécutions nazies fut aussi une perte de la langue.

> Du côté français, l'identification juive ne se produit pas à travers des médiations culturelles, aux sens de la *Bildung,* formation, culture, langue. Elle s'effectue par l'adhésion à des valeurs relevant essentiellement de la sphère juridico-politique, à une extériorité plénière et prometteuse : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, les vertus citoyennes […][1169].

Nombreux sont donc les Juifs qui ont trouvé dans la langue allemande une patrie. Le linguiste Claude Hagège a lui aussi insisté sur cette « collusion objective entre la langue de la première puissance européenne continentale et la principale diaspora européenne », expansion linguistique dont la Shoah a signé le coup d'arrêt.

> L'allemand était porté par une partie des lettrés juifs, à la fin des années vingt, aux destinées d'une langue européenne supranationale […] De là le caractère paradoxal de l'extermination. Qu'il s'agisse de ceux qui pratiquaient l'allemand le plus littéraire ou des nombreuses communautés yiddishophones, l'élimination des Juifs d'Europe est, pour l'allemand, l'enrayement brutal d'un des épisodes les plus dynamiques de sa marche vers l'Est[1170].

6.5 Le sort des Allemands de Poznanie dans l'État polonais.

[1168] *Diasporas: histoire et sociétés*. « Langues dépaysées ». Centre interdisciplinaire de recherches et d'études juives, Laboratoire Diasporas, Toulouse, Presses Univ. du Mirail, 2002, p. 116.

[1169] BENSUSSAN**,** Gérard, « Juifs et Allemands : la croisée du langage », *Revue germanique internationale* 5 | 1996, http://rgi.revues.org/541

[1170] HAGEGE, Claude, *Le souffle de la langue, Voies et destins des parlers d'Europe,* Odile Jacob « Opus », 1992, p. 80-83.

III. Reconquête nationale et répercussions de la « colonisation des esprits »

En vertu du Traité de Versailles, les Allemands nés en Pologne ou qui y résidaient depuis 10 ans au moins furent autorisés à acquérir la nationalité polonaise. Mais les Polonais leur dénièrent ce droit pour peu qu'ils eussent interrompu leur séjour en Pologne pour raison d'études ou autre. En 1924, ceux qui avaient choisi de rester allemands subirent la pression des autorités polonaises pour quitter le pays dans l'année, les propriétaires se virent accorder un délai de deux ans et leur propriété fut rachetée par l'État polonais. Ces mesures économiquement désastreuses (environ 200 000 hectares de terres détenues par des Allemands furent liquidées au début des années vingt) auguraient mal des relations entre les deux communautés. La liquidation de la propriété allemande, souvent à des prix en-dessous du marché, concernait aussi des usines, des hôpitaux et des écoles.

Alors que la germanisation avait conduit bon nombre de Polonais soucieux de s'élever dans l'échelle sociale à apprendre l'allemand, l'inverse demeurait l'exception. Ce déséquilibre typiquement colonial, s'il profitait à quelques Polonais, se retourna à présent contre les Allemands et permit au gouvernement polonais

de dominer à son tour la minorité allemande dans son État reconstitué : la langue allemande, parlée par un tiers de la population fut supprimée de tous les actes officiels, les requêtes en allemand ne furent plus acceptées, même les associations allemandes durent désormais s'exprimer en polonais, ou disparaître. Les journaux en allemand, dont la plupart étaient promis à disparaître, ne pouvaient plus utiliser que les toponymes polonais, de même que le courrier, faute de quoi il n'était plus acheminé ; enfin toute inscription allemande devait être accompagnée de sa traduction. Cette ligne dure, encouragée par un esprit de revanche, ne prenait pas en compte les difficultés de la communauté allemande, qui ne s'était jamais embarrassée de bilinguisme. L'isolement linguistique fut assurément pour beaucoup d'Allemands une cause d'émigration, l'instabilité politique et sociale de cette période troublée ajoutant aux peurs ambiantes, notamment par les menées de l'Armée Rouge en Poméranie en 1920. Dans ces conditions, il était des Allemands pour souhaiter une victoire russe, d'autres, à choisir entre deux maux préférèrent embrasser la cause polonaise. Mais les expulsions, arrestations, restaient nombreuses au sein de la communauté allemande.

6.6 Maintien de la présence culturelle allemande en Poznanie

Après les décennies de rattachement à la Prusse, la vie culturelle allemande, en Poznanie comme en Silésie, était soutenue par un dense réseau d'associations minoritaires, généralement chapeautées par le *Deutscherkulturbund*[1171], bras culturel du *Volksbund* créé fin 1921. Il existait aussi à Poznań une centrale bibliothécaire, le *Verband Deutscher Bücher in Polen*, dont la fonction était de créer des bibliothèques allemandes publiques, scolaires et ouvrières.

La vie culturelle passait aussi par le théâtre, les représentations ambulantes, les nombreuses associations de chant dont certaines liées à l'Église catholique, les associations de gymnastique réunies dans le *Bund deutscher Turnenschaft*, association de la gymnastique allemande, dans la mesure où le sport comme au temps du *Reich* était prisé comme un devoir national, la force physique devant être mise au service de la patrie. On retrouve cette composante dans la pratique du *Turnen* comme facteur d'intégration en « Alsace-Lorraine[1172].

Ce maillage associatif devint avec l'enseignement minoritaire, le pivot du maintien de la culture allemande en Pologne après 1918, culture qui n'était qu'un des chaînons de la présence de la minorité et de sa puissance économique, sociale et même politique.

Par conséquent, les associations allemandes furnt souvent soupçonnées de menées anti polonaises, voire de trahison, et leurs dirigeants arrêtés. S'agissant de la politique linguistique et scolaire, ces associations dont le *Deutschtumsbund*, *Association de la germanité*, fondée le 21 Mai 1921, de tendance conservatrice protestèrent contre la violation du traité de protection des minorités et le harcèlement de l'Église Évangélique. Le *Deutschtumsbund* sera dissous en 1923.

Dans les années suivantes, la vie culturelle allemande organisée, théâtres, musées, bibliothèque, s'effondra en Poznanie, faute de subventions, et parce qu'une grande part de l'intelligentsia avait pris le chemin de l'Allemagne. Restait une « Société historique pour la Province de Poznanie » qui publiait quelques revues en allemand. Quant à la presse

---

[1171] GREILING, Christian, *La minorité allemande de Haute-Silésie : 1919-1939*, Editions L'Harmattan, 2003, p. 100.

[1172] DREIDEMY, Éric, « La gymnastique à l'école pour germaniser l'Alsace-Lorraine (1870-1890) », *Staps* 2/2008, n° 80, p. 7-22.

d'expression allemande, elle était décimée, mise sous surveillance ou régulièrement censurée[1173].

6.7 La politique scolaire ou la « guerre des écoles »

On se souvient que la politique scolaire du « chancelier de fer » dans le cadre du *Kulturkampf* et celle de ses successeurs avait pris en Poznanie une tournure de combat national sans parvenir à affaiblir la polonité, qu'elle avait au contraire renforcée[1174].

Une fois la Pologne reconstituée, qu'advint-il de la politique scolaire ? Durant toute la période de reconstruction nationale, la « polonisation » de la société s'accentua, notamment grâce au service militaire et à la scolarisation, mais l'un des principaux soucis de la minorité allemande était évidemment de garantir à ses enfants une éducation allemande. De leur côté, les Polonais dont le nationalisme restait sourcilleux, aspiraient majoritairement à donner à leur jeunesse l'éducation correspondant à leur nouvelle citoyenneté. Entre les deux, le conflit était donc inévitable.

Les traités de protection des minorités, (Convention de Genève en date du 26 avril 1928)) faisaient obligation à la Pologne d'entretenir des écoles pour les enfants de leurs ressortissants de langue allemande :

Des discussions s'élevèrent sur la proportion, mal définie par le traité, d'élèves allemands nécessaire pour ouvrir une école. Les dispositions mal respectées, obligèrent la population concernée à recourir à l'enseignement privé.

Pour la Poznanie, il existait déjà une « commission scolaire générale allemande » *allgemeiner deutscher Schulaufschuss*, remplacée en mai 1921 par une « association scolaire allemande en Pologne » *Deutscher Schulverein in Polen.* Là où fonctionnaient des écoles

[1173] BLANKE, *op. cit.,* p. 72-76.
[1174] KOTOWSKI, A., *Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919-1939*. Otto Harrassowitz Verlag, 1998, p. 40.

privées, les parents concernés se regroupèrent en associations, qui perdirent tout droit d'intervention officielle après 1930.

Les autorités polonaises imposèrent à ces écoles, sous peine de fermeture, des exigences matérielles auxquelles elles ne pouvaent financièrement pas faire face. Force fut donc à la *Deutscher Schulverein in Polen* de réclamer des subsides à l'association pour la civilisation allemande à l'étranger, *Verein für das Deutschtum im Ausland* ou VDA, ou encore à la fondation allemande, *Deutsche Stiftung*. Le *Deutscher Schulverein in Polen* ne contrevenant pas à la loi dut être toléré, d'autant qu'il existait en Allemagne une association des écoles polonaises, largement financées par la Pologne.

Parallèlement à cette association, une section du *Deutschumsbund* travaillait pour le maintien des droits des Allemands à un enseignement public, soutenant les requêtes des parents, les plaintes à la SDN etc… Mais cet enseignement minoritaire et public était problématique, du fait que ses écoles étaient financées sur les fonds de l'État polonais, ce qui donnait à ce dernier un droit de regard sur leur activité. En cas de faute grave, il pouvait muter ou exclure les instituteurs, comme les Allemands avaient le droit de le faire pour les enseignants polonais du temps de la Pologne prussienne[1175].

Le ministre de la culture Stanislaw Grabski, auteur du « programme de Poznań » en 1919, entendait transformer les écoles allemandes en instruments de polonisation avant de les poloniser entièrement[1176]. L'enseignement du polonais y était donc obligatoire dès la quatrième année, au détriment des horaires de l'allemand. L'histoire et la géographie étaient enseignées du point de vue polonais, et en polonais dans les grandes classes. Autant de mesures rédhibitoires pour les écoles allemandes. Les enseignants de ces écoles n'étaient pas forcément allemands ; ils devaient prêter serment de fidélité à la Pologne et en maîtriser la langue. Le temps passant, il n'était pas rare de voir des instituteurs allemands réaffectés dans des écoles polonaises, et vice-versa. La découpe des circonscriptions scolaires permettait aussi d'abaisser les effectifs en dessous de 40, ce afin d'empêcher l'ouverture d'écoles allemandes, fixée à ce seuil. Les parents concernés n'avaient pas le droit de choisir une école en dehors du district. Les Polonais récupéraient les bâtiments allemands pour leurs propres écoles, obligeant la minorité à trouver place où s'implanter, sans recevoir toujours l'agrément des autorités.

[1175] GREILING, *op. cit.,* p. 96.
[1176] BLANKE, *op. cit.,* p. 77.

Enfin les écoles allemandes n'étaient pas ouvertes aux enfants considérés comme polonais par leur langue, leur nom, et même leur religion, ni à ceux de parents allemands travaillant pour la Pologne. Les autorités locales déterminaient, de façon souvent arbitraire quels enfants avaient le droit de fréquenter les écoles allemandes, et les demandes des parents étaient souvent déboutées.

En 1921-1922, la Poznanie et la Poméranie totalisaient 1250 écoles allemandes pour plus de 80 000 élèves ; ces chiffres ne cesseront de baisser : en 1926-1927, il n'y avait plus que 37% des enfants allemands à être scolarisés dans des écoles polonaises[1177]. De 53 écoles en 1920, on passa à 117 en 1926, puis le nombre diminua, les ouvertures ne furent plus possibles. La phase de reconstruction de la Pologne fut donc marquée par un renversement complet de la politique scolaire prussienne au profit du nationalisme polonais.

En conséquence de cette politique, le nombre des écoles allemandes continua à décliner considérablement sous l'ère Pilsudski (1926-1935). La Poznanie était particulièrement touchée avec 76% de fermetures. En 1937, 57% des enfants allemands scolarisables devaient se contenter des écoles polonaises et 43% ne bénéficiaient d'aucun enseignement dans leur propre langue. Les autres se partageaient entre les écoles allemandes (27%) et les institutions privées (16%) [1178]. En 1935 il ne restait en Poznanie que 4 lycées et 96 écoles élémentaires, plus une école ménagère pour un total de 7205 élèves.

Que ce soit dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire, la convention de Genève n'a donc en rien favorisé l'enseignement minoritaire en Poznanie, puisque on y constate une baisse sensible du nombre d'élèves allemands[1179]. Cela peut s'expliquer par le transfert des enfants dans des écoles privées, et aussi, de façon plus surprenante, par la présence d'un certain nombre d'enfants polonais dans les classes allemandes.

6.8 La tentation du *Deutschtum*

Il faut à présent évoquer, même si le phénomène concerne moins la Poznanie que la Silésie, un nombre appréciable, bien que non quantifié pour la première, mais évalué à 50 000

[1177] BLANKE, *op. cit.,* p. 79.
[1178] BLANKE, *op. cit.,* p. 102.
[1179] GREILING, *op. cit.,* p. 98.

pour la seconde, de locuteurs natifs polonais ayant acquis durant la germanisation une conscience nationale allemande et qui souhaitent pour leurs enfants une éducation allemande. Cette question est au centre de notre problématique, car il s'agit là d'un phénomène typiquement postcolonial, où suite à sa libération, l'ancien colonisé rend les armes au colonisateur en cherchant à s'approprier sa culture quand plus rien théoriquement ne l'y oblige[1180]. Il subsisterait donc, dans l'ancienne Pologne prussienne, une germanisation rampante, résurgence d'un esprit *völkisch* animé par des associations allemandes et faisant de la langue allemande, partant de l'éducation, son cheval de bataille[1181].

En vertu de la nouvelle législation polonaise, le concept de » nationalité subjective » était censé prévaloir dans le choix de l'école, et le dernier mot devait rester aux parents. Mais de telles demandes choquaient les nationalistes polonais pour qui elles ne pouvaient être que le résultat du conditionnement, ou de la coercition subis durant le régime prussien[1182]. Il semble étonnamment que le nombre de ces demandes ait dépassé celui des effectifs des enfants effectivement germanophones. Les vérifications de candidatures établissent que la majorité des enfants inscrits en 1926-1927 en Silésie ne possédaient pas les pré-requis linguistiques leur permettant de suivre un enseignement en langue allemande. Cette observation contribue à étayer l'hypothèse d'une influence allemande réelle, sinon durable.

Parmi les dispositions de la convention de Genève qui ont posé le plus de difficultés, il faut citer l'article 131 qui stipule :

[1180] Pour étayer ce propos, on peut évoquer l'attitude d'une fraction de la bourgeoisie algérienne qui dès 1962 demande à recouvrer la nationalité française, hauts fonctionnaires, hommes et femmes de gauche et tiers-mondistes, qui tous refusent de mettre leurs enfants dans les écoles populaires algériennes, et leur préfèrent le lycée Descartes d'Alger, lycée des fils de ministres qui n'entendaient pas apprendre la langue arabe et préparaient les concours des grandes écoles françaises. Source [online] http://blog.passion-histoire.net/?p=11007

[1181] Die Sprache wird im völkischen Kulturkampf zur entscheidenden Waffe […]besteht die wichtigste Eigenschaft der Sprache darin, *vorgestellte Gemeinschaften* hervorzubringen, in denen besondere Solidaritätsgefühle vorherrschen. [...] In seiner überzeugenden Darstellung erweisen sich die ums « Recht auf die Heimat » kämpfenden Verbände als verlängerter Arm der deutschen Außenpolitik (als deren *Kultursoldaten*). La langue est une arme décisive dans le combat culturel *völkisch*. La plus importante propriété de la langue repose sur la production d'une communauté qui se donne pour telle, où prévalent des sentiments notables de solidarité. […] ; dans sa présentation persuasive, les associations qui combattent pour le « droit à la patrie » se révèlent le prolongement de la politique extérieure allemande, au titre de « soldats de la culture ». HAWEL, Markus, « Schleichende Germanisierung », *Ossietsky* 9/2002, [en ligne] http://www.sopos.org/aufsaetze/3cee6f102269c/1.phtml

[1182] In the eyes of Polish nationalists, anything short of complete agreement between objective and subjective nationality- that is, between native language and political orientation – was unnatural and could only be the result of conditioning or coercion during the years of Prussian rule. BLANKE, *op. cit.,* p. 104.

> Pour établir quelle est la langue d'un élève ou enfant, il sera uniquement tenu compte de la déclaration, verbale ou écrite, de la personne légalement responsable de son éducation. Cette déclaration ne pourra faire l'objet d'aucune vérification ou contestation de la part des autorités scolaires[1183].

Cette disposition pouvait naturellement conduire à des abus de la part des Allemands disposant sur leurs salariés de moyens de pression[1184]. Greiling expose le problème en ces termes :

> Ainsi, concernant l'enseignement, […] il a été établi que *des enfants polonais étaient attirés dans les écoles minoritaires allemandes,* et ce à l'abri des dispositions minoritaires, car les autorités polonaises n'avaient pas le droit de vérifier la langue des intéressés. […] les instances internationales eurent bien du mal à trancher cette question[1185].

Offusquées, les autorités polonaises cherchèrent à expliquer le phénomène par l'espérance -anachronique- d'avantages socioprofessionnels, eux-mêmes rattachés à la croyance surannée en une supériorité sociale des Allemands ; le choix des parents se dissimulait aussi derrière l'utilité de faire apprendre à leurs enfants une langue plus répandue en Europe que la leur propre, que tous ne maîtrisaient d'ailleurs pas suite à la politique prussienne, de même que sous l'annexion. beaucoup d'Alsaciens-Lorrains n'avaient pas appris le français à l'école Il pouvait aussi s'agir d'une subversion financée par le *Volksbund,* bras du *Reich*, pour suborner des enfants polonais en les inscrivant dans des écoles allemandes, tentation à laquelle pour les raisons susdites cédaient même des parents de la classe dirigeante[1186].

En fait, et bien que leurs responsables s'en défendissent, les écoles des deux nationalités se livraient concurrence afin d'attirer les enfants dans leur sphère, par le biais de repas gratuits, cadeaux de Noël, ou excursions à petit prix. Le gouvernement allemand voyait d'un bon œil ce courant germanophile et acheminait des fonds pour l'entretenir. Mais le choix de l'école allemande n'en constituait pas moins une épine dans le pied de la politique de polonisation.

Le président de la Commission Felix Calonder, chargé de faire respecter les articles de la convention de Genève, dont les recommandations s'étendaient à toutes les provinces polonaises et prévoyaient la liberté du choix de l'école et même de la nationalité, soutenait clairement le droit des parents.

[1183] § 1 de l'article 131 de la convention germano-polonaise, cité par GREILING, *op. cit.*
[1184] GREILING, *op. cit.,* p. 146, 150.
[1185] GREILING, *op. cit.,* p. 36.
[1186] BLANKE, *op. cit.*

6.9 La Poznanie face à la culture allemande : de la distanciation à l'appropriation

Tout récemment en 2013, Anna Moskal[1187] se propose d'étudier au travers de trois exemples, la foire de Poznań, l'opéra et les cimetières, la place et la transformation de l'héritage allemand en Poznanie dans les deux « après-guerre », ce qui l'amène à définir l'appropriation par les Polonais de Poznanie de la culture allemande en ces termes :

> L'appropriation culturelle repose sur la construction de relations émotionnelles à l'objet concerné et sur une reprogrammation de son contenu symbolique, si bien qu'à l'issue du processus il n'est plus considéré comme étranger[1188].

S'appuyant sur les exemples culturels cités, Moskal démontre que la Poznanie longtemps considérée comme « forteresse prussienne », *preußische Festung*, n'a pas fait table rase de son passé prussien, mais en a tiré parti en se faisant acteur de la polonisation à partir des investissements allemands, et sans rupture radicale avec la *Kulturnation* allemande et ceux qui la représentaient encore.

En ce qui concerne l'administration, tous les fonctionnaires allemands ne purent être évacués, faute d'un personnel polonais suffisamment formé : on se souvient que la germanisation avait entravé la maîtrise de leur langue écrite. Aussi l'usage de l'allemand comme langue administrative et langue des affaires resta-t-il autorisé
partout où le besoin s'en faisait sentir, et il fallut attendre 1923-1924 pour que disparaissent les échanges en allemand entre les administrations. Ce pragmatisme indique que les autorités polonaises, quitte à s'attirer quelque mécontentement des plus nationalistes, ne se sont pas départies trop vite de l'ordre allemand, d'autant que les fonctionnaires en place étaient estimés à proportion de leur efficacité[1189].

[1187] MOSKAL, Anna, *Im Spannungsfeld von Region und Nation*, (Dissertation 2010), Studien zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Ostmitteleuropas, Band 23 ,Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2013.
[1188] (*Die kulturelle Aneignung) beruht auf dem Aufbauen emotionaler Beziehungen zu dem jeweiligen Gegenstand und einer Umkodierung seines Symbolgehaltes, so dass er nach abschluss des Peozesses nicht mehr als fremd wahrgenommen ist.* MOSKAL, *op. cit.*, p. 7.
[1189] MOSKAL, *op. cit.*, p. 50-55.

De la même façon, sur le plan culturel, il faut d'abord puiser dans le personnel allemand ou faire appel à d'autres régions de Pologne pour obtenir le nombre d'acteurs, musiciens ou techniciens nécessaires à la programmation de spectacles.

Certes le gouvernement, relayé par la presse, chercha à réduire le nombre des Allemands politiquement indésirables, soupçonnés de former une « cinquième colonne » en territoire polonais. Mais l'épuration « géographique » n'entraîna pas de dissensions majeures sur le terrain dans le domaine de la culture, l'essentiel étant de promouvoir, à côté d'un fond de culture « européen », l'indépendance et le renouveau de la création polonaise. Le théâtre prit donc une signification politique : mais à côté des œuvres polonaises les œuvres allemandes perdurèrent, car elles évoquaient moins le *Reich* menaçant qu'une part essentielle de l'héritage culturel européen, et le refus de l'État allemand n'apparaissait pas contradictoire avec une inclination pour la culture allemande, en particulier la musique[1190]. Finalement, les institutions déjà en place furent certes transformées quant à leur vocation nationale, mais continuèrent à jouer un rôle central en fonction de leur représentativité et de leur caractère européen. Poznań n'aura de cesse de se référer à son passé allemand dont il reste bien des vestiges pour se confronter dans un esprit compétitif aux autres villes polonaises et européennes : les jalons posés par le *Reich* seront utilisés à sa propre affirmation nationale et occidentale[1191]. La conservation de l'héritage obéit à des considérations régionalistes qui reposent sur un sentiment de fierté : longtemps les habitants de Poznanie ont eu un sentiment de supériorité culturelle et se sont réclamés de vertus prussiennes que sont l'amour de l'ordre, *Ordnungsliebe*, le goût du travail et l'application. Il s'agit là d'un phénomène typiquement postcolonial, qui a son équivalent dans les anciennes colonies africaines : ainsi, selon certains intellectuels Togolais et Camerounais d'aujourd'hui[1192], le regard porté sur le passé colonial allemand passe par un souvenir certes vague mais paradoxalement idéalisé. La colonisation, expérience de la dépossession, aurait laissé des traces mémorielles qui vont de la fascination à la glorification du passé colonial, par compensation aux déceptions politiques de la décolonisation. Le mythe d'un âge d'or colonial allemand, d'un héritage des vertus allemandes de discipline et d'assurance, tout irrationnel qu'il est, a pénétré l'inconscient collectif. Faut-il en conclure que la colonisation a un impact mesurable sur le comportement

---

[1190] MOSKAL, *op. cit.*, p. 204-205.
[1191] MOSKAL, *op. cit.*, p. 255-256.
[1192] „La colonisation de l'Afrique par l'Allemagne: Mystère, viol et dépossession ", entretien de Birgit Pape-Thomas avec les écrivains Kangui Alem (Togo) et Patrice Nganang (Cameroun), *Africultures* 11-10-07 [online] http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=6980 [consulté le 19-8-2014]

et l'identité des populations jadis colonisées, dès lors que leurs ascendants ont été formés dans les écoles de la puissance coloniale ? Et que cet impact dynamique fonctionne, en opposition ou en phase, avec l'héritage de l'école allemande ? A remarquer que le Togo et le Cameroun abritent des peuples jeunes qui ne vivent pas dans les archives…Mais apprendre l'allemand à l'école, faire un parcours de germaniste, aller poursuivre ses études en Allemagne n'y est pas aussi rare que dans les autres États africains.

Pour Anna Moskal, l'auto-réputation des Polonais « prussiens », héritée d'une acculturation complexe résulte moins du passé allemand que des efforts de la population entre les deux guerres (et encore après 1989) pour tirer parti de ses aptitudes et, sortie de la tutelle étrangère, forger son propre destin.

> Alors que la question était jadis de savoir si les principes de la Grande Pologne devaient être interprétés comme le symptôme d'une germanisation des Polonais dans la partie allemande, la part qu'a prise la domination prussienne à l'émergence de ces qualités n'est plus guère discutée aujourd'hui[1193].

L'héritage est donc aujourd'hui assumé. On constate même en Pologne un regain d'intérêt pour la littérature allemande, en particulier les romans historiques qui renvoient à un passé commun, mais aussi les biographies, les bestsellers. Les similitudes dans le mode de vie, les loisirs, les méthodes commerciales, facilitent les rapprochements et attirent le lectorat polonais, avec des tirages à 100 000 exemplaires.

6.9 Statut actuel de la minorité allemande

La deuxième guerre mondiale eut pour conséquence l'expulsion et parfois le meurtre des ressortissants allemands qui avaient pu se maintenir en Pologne. La plupart d'entre eux furent contraints à l'assimilation faute de reconnaissance en tant que minorité par le gouvernement communiste entre 1945 et 1989, ou regagnèrent par vagues successives la RFA. La méfiance à leur endroit et une politique tendant à effacer toute trace du passé allemand mit un terme à tout développement culturel de caractère allemand. Longtemps la communauté allemande a

---

[1193] *Während damals die zentrale Frage lauterte, ob das « großpolnische Ethos » als Symptom einer Germanisierung der Polen im ehemaligen preußischen Teilungsgebiet zu deuten ist, wird der Anteil, den die preußische Herrschaft an der Herausbildung dieser Eigenschaften hatte, heute kaum noch diskutiert*. MOSKAL, *op. cit.*, p. 265.

connu la discrimination culturelle, avec l'impossibilité de créer des associations ou d'ouvrir des écoles. Ce droit leur est à présent garanti, après la reconnaissance en 1991 d'une minorité difficile à chiffrer : lors d'un recensement en 2003, toutes régions confondues, 153 000 personnes en Pologne se reconnaissaient d'origine allemande, sans avoir pu bénéficier d'une école allemande.

Aujourd'hui encore la Poznanie compte parmi les descendants de cette souche allemande des gens âgés, dispersés, agriculteurs, artisans et ouvriers qui éprouvent une certaine appréhension à se reconnaître allemands.

L'école allemande n'est réapparue qu'en Silésie, où l'enseignement de l'allemand connaît une place croissante. Ces vingt dernières années, après la reconnaissance de la frontière Oder-Neiße[1194], la politique de reconnaissance d'une minorité culturelle allemande en Silésie a pris de l'ampleur, au point qu'il existerait encore des revendications identitaires allemandes, qui opèrent par le moyen d'une politique culturelle agressive, associations, journaux, écoles. La langue est évidemment l'instrument le plus décisif dans la volonté de reconstruire l'identité culturelle allemande. Émanant souvent d'associations de personnes déplacées, cette politique des *Kultursoldaten* au nom d'un « droit à la patrie » soulève l'inquiétude des européistes et surtout de la gauche européenne[1195].

Qu'est-il resté des anciennes dissensions ? Face aux ressortissants de culture allemande, il semble que le nationalisme polonais ait encore de beaux jours devant lui. Le journal *Polskaweb news* en date du 11 mai 2013 rapporte qu'une fillette germano- polonaise s'est vue refuser l'accès dans une école polonaise sous prétexte qu'à la fin de ses années de maternelle l'enfant, bilingue et élevée dans le refus de tout nationalisme, ne savait pas chanter l'hymne national polonais…

Aujourd'hui la minorité allemande participe à la construction de l'État polonais dans le cadre de l'Union européenne et y est mieux reconnue. Étant donné l'importance de la pensée historique, des préjugés et des appréhensions subsistent, qui cèdent petit à petit. Toutefois, il n'y a pas grand-chose de commun entre les générations qui se réclament d'un héritage

---

[1194] En 1990, avant la réunification, la RFA a accepté le tracé de la frontière et a renoncé à toute revendication territoriale en dans deux séries d'accords internationaux, le traité de Moscou (aussi appelé *Deux-plus-Quatre*) du 12 Septembre 1990, les accords germano-polonais du 14 novembre de la même année.

[1195] HAWEL, Marcus , « Schleichende Germanisierung », art. cit. [consulté le 31-7-2014] et aussi SALZBORN, Samuel, *Heimatrecht und Volkstumskampf. Außenpolitische Konzepte der Vertriebenenverbände und ihre praktische Umsetzung*, Offizin Verlag Hannover, 2001.

allemand, et les jeunes sont majoritairement tournés vers la Pologne. Tous ont bénéficié de la démocratisation et de l'ouverture européenne[1196].

[1196] DANOWSKI, Rüdiger „Zur Lage der deutschen Minderheit in Polen seit 1989", [en ligne], http : //www.ostpreussen-info.de/land/minderheit.htm

Conclusion

Auch Clio dichtet

En puisant parallèlement aux études déjà réalisées sur l'école allemande wilhelmienne, dans les manuels scolaires élaborés à cette époque à l'usage des régions annexées, aux sources de fictions scolaires relatives à la période d'annexion, dans les écrits de mémoire d'acteurs de cette période, nous avons cherché le profit que peut tirer l'histoire culturelle d'un socle documentaire varié susceptible d'illustrer les représentations sociales, individuelles ou collectives de l'école du pays dominant, à la périphérie du *Reich*. La germanisation de l'école a-t-elle œuvré comme une politique coloniale, en a-t-elle eu les conséquences ? Nous le montrons à travers quelques représentations, fictionnelles et non fictionnelles, de l'école destinée aux nouveaux « sujets de l'empereur » qui peuplaient les régions annexées d'Alsace-Lorraine et de Poznanie. Alors que les écrits fictionnels articulent la dimension critique et le penchant pour l'imaginaire, apparaissant ainsi comme le reflet esthétisé de trajectoires individuelles, les autres écrits reflètent directement ces représentations, processus par lesquels un champ social, en l'occurrence, celui de l'école, « est présent, se présente ou est représenté à l'esprit sous forme d'un contenu de pensée »[1197], et produits élaborés par la mentalité collective culturellement déterminée. Les documents rassemblés ont en commun de permettre, au-delà de l'interprétation philologique, une ouverture méthodologique par leur mise en perspective dans un contexte historique. Ils ouvrent sur la réception de la politique scolaire du deuxième *Reich* au travers d'un nouvel angle de recherche. Ils prennent toute leur signification « dès lors que l'on est conscient que la réalité historique à reconstruire fut également un ensemble de perceptions et de représentations individuelles et collectives[1198]». Pour les acteurs de l'école à une époque donnée, ces représentations reflètent un état de la société, éclairent les rapports de pouvoir. En effet une fois l'école quittée, et quel que soit le parcours, elle reste présente dans la conscience :

[1197] CLÉNET, Jean, *Représentations, Formations et Alternance. Etre formé et/ou se former ?,* L'Harmattan, 1998, p. 65 à 76.
[1198] GRIMBERG, Michel, *op. cit.*, p. 16.

> Par le fait même qu'ils aient éprouvé l'école dans ses usages et ses habitudes, […] d'y avoir acquis des connaissances ou construit des souvenirs plus ou moins heureux, (les enfants) ont inscrit en eux des expériences de l'école, voire des écoles dans lesquelles ils ont vécu[1199].

Le souvenir qu'ils en gardent s'organise autour de souvenirs plus ou moins agréables, d'apprentissages plus ou moins acceptés. D'où l'existence en chacun d'un « sens intérieur » du terme et du vécu, porté par les impressions reçues avec une sensibilité neuve, et porteur de conduites sociales spécifiques. Les cultures d'école sont donc générées - autant qu'elles les génèrent- par des représentations sociales signifiantes. Partis du constat que les manuels scolaires en usage dans les provinces conquises à la périphérie offraient une vision du monde militaro-impérialiste et germano-centrée, celle-là même qui anime la volonté d'expansion coloniale, nous avons montré en quoi l'interaction entre l'école, les sujets et le contexte politique permettait une nouvelle approche du phénomène de germanisation, observé à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. Dans le cas de l'école prussienne vis-à-vis des enfants d'Alsace-Lorraine et de Poznanie, notre recherche aboutit à confirmer l'hypothèse que l'école allemande a contribué à formater des « sujets » selon des valeurs étrangères en les dépossédant tout ou partie de leur propre culture, en particulier de leur langue, exerçant, au moins pour certains, à l'instar des colonisés outremer, une influence transgénérationnelle.

Une difficulté se posait : celle de confronter, dans les exemples analysés, la mémoire individuelle avec la mémoire collective -qui a souvent pris la forme d'une amnésie collective- derrière laquelle on peut peut-être décrypter le travail souterrain d'une mémoire inconsciente.

Nous avons montré que les résultats différaient en fonction de la situation géographique (province de l'Est ou de l'Ouest, ville ou campagne) de l'origine nationale (Français ou Polonais) ou encore de la classe sociale des individus qui ont laissé une trace mémorielle de leurs années d'apprentissage. Malgré les progrès accomplis à travers la scolarisation obligatoire des classes populaires à l'époque considérée, la plupart des enfants issus de ces classes n'ont pas trouvé dans l'école les cadres structurés pour se construire un tableau cohérent de la (dis)continuité historique, face aux lieux de mémoire que sont d'autres espaces concrets de vie, l'usine ou les champs de leur « petite patrie » ; les informations que prodigue

[1199] CLÉNET, Jean, *op. cit.*, p. 7.

l'école sont trop éclatées, trop éloignées de l'expérience quotidienne de ces jeunes pour être intégrées dans un cadre qui leur confère sens [1200] .

Les œuvres qui ont pour cadre ou pour objet l'école et ses acteurs à l'époque wilhelmienne offrent des similitudes thématiques ou idéologiques qui en estompent les différences : le roman récréatif peut toucher les cœurs[1201] en gardant une fonction didactique, cela vaut pour le roman français d'Alsace comme pour le roman des marches orientales; les journaux et mémoires voient leur caractère de document historique dynamisé par leur dimension affective, et sont le support de réflexions sur les rapports de pouvoir au travers de l'éducation ; les manuels scolaires qui sont parfois le seul volume possédé et conservé dans les familles humbles concentrent la représentation d'un système cohérent, où le nationalisme, le culte de l'empereur, l'imprégnation religieuse touchent toutes les disciplines.

En privilégiant le point de vue des acteurs sur l'angle institutionnel et national, et le potentiel explicatif d'une approche par biographies individuelles ou de groupe, les témoignages mémoriels ou de fiction nous aident à mesurer les effets à long terme de l'expérience coloniale menée dans les régions annexées, et à structurer, dans notre propre imaginaire, l'espace des colonisés et celui des colonisateurs, à constituer une sorte de *mental mapping* propre à éclairer une question au demeurant complexe et débattue, qui a laissé mainte cicatrice dans la mémoire des acteurs et de leurs descendants.

L'originalité du présent travail réside donc dans l'association de sources empruntées à différents genres et différents lieux, dans les liens établis entre les zones annexées ou protégées, colonisées au sens matériel mais aussi tout ou en partie culturel par la politique de germanisation.

Ce qui s'en dégage est la mise en lumière d'un système inégalitaire et d'une politique hétérogène, conformes aux intérêts de la colonisation.

En Poznanie l'imposition de la langue allemande, mesure phare de la germanisation, s'est heurtée à une résistance opiniâtre surtout à l'occasion des mesures dictées par le *Kulturkampf,* qui fit perdre au clergé catholique son hégémonie sur l'enseignement. Cette

---

[1200] RAPHAEL, Freddy, *Mémoire plurielle de l'Alsace*, Recherches et documents, tome 44, publication de la société savante d'Alsace et des régions de l'Est1991.

[1201] C'est le cas lorsque le malheur d'un enfant est mis en récit, ou encore lorsque l'histoire d'école est entrelacée avec une histoire d'amour, bénéfique pour son héros (*Das Gymnasium zu Lengowo* de Carl Busse) ou maléfique (*Vergiftete seelen* d'Armin von Eulendorf).

résistance s'inscrivit dans la montée du nationalisme polonais, appuyée sur le catholicisme et nourrie par la discrimination à l'égard de la langue et de la culture polonaises. Le raidissement de la politique de germanisation a aliéné les Polonais à la cause du *Deutschtum*, et la politique de dénationalisation a freiné le processus d'assimilation.

Dans le *Reichsland* au contraire encore largement dialectophone en 1871, une fois les protestataires partis à la faveur de « l'option », la politique scolaire fut plutôt mieux (moins mal ?) vécue, même si les élites continuèrent à cultiver le français. C'est le retour à la France qui rouvrit une période de tensions, en raison de l'incapacité tant des gouvernants que des administrés à concilier la volonté centralisatrice de la République laïque avec l'héritage du *Deutschtum.* Longtemps, l'école fut et resta la clé de voûte des polémiques.

Sur les deux territoires s'exerça une contrainte, au nom de la supériorité culturelle allemande autoproclamée, qui est de l'essence même du fait colonial. Contrainte qui a parfois pris la forme de la violence, qui touchait non seulement les enfants à assimiler, mais l'ensemble des acteurs du système scolaire.

L'impact de cette colonisation sur le devenir des individus et de la collectivité n'a pas été négligeable. En Alsace-Lorraine et plus encore en Poznanie, comme dans le cadre des Protectorats de l'Allemagne ou de la France qui ont tenté de se justifier par une œuvre scolaire, des enfants ont grandi privés de leur langue nationale et des repères culturels propres à leur appartenance, sacrifiée au nationalisme allemand. Il en est résulté un syndrome de traumatisme post colonial, concept dont nous avons pu vérifier la pertinence.

Cette dictature éducative pour imposer le *Deutschtum* -sa langue, ses valeurs, sa culture- apparaît aussi comme un détournement par l'impérialisme allemand de l'héritage des Lumières, lesquelles assignent une portée universelle à des principes de « civilisation » qui seraient les seuls à conserver et à promouvoir, car ils assurent la domination de l'Occident sur les Slaves ou sur les peuples d'Outre-mer.

Par un effet de proximité, les Polonais auraient davantage « bénéficié » des avancées économiques et sociales du *Reich* que les colonies d'outre-mer, jugées peu rentables, cependant que les Alsaciens et Mosellans, considérés comme des frères séparés et non comme des inférieurs à civiliser, ont bénéficié de la prospérité croissante mais n'en ont pas moins été traités comme des citoyens de seconde zone.

Alors que dans les marches orientales, les Allemands sont persuadés d'apporter une culture supérieure à celle des peuples au milieu desquels ils sont implantés, et notamment les

Polonais, il n'en va pas de même à l'égard des Alsaciens et des Lorrains qu'ils reconnaissent et affirment de souche alémanique. De fait, la prise de contrôle politique des frontières occidentales du Saint-Empire romain germanique par les rois de France n'avait pas brisé en dépit de campagnes de francisation l'appartenance culturelle allemande, sur fond de patriotisme français, des Alsaciens-Lorrains.

Cette différence de perception, sur une échelle qui va de l'enthousiasme à réintégrer, quelquefois avec leur aval, des frères séparés, aux stéréotypes « polonophobes » à caractère raciste, conduit nécessairement à des politiques différentes dont la question scolaire peut être considérée comme l'épicentre.

Nous avons montré que l'on peut comparer, *mutatis mutandis* la politique menée en Poznanie à l'égard de la langue polonaise et du catholicisme dont elle est l'expression, à celle menée par la France en Algérie pour asseoir sa domination en jouant sur les divisions internes et en affirmant la suprématie de la langue française[1202]. Pour l'historien algérien Slimane Chikh :

> La suprématie [de la France] devait d'ailleurs s'affirmer dans les programmes d'enseignement par le statut dominant conféré à la langue française, par la glorification de la culture et de la civilisation française et par le rôle mineur accordé à la langue arabe et à la part négligeable réservée à l'histoire et à la culture autochtones"[1203]

En Poznanie comme en Algérie, plus qu'ailleurs, la politique scolaire de l'État colonial passait par l'élimination de la langue nationale. Inversement, la langue du colonisateur était perçue comme un instrument de conquête des âmes. C'était un moyen pour les conquérants d'assurer la perpétuité de leur domination sur les populations qu'ils avaient réussi à soumettre. Encore une fois le parallèle peut être tracé entre l'Alsace-Lorraine et la Poznanie et la colonisation ultramarine, en reprenant l'exemple de l'Algérie :

> Le moyen le plus efficace pour un peuple européen de commencer la conquête morale d'une race étrangère est de lui enseigner sa langue (…). Nous serons absolument maîtres de l'Algérie que lorsqu'elle parlera français"

[1202] « La langue arabe et l'Education nationale », *Arabes de France*. [En ligne]. http://arabesdefrance.wordpress.com/dossiers/la-langue-arabe/la-langue-arabe-et-leducation-nationale/. [Consulté le 5 oct. 2013

[1203] CHIKH, Slimane, « L'Algérie en armes », *Economica,* 1981.

affirmait en 1890 M. Foncin, Inspecteur général de l'Instruction publique[1204].

De même que la France, au plus fort des mesures de scolarisation de masse, n'a jamais réussi à scolariser que 15% des enfants algériens d'âge scolaire, il ressort de notre étude que l'Allemagne n'a jamais cherché à impliquer massivement les Polonais au-delà du seuil minimal d'éducation[1205]. La scolarisation imparfaite des masses visaient à conforter et pérenniser la domination coloniale et non à émanciper les populations dominées. La volonté d'utiliser le système scolaire afin d'éradiquer, dans le cadre du *Kulturkampf,* une influence jugée excessive et dangereuse de l'Église catholique pour mieux rattacher les jeunes Polonais à l'État allemand n'a fait qu'exacerber les tensions entre les communautés sans aboutir à la conversion nationale escomptée.

Une autre constante à dégager est aussi la pauvreté quantitative et qualitative de l'enseignement élémentaire dispensé en Poznanie, faute de moyens suffisants, pour la majorité des élèves. Compte tenu des conditions locales, du nombre élevé d'enfants, des difficultés du recrutement des maîtres et des conflits avec l'Église, les résultats obtenus étaient bien en-deçà des espérances. Au niveau de l'enseignement élémentaire, la confessionnalisation bénéficie aux protestants, surtout allemands, et les populations ne se mélangent pas.

Si l'obligation scolaire imposée par le régime prussien supposait l'intervention active de l'État, si l'efficacité de la bureaucratie tenait à son emprise sur les pédagogues et à la professionnalisation du corps enseignant, si la prise de contrôle sur les maîtres au détriment des Églises (surtout catholique) permettait au pouvoir une régulation du système, si l'idéologie hatakiste, en Poznanie, alimentait le zèle des instituteurs ou réduisait leur marge de manœuvre, tous les acteurs étaient astreints comme ceux d'Alsace-Lorraine à collaborer au développement du *Deutschtum*. Reste que les connaissances dispensées aux masses restaient très élémentaires et ne permettaient pas la mobilité sociale. La *Volksschule* est restée volontairement orientée sur la religion, la patrie, le trône et l'autel : *Avec Dieu, pour l'Empereur et la Patrie* : ce slogan fait du *Reich* un mythe qui trouve en lui-même sa dimension eschatologique, alors que sa construction identitaire n'est pas encore achevée. La

---

[1204] Cité par RUSCIO, Alain, *Le credo de l'homme blanc: regards coloniaux français XIXe-XXe siècles*, Editions Complexe, 2002, p. 101.

[1205] L'appareil colonial français mena en Algérie et au Maroc une politique scolaire reléguant l'enseignement de l'arabe à un niveau dérisoire.

fin de cet enseignement n'est pas d'éveiller les esprits mais de proroger des comportements sociaux propres à des « sujets ».

Si la culture dispensée dans les lycées est plus élargie et plus ouverte, ce sont avant tout des lycées allemands, tels que décrits par Busse, et s'agissant des Polonais les quelques intellectuels assimilés émanant du système constituent une exception ; et les témoignages convergent pour montrer comment l'institution cautionnait diverses formes de violence, produisait des comportements de soumission, fonctionnait selon des codes figés qui excluaient le libre-arbitre, voire écrasaient les plus faibles.

Enfin la politique d'acculturation du pouvoir colonial allemand reposait sur une double volonté; l'une destructrice et l'autre constructrice. Simultanément, elle devait s'attacher à éloigner les populations colonisées de leur culture nationale et s'efforcer de les enraciner durablement dans la culture allemande.

Compte-tenu des difficultés sur le terrain et des résistances nationales, l'entreprise de germanisation resta limitée dans ses résultats. Les excès de la germanisation, conjugués avec les principes autoritaires déjà sclérosés d'un système d'éducation passéiste et militariste, produisirent plus de déceptions que de réussites. En Poznanie surtout, la volonté assimilationniste n'a pas résisté à la montée du nationalisme.

En France, des pédagogues au fait des questions coloniales avaient déjà compris les difficultés de l'entreprise, tel Paul Bernard en 1908[1206], affirmant que « l'assimilation sera longtemps encore « un idéal purement spéculatif et philosophique.

Face à une offre scolaire parfois limitée et contestée, l'attitude des populations a pu varier de la passivité à la révolte. Il faudrait aussi pour analyser l'impact de la germanisation, mesurer le rôle de la conjoncture économique et sociale, des intérêts locaux des acteurs en présence, des facteurs individuels d'ambition et des entraves administratives : ce serait l'objet de nouvelles recherches.

Pourtant dans chacune des régions considérées, principalement parmi les élites, le *Deutschtum* a conquis des esprits que le retour à la nation française ou polonaise devait durablement désorienter, créant de nouvelles incompréhensions et fractures au sein des populations. L'imprégnation du *Deutschtum* a existé, en Poznanie comme en Alsace-Lorraine, avant d'être contrée par une politique de reconquête qui a voulu faire table rase du passé allemand au détriment de ceux qui en avaient bénéficié.

[1206] *Bulletin de l'enseignement des Indigènes* de l'Académie d'Alger, 1908.

L'école a contribué individuellement à la diffusion de la culture allemande et même à la formation des élites dans une fraction de la bourgeoisie d'Alsace-Lorraine et de Poznanie ; elle a favorisé l'assimilation de la communauté juive en Poznanie ; mais elle a persisté dans la volonté coloniale de ne pas former des déclassés, en d'autres termes de ne pas favoriser la mobilité sociale, par un accès à la culture généralisé. L'Université de Strasbourg elle-même, qui comptait dans ses rangs peu d'Alsaciens, a participé à l'entreprise coloniale, réservant ses formations les plus prestigieuses aux élites allemandes. A l'Ouest comme à l'Est, les enfants qui ont accédé à l'enseignement secondaire allemand étaient issus de la bourgeoisie; mais si les Alsaciens et Lorrains ont bénéficié d'une certaine égalité de traitement, les enfants de Poznanie étaient considérés à l'instar des sujets africains. L'élimination était donc brutale et précoce. Ceux qui restaient en lice eurent des difficultés à réaliser leurs aspirations intellectuelles et professionnelles, en raison de bases insuffisamment acquises, de la nécessité de redoubler des classes, de la difficulté à terminer des études dont le côté pratique était absent. Si les conditions de scolarisation limitent les choix culturels, du fait de l'implantation des établissements et des contraintes linguistiques, c'est que ces conditions répondent aux objectifs politiques de la colonisation, sans être en affinité avec les structures socioculturelles préexistantes.

Les préjugés vis-à-vis des populations dominées, principalement les Polonais et les Juifs, nourrirent les réserves des autorités allemandes vis-à-vis de la formation et de l'éventuelle promotion des autochtones.

Dans toutes les régions annexées, la formation des maîtres, idéologiquement très orientée, visait à faire d'eux des « pionniers de l'idée nationale[1207] », afin que tous, Alsaciens, Lorrains ou Polonais en intériorisant la civilisation dominante, devinssent à l'instar de ceux d'outre-mer, une « élite de démonstration[1208] ». Ce caractère est présent chez certains instituteurs ou professeurs de romans qui font corps avec leur fonction et adhèrent totalement au système. Inversement, les fortes têtes qui s'engagent dans la résistance nationale sont objets de suspicion et susceptibles de révocation.

La question linguistique dans les territoires jadis sous domination allemande a laissé des traces tangibles dans les générations suivantes, où longtemps nombre d'adultes se sont réclamés d'une langue qu'ils considéraient comme la leur, et qui l'était de fait dans le cas des

[1207] ROTH, *op. cit.*, p. 496.
[1208] *Ibid.*

Alsaciens et Lorrains germanophones. Lorsqu'une langue est citée comme élément important dans la définition de soi, cela est corrélé à un maintien et à une transmission de cette langue reçue dans l'enfance. Cette réflexion peut s'appliquer à des milliers d'Alsaciens ou de Polonais éduqués en langue allemande, et quelquefois à leurs descendants. Alors que dans la plupart des nations modernes, langue parlée et nationalité se confondent, le cas de l'Alsace dialectophone a fait exception jusque très avant dans l'histoire contemporaine, alors que celui de la Poznanie prussienne peut être comparé à celui des Alsaciens et Lorrains francophones ; si la langue reste aujourd'hui encore l'un des principaux marqueurs permettant d'identifier une appartenance nationale[1209],

> Ces possibles sources d'identifications ne sont pas en concurrence car les appartenances locales et régionales sont principalement mobilisées à partir du vécu, d'interactions quotidiennes ou de souvenirs, alors que l'adhésion à la communauté nationale renvoie plutôt à un collectif imaginaire fondé en partie sur des mythes et des ancêtres communs. [1210]

Un point commun se dégage de la lecture des sources romanesques et mémorielles celui de la violence souvent manifeste dans les pratiques scolaires, ou sous-jacente au processus éducatif.

Que la violence éducative pratiquée dans le *Reichsland*, en Poznanie ou dans les colonies d'outre-mer coïncide avec celle pratiquée en Prusse et chez la plupart de ses voisins de l'époque, ne peut suffire à la banaliser : le souvenir qu'elle a laissé au cœur des populations concernées indique une différence de nature. Il s'agit de violence coloniale, qui n'est pas exhibée pour elle même mais donnée à voir comme illustration d'un état de société caractérisé par des rapports de domination qui regardent directement l'historien. Malgré le recul du temps cette violence est troublante : sa description via l'écriture est une voie ouverte à son intelligibilité, non une justification.

La violence coloniale s'inscrit dans la durée et dans le souvenir, comme elle s'imprime dans la mémoire des écoliers qui l'ont subie. Même sous ses formes policées, légitimées par l'institution et ne différant en rien des usages dans les autres régions non colonisées, elle reste marquée au coin de la violence initiale faite au peuple conquis ou annexé :

> La puissance coloniale trouve dans ces actes violents des instruments pour maintenir sa domination. Ils s'articulent avec le projet colonial. En maintenant actif le souvenir de la

[1209] BAGGIONI, Daniel, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot, 1997, p. 34.
[1210] FILHON, *op. cit.*, p. 142.

> soumission initiale – tout en le circonscrivant le plus souvent à des moments et à des lieux spécifiques, le pouvoir colonial rend manifeste la construction politique qu'il entend perpétuer : la colonisation repose sur le maintien de la population colonisée dans une situation subordonnée[1211].

Étudier la violence coloniale dans sa dimension scolaire renvoie à l'histoire sociale et à des situations historiques dont elle est la conséquence, que le témoignage émane des victimes elles-mêmes ou d'écrivains qui leur prêtent leur voix.

Il est frappant de constater à la lecture du corpus que cette violence qui nous scandalise d'autant plus que les victimes en sont des enfants, est inégalement condamnée par ceux-là mêmes qui l'ont subie. En situation coloniale, en effet :

> La domination brutale et visible prend peu à peu l'aspect d'un pouvoir hégémonique dont les structures agissent de manière invisible et peut-être même non coercitive pour beaucoup d'acteurs[1212].

Cela explique sans doute que certains des ex colonisés aient pu approuver le système, occulter les violences et la dépossession dont ils avaient été victimes, se faire les agents du pouvoir dominant dont ils évoquent sur le mode nostalgique l'ordre et la discipline. N'est-il pas étonnant que des nationalistes camerounais aient utilisé, pour exprimer le concept d'un pays unifié et devenu acteur de son histoire, le terme Kamerun écrit à l'allemande ? Serait-ce que la langue disparue du pays après la mort des locuteurs a laissé une trace dans la manière de penser et d'écrire[1213] ?

Les réminiscences transgénérationnelles de la germanisation, en particulier linguistique, appliquée dès l'enfance, via l'école, expliquent partiellement la persistance d'une forte conscience régionale chez les Alsaciens et Lorrains, longtemps après les faits. Mais la psychologie des Alsaciens pris dans les suspicions et les contradictions de leur double culture, alimentées par les tragédies du XXème siècle, et dans les tensions entre leurs aspirations et l'État centralisateur, n'est pas exempte de traumatismes individuels et collectifs « hérités » qui les ont orientés tour à tour vers le repli régionaliste et une vocation résolument européenne.

[1211] BRANCHE, Raphaëlle, *op. cit.,* p. 33.
[1212] *Ibid.*, p. 35.
[1213] « La colonisation de l'Afrique par l'Allemagne : mystère, viol et dépossession », art. cit.

Bibliographie

Œuvres du corpus

Récits, romans

BARRÈS, Maurice, *Colette Baudoche*, Paris, le Livre de poche, 1968.
BUSSE, Carl Hermann, *Das Gymnasium zu Lengowo, Le lycée de Lengowo,* Engelhorn, Stuttgart, 1907.
BUSSE, Carl Hermann, *Die Schuler von Polajewo*, zweite völlig veränderte Auflage, J.G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart und Berlin 1911.
BUSSE, Carl Hermann, *Im polnischen Wind, ostmärkische Geschichten*, J.G. Cotta, 1911.
DAUDET, Alphonse, *La dernière classe, récit d'un petit Alsacien et autres Contes du Lundi,* Paris, Gallimard, 1980, 87 p.
EGEN, Jean, *Les Tilleuls de Lautenbach, Mémoires d'Alsace*, Paris, Stock, 1980, 312 p.
EULENDORF, Armin (von) *Vergiftete Seelen, Âmes empoisonnées*, *Historischer Roman aus der Zeit des polnischen Schulstreiks*, Bromberg, A. Dittmann, 1909, 167 p.
HANKE Edward, *Trudy i oczekiwania: Wspomnienia lekarza*, Czytelnik, 1965.
IKELLÉ-MATIBA, Jean, *Cette Afrique-là,* Paris, Présence Africaine, 1997, 249 p.
KÖNNECKER, Marie Luise, *Kinderschaukel 2, ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit in Deutschland 1860-1930*, Luchterhand, 1976, 240 p.
LIENHARD, Friedrich. *Westmark; Roman aus dem Elsass*. Greiner und Pfeiffer, Stuttgart 1920, 200 p.
WALZ, Jean Jacques dit HANSI, *Professor Knatschké*, 1908 (réédité Strasbourg, la Nuée Bleue, 2008).
WALZ, Jean Jacques dit HANSI, *Mon village. Ceux qui n'oublient pas*, Paris, 1913, réimpression Mulhouse/Paris, 1988.
WIRTH, Joseph, *Mémoires d'un jeune Alsacien*, Paris, Sté Française d'Imprimerie et de Librairie, 1902.

.

Mémoires, journaux

BAUDRILLART, Alfred (de), *Les Carnets du Cardinal Alfred Baudrillart*, 1er août 1914 - 31 décembre 1918, Éditions du Cerf, Paris, 1994, 1047 p.
FISCHER, Raymond, *L'Alsace de Bismarck, 1870-1918 : un demi-siècle d'annexion prussienne vécu dans son village, puis sous un uniforme qu'il détestait par Charles l'Alsacien,* Issy-les-Moulineaux, Muller, 2007, 588 p.
HUSSER, Philippe, WAHL, Alfred, TÉNOT, Frank, *Un instituteur alsacien entre France et Allemagne : journal 1914-1951*, Paris, Librairie générale française, 1992, 493 p.

LIDZBARSKI, Mark, *Auf rauhem Wege. Jugenderinnerungen eines deutschen Professors,* Gießen, 1927, 215 p.

LIENHARD, Friedrich, *Frühe Last und Liebe* : *Jugenderinnerungen aus dem Elsaß,* Braunschweig, 1915, 161 p.
REDSLOB, Robert, *Entre la France et l'Allemagne : souvenirs d'un Alsacien*, Paris, Plon, 1933, 252 p.
VIGÉE, Claude, *Le parfum et la cendre* (entretiens), *la Conquête de la Parole*, p. 25 à 106, Paris, Grasset, 1984, 392 p.

Manuels scolaires

BRUNO, G., *Le tour de la France par deux enfants, devoir et patrie, livre de lecture courante avec plus de 200 gravures instructives pour les leçons de choses, cours moyen*, Paris, Belin, 1904.
GOTTESLEBEN, N., *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten,* Zweiter Band. Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt, 1904.
HOFFMEYER und HERING, *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrbildungsanstalten,* Erster Teil, Elfte Auslage, Ferdinand Hirt, Breslau, 1905.
KLÖDEN, Gustav Adolf (von), OBERLÄNDER, Richard, *Bilder aus dem Gebirge und Berglande von Schlesien und den Ebenen in Posen von der Oder bis zur Weichsel*, Spamer, Leipzig und Berlin, 1884, 490 p.
KROMAYER, Karl, *Voigtländer. Reichsland Elsaß-Lothringen*, Heft 28, 1900.
LEHMANN, Rudolf, (Hsrg.) *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Dritter Teil, Leipzig, Freytag, 1905, 340 p.
RETHFELD, A. , *Landes und Provinzialgeschichte, Provinz Posen,* Heft 4, 1902. [En ligne]. http//geidigital.gei.de/viewer/image/PPN646473476/17/#topDocAnchor.
TISCHENDORF, Julius*, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen* [Teil 3], Wunderlich, Leipzig, 1895. [En ligne].
http://geidigital.gei.de/viewer/image/PPN73039171X/126/#topDocAnchor.

Études

Histoire

ADJA, Jules Kouassi, *Évangélisation et colonisation au Togo : conflits et compromissions,* Paris, L'Harmattan, 2009, 234 p.
ALI-NAPO, Pierre, *Les grandes lignes d'histoire du Togo allemand*, Presses de l'U.B., 2004, 130 p.
BAAS, Geneviève, *Le Malaise alsacien,1919-1924,* Strasbourg, Alsagraphic, 1972, 152 p.
BARANOWSKI, Shelley, *Nazi Empire: German Colonialism and Imperialism from Bismarck to Hitler,* Cambridge, University Press, 2010, 381 p.

BEHRENS, Gerd, « Der Mythos der deutschen Überlegenheit: die deutschen Demokraten und die Entstehung des polnischen Staates 1916-1922 », *Die Deutschen und das östliche Europa. Studien und Quellen,* volume 9, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2013, 749 p.
BLANKE, Richard*, Orphans of Versailles : The Germans in Western Poland 1918 1939,* Lexington, The University Press of Kentucky, 1993, 316 p.
DENIS, M.-N., GÉRARD, A.,WEIDMANN, F., JONAS, S. (éd.), *Strasbourg, capitale du Reichsland Alsace-Lorraine et sa nouvelle université : 1871-1918,* Strasbourg, Oberlin, 1995.
GALL, Lothar, *Bismarck: der weisse Revolutionär*, Berlin, Ullstein, 1997.
GEMEAUX, Christine (de), *Empires et colonies : l'Allemagne, du Saint Empire au deuil postcolonial,* Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2010, 345 p.
GEMEAUX, Christine (de), « Les espaces coloniaux allemands », *Recherches germaniques* n°43, Université de Strasbourg, 2013.
GEMEAUX, Christine (de), « Bismarck et les enjeux allemands de la Conférence de Berlin (1878-1885) », in GEMEAUX, Christine (de) et LORIN, Amaury, *L'Europe coloniale et le grand tournant de la Conférence de Berlin (1884-1885),* Paris, Le Manuscrit, Recherche-Université, coll. "Carrefours d'Empires", 2013.
GRABOWSKI, Sabine, *Deutscher und polnischer Nationalismus: der Deutsche Ostmarker-Verein und die polnische Straż 1894-1914*, Leipzig, Herder-Inst., 1998.
GRANDHOMME, Jean-Noël, « L'Alsace dans la Grande Guerre », *Revue d'Alsace* [En ligne], 139 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 05 janvier 2014. URL : http://alsace.revues.org/1774
GRASSER, J.-P., *Une Histoire de l'Alsace*, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot, 1998, 123 p.
GREILING, Christian, *La Minorité allemande de Haute-Silésie: 1919-1939,* Paris, L'Harmattan, 2003.
HARTOG, François, *Le XIXe siècle et l'histoire: le cas Fustel de Coulanges*, Paris, Presses universitaires de France, 1988, 399 p.
IGERSHEIM, François, « La politique scolaire allemande en Alsace-Lorraine (1870-1871) », *Recherches Germaniques*, 1975, 5, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, p. 243-68.
IGERSHEIM, François, *L'Alsace des notables : 1870-1914 : la bourgeoisie et le peuple alsacien*, Strasbourg, B.F. [Budderflade], 1981, 318 p.
KNIPPING, F., WEISENFELD, E., *Eine Ungewöhnliche Geschichte: Deutschland, Frankreich seit 1870,* Bonn, Europa Union Verlag, 1988, 207 p.
KOTOWSKI, A., *Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919-1939,* Wiesbaden, Otto Harrassowitz Verlag, 1998, 328 p.
KREBS, Gilbert, *La Naissance du Reich*, Asnières, Publications de l'institut d'allemand, 1995, 244 p.
LAURENT, Jean-Baptiste, « Paul-Georges-Marie DUPONT des LOGES, Évêque de Metz (1843-1886) », Société d'histoire de Woippy, *chroniques du Graoully* n°8, novembre 1998, p. 28 à 31.
L'HUILLIER, Fernand, in BENAERTS, Pierre, HAUSER, Henri, L'HUILLIER, Fernand, MAURAIN, Jean, *Histoire générale. 17, Nationalités et nationalisme (1860-1878)*, Peuples et civilisations, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 761 p.
MAI, Joachim, *Die preussische deutsche Polenpolitik 1885 bis 1887,* Berlin, Rütten und Loening, 1962.
MAURER, Catherine (dir.), *Les espaces de l'Allemagne au XIXe siècle ; Frontières, centre et question nationale,* PU Strasbourg, 2010, 267 p.
NIPPERDEY, Thomas, *Deutsche Geschichte: Arbeitswelt und Bürgergeist,* vol.1, München, C.H.Beck, 1990, 896 p.

ODENWALD-VARGA, Szilvia, *Volk bei Otto von Bismarck: eine historisch-semantische Analyse anhand von Bedeutungen, Konzepten und Topoi,* Berlin, Walter de Gruyter, 2009, 658 p.
PÉNICAUT, Emmanuel, « L'armée française en Sarre, 1918-1930 », *Revue historique des armées* [En ligne], 254 | 2009, mis en ligne le 15 mars 2009, consulté le 12 janvier 2014. url : http://rha.revues.org/6363
ROUSSO, Henry, NORA, Pierre, (dir.), « Les Lieux de mémoire, La Nation », In *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, N°15, juillet-septembre 1987, pp. 151-154.
ROTH, François, « *Le Reichsland* d'Alsace-Lorraine, 1871-1890 », in CAHN, Jean-Paul, POLONI Bernard, SCHNEILIN Gérard, *L'Empire allemand de l'unité du Reich au départ de Bismarck, 1871-1890*, Nantes, Éditions du Temps, 2002, 223 pp. 148-158.
ROTH, François, *La Guerre de 70*, Paris, Fayard, 1990, 377 p.
ROTH, François, *La Lorraine annexée, 1871-1918,* Metz, éditions Serpenoise, nouvelle édition, 2011, 751 p.
SPINDLER, Charles, GYS, Jean-Marie, LOETSCHER, Michel, *L'Alsace pendant la guerre : 1914-1918,* Nancy, Editions Place Stanislas, 2008, 847 p.
STEINBERG, Jonathan, *Bismarck: a Life*, Oxford, Oxford University Press, 2013, 539 p.
TREITSCHKE, (von) Heinrich, *Was fordern wir von Frankreich?,* Preussische Jahrbücher, 26, Berlin, Reimer G, 1870, 47 p.
TU, Tzu-Hsin, *Die Deutsche Ostsiedlung als Ideologie bis zum Ende des Ersten Weltkriegs,* Kassel, university press GmbH, 2009, 213 p.
WAHL, Alfred, RICHEZ Jean-Claude, *L'Alsace entre France et Allemagne : 1850-1950 ,* Paris, Hachette, 1994, 347 p.
WEHLER, Hans-Ulrich, *Das Deutsche Kaiserreich, 1871-1918,* Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1994, 292 p.

Histoire culturelle

ALEXANDRE, Philippe, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914 : Essai d'étude comparatiste », In FISCH, Stefan, GAUZY, Florence, METZGER, Chantal (Hrg.), *Lernen und Lehren in Frankreich* und Deutschland, (*Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*), Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2007.
AUST, M. et SCHÖNPFLUG, *D., Vom Gegner lernen: Feindschaften und Kulturtransfers im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts,* Frankfurt am Main, Campus Verlag, 2007, 359 p.
BAECHLER, Christian, *L'Alsace entre la guerre et la paix : recherches sur l'opinion publique (1917-1918),* thèse de doctorat, Strasbourg, Université Marc Bloch, 1969, 446 p.
BAECHLER, Christian, „Das Verhalten der Elsass-Lothringer im deutschen Reich, (1871-1918)", in KNIPPING, Franz, WEISENFELD, Ernst (Hrsg.) *Eine ungewöhnliche Geschichte: Deutschland-Frankreich seit 1870*, p. 47-57, Bonn, Europa Union Verlag, 1988.
BARIC, Daniel, *Langue allemande, identité croate : au fondement d'un particularisme culturel*, Paris, Armand Colin/ Recherches, 2013.
BENSUSSAN, Gérard, « Juifs et Allemands : la croisée du langage », in *Revue germanique internationale* [En ligne], 5 | 1996, mis en ligne le 21 décembre 2010, consulté le 18 juillet 2014. URL : http://rgi.revues.org/541
BITZER, Dominic, *Im deutschen Reich, Das publizistische Organ des Centralvereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens,* thèse 2013, Aix-la Chapelle, 390 p.

BJORK, James E., *Neither German nor Pole: Catholicism and national indifference in a Central European borderland,* University of Michigan Press, 2008, 305 p.
BÖMELBURG, Hans-Jürgen, „Polnische Wirtschaft: Zur internationalen Genese und zur Realitätshaltigkeit der Stereotypie der Aufklärung“, in BÖMELBURG, Hans-Jürgen, ESCHMENT, Beate (éds), *Der Fremde im Dorf, Überlegungen zum Eigenen und zum Fremden in der Geschichte*. Lüneburg, Institut Nordostdeutsches Kulturwerk, 1998, 499 p.
BRANCHE, Raphaëlle, « La violence coloniale. Enjeux d'une description et choix d'écriture » *Tracés*, janvier 2011, vol. n° 19, no 2, p. 29-42.
BRASME, P., *Moselle 1918, le retour à la France: délivrance, bonheurs, désenchantements,* Sarreguemines, Pierron, 2008, 176 p.
CAZEAUX, Louis, *Essai sur la conservation de la langue allemande en Alsace,* Strasbourg, typographie de G. Silbermann, 1867, 44 p.
DEDECIUS, Karl, *Deutsche und Polen-Botschaft der Bücher,* München, Hanser, 1971.
DICKINSON, Edward Ross "The German Empire: an Empire?", *History workshop journal*, Oxford University Press, 1995, 66, p.129-162.
ELIAS, Norbert, *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert,* Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989, 555 p.
GEMEAUX, Christine (de), *Ernst Robert Curtius (1886-1956)* : *origines et cheminements d'un esprit européen*, Bern, P. Lang, 1998, 433 p.
GEMEAUX, Christine (de), « Friedrich Curtius et l'Alsace ou penser le service du Reich depuis la marge », in AZUELOS, D. et CARDONNOY, É. *Seuil(s), limite(s) et marge(s)*: actes du Colloque international de l'Association des germanistes de l'enseignement supérieur, Paris, L'Harmattan, 2001, 417 p.
GOLTZ, Bogumil, *Zur Geschichte und Charakteristik des deutschen Genius (Erweiterte Ausgabe)*, Jazzybee Verlag, 2012.
GRIMBERG, M., MOUREY, M.T, ROTHMUND, E., SABLER, W., SAINT-GILLE, A.M, SILHOUETTE, M. (éd.), *Recherche sur le monde germanique. Regards, approches, objets.* (En hommage à Jean-Marie Valentin), Paris: PUPS, 2003, 580 p.
HEINZ, P., *L'Espace régional alsacien: construction politique d'une identité régionale*, Paris, L'Harmattan, 2001, 342 p.
HÉMONT, Isabelle, « Bebel et Clemenceau : analyse de la rhétorique anticolonialiste à l'époque du « scramble » pour l'Afrique », in *L'Europe coloniale et le grand tournant de la conférence de Berlin, 1884-1885*, sous la direction de GEMEAUX Christine (de) et LORIN, Amaury, Paris, éditions Le Manuscrit, 2013.
HOFFET, François, *Psychanalyse de l'Alsace,* Colmar, éd. Alsatia, 1994, 214 p.
JEURY, Michel, *La gloire du certif, Les trésors des livres d'école*, 1850-1950, Paris, Robert Laffont, 2011.
KATAN BENSAMOUN, Yvette, *Oujda, une ville frontière du Maroc: 1907-1956*, Paris, l'Harmattan, Histoire et Perspectives Méditerranéennes, 1990, 683 p.
KOPP, Kristin, « Gray Zones: On the Inclusion of 'Poland' in the Study of German Colonialism", in PERRAUDIN, Michael et ZIMMERER, Jürgen (eds.), *German Colonialism and National Identity,* New York, Routledge, 2011, 340 p.
KOPP, Kristin, *Germany's Wild East. Constructing Poland as Colonial Space,* Ann Arbor, University of Michigan Press, 2012, 255 p.
LAMBERTI, Marjorie, *State, society, and the elementary school in imperial Germany*, Oxford University Press, 1989, 298 p.
LE GRAND, Sylvie, *La Laïcité en question: religion, état et société en France et en Allemagne du 18e siècle à nos jours*, Presses Univ. Septentrion, 2008, 326 p.
MAKOWSKI, Krzysztof, „Polen, Deutsche und Juden und die preuβische Politik im Groβherzogtum Posen. Versuch einer neuen Sicht“, in KUNZE Peter, *Nationale Minderheiten*

und staatliche Minderheitenpolitik in Deutschland im 19. Jahrhundert, Akademie Verlag, 1999, 220 p.
MANNONI, Pierre, *Les Représentations sociales,* P.U.F. « Que sais-je ? », 2010.
MARTIN, Ariane „Die modernen Leiden der Knabenseele. Schule und Schüler in der Literatur um 1900", *Der Deutschunterricht*, Jg. 52, 2000, Heft 2.
MARTEIL, Marie-Antoinette, *Bertha von Suttner (1843-1914) militante laïque, féministe, pacifiste. L'œuvre d'une aristocrate autrichienne en rupture avec la tradition*, Paris, l'Harmattan, coll. « Allemagne d'hier et d'aujourd'hui », 2014, 371 p. Thèse sous la direction de Christine de Gemeaux, Université de Tours, 2012.
MOLIK, Witold, „Assimilation des polnischen Intelligenz im preußischen Teilungsgebiet durch Bildung, 1871-1914", in *Staat und multikulturelle Gesellschaft in Europa im 19. und 20. Jahrhundert Archiv für Sozialgeschichte,* 1992 Bd. XXII [online] [consulté le 1-10-2011] .http://library.fes.de/jportal/receive/jportal_jparticle_00011032
MOSKAL, Anna, *Im Spannungsfeld von Region und Nation*, Dissertation 2010, Studien zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Ostmitteleuropas, Band 23 Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2013.
ORY, Pascal, *L'Histoire culturelle*, 3°édition, Paris, PUF, 2011, 127 p.
OSCER-ANGOT, Sylvie, « le_*Kulturkampf*, le choix de la laïcité », in LE GRAND, Sylvie, *La laïcité en question : Religion, État et société en France et en Allemagne du 18e siècle à nos jours*, Lille, Presses Universitaires Septentrion, 2008, p. 73.
PUSCHNER, Uwe, *Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich : Sprache, Rasse, Religion,* 1 vol., Darmstadt, WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 464 p.

REHM, Max, *Straßburgs geistige Luft um die letzte Jahrhundertwende, Grenzlandschicksal des Elsass,* Bad Neustadt an der Saale, Verlag Dietrich Pfaehler, 1984, 158 p.
RIMMELE, Eva, *Sprachenpolitik im Deutschen Kaiserreich vor 1914: Regierungspolitik und veröffentlichte Meinung in Elsass-Lothringen und den östlichen Provinzen Preußens,* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996.
ROTH, François, *Les Lorrains entre la France et l'Allemagne : Itinéraires d'annexés*, Université de Nancy II, 1981, 216 p.
RULAND, Henry, *Deutschtum und Franzosentum in Elsass-Lothringen: Eine Kulturfrage,* Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt, 1908, 197 p.
RUSCIO Alain, *Le credo de l'homme blanc: regards coloniaux français XIXe-XXe siècles*, Bruxelles, éditions Complexe, 2002.
SCHRODA, Julia, *Nationaler Anspruch und Regionale Identität im Reichsland Elsass-Lothringen im Spiegel des Französischsprachigen Elsassromans*, 1871-1914, Berne, Peter Lang, 2008, 640 p.
SERRIER, Thomas, *La Prusse polonaise en quête d'identité: Poznanie, Ostmark, Wielkopolska du milieu du XIXe siècle à la Première Guerre mondiale*, thèse de doctorat, Université de Paris VIII, 2000, 640 p.
SERRIER, Thomas, *Entre Allemagne et Pologne. Nations et identités frontalières 1848-1914,* Paris, Belin, 2002, 351p.
SERRIER, Thomas, « L'Est commence au plus tard à la gare de Silésie de Berlin : Voyages allemands dans la Marche orientale autour de 1900 », in *Le voyage dans les confins* (Cultures d'Europe centrale n°3), éd. Centre Interdisciplinaire de Recherche Centre-Européennes, Université Paris-Sorbonne (Paris IV), 2003, p.77-97, [en ligne] http://www.circe.paris4.sorbonne.fr/rubriques/5publications/cec3_serrier.html
SERRIER, Thomas, *Provinz Posen, Ostmark, Wielkopolska. Eine Grenzregion zwischen Deutschen und Polen 1848-1914*, Marburg, Herder-Institut, 2005, 309 p.

SERRIER, Thomas, "Barbaren aus dem Osten und barbarischer Osten - ein Vergleich deutsch-französischer und deutsch-polnischer Stereotypie im 19. Jahrhundert", *Tel Aviver Yearbook for German History*, 2012.
SCHMIDT, Erich, *Geschichte des Deutschtums im Lande Posen unter polnischer Herrschaft*, Bromberg, Mittler, 1904.
SPECKLIN, S.P.F. et P.F., « Sausheim, un village au temps du Reichsland (1871 à 1918): efforts de germanisation et velléités d'adaptation dans la banlieue ouvrière de Mulhouse », *Les Amis du Vieux Sausheim*, 1993.
TRAUTMANN-WALLER, Céline. « L'enfance juive multilingue comme origine d'un projet scientifique. Récurrences d'un modèle autobiographique », *Revue germanique internationale* [en ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 21 juillet 2011, consulté le 23 janvier 2014. URL : http://rgi.revues.org/885
TRAVERSO, Enzo, « Cosmopolitisme et transferts culturels : le cas des Juifs allemands », *Revue de synthèse*, vol. 123, n° 1, p. 65-84, déc. 2002.
VENINI, Remo, *Das Kultur- und Volksverständnis Deutscher Intellektueller in den Kriegsjahren 1914 – 1918*, GRIN Verlag, 2004.
VOGLER, Bernard, *Histoire culturelle de l'Alsace : du Moyen Âge à nos jours, les très riches heures d'une région frontière,* Strasbourg, La Nuée Bleue, 1994, 576 p.
WAHL, Alfred, *Les Problèmes de l'option des Alsaciens-Lorrains (1871-1872),* thèse, Strasbourg [S.l.] : Université Marc Bloch, 1972, 479 p.
WALGENBACH, Katharina, *Die weisse Frau als Trägerin deutscher Kultur »: koloniale Diskurse über Geschlecht, « Rasse » und Klasse im Kaiserreich,* Frankfurt am Main, Campus Verlag, 2005, 304 p.
WETTERLÉ, Émile, *L'Alsace-Lorraine française*, Floury, Paris, 1915, 36 p.
ZELDIN, T., *Histoire des passions françaises (1848-1945)*, t. 2, *Orgueil et intelligence*, Paris, le Seuil, 1978, 499 p.

Histoire de l'école

ARETIN, Felicitas (von), „Die Reichsländische Schulpolitik während des Kulturkampfes, 1872-1873", in *Staat und multikulturelle Gesellschaft in Europa im 19. und 20. Jahrhundert*, *Archiv für Sozialgeschichte,* Bd. XXXII 1992, [en ligne] [consulté le 1-10-2011]http://library.fes.de/jportal/receive/jportal_jparticle_00011035
ARETIN, Felicitas (von), *Die Schulpolitik der obersten Schulbehörde im Reichsland Elsass-Lothringen 1871-1914*, thèse, Florence, European University Institute, 1993.
ARETIN, Felicitas (von), Erziehung zu Hurrapatrioten ? Überlegungen zur Schulpolitik des Oberschulrates im Reichsland Elsaß-Lothringen 1871-1914, in ARA, Angelo. et KOLB, Eberhard, *Grenzregionen im Zeitalter der Nationalismen : Elsass-Lothringen,* Berlin, Duncker & Humblot, 1998, 304 p.
BODÉ, Gérard, « État français, État allemand : l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940 », *Histoire de l'Éducation,* N° 66, mai 1995, p. 109-136.
DREIDEMY, Eric, « La gymnastique à l'école pour germaniser l'Alsace-Lorraine (1870-1890) », Boeck Université Staps 2008/2 - N° 80 p.7 à 22.

DREYFUS, Martine, « Le français dans les politiques linguistique et éducative en Afrique de l'Ouest au moment de la colonisation. Jean Dard et l'institution de la langue française «langue de civilisation en Afrique occidentale française », in MORSLY, Dalila, *L'Enseignement du français en colonies: expériences inaugurales dans l'enseignement primaire,* L'Harmattan, 2010, 273 p.
GBIKPI-BENISSAN, F., *Le système scolaire au Togo sous mandat français (Tome 1): sa mise en place*, éditions L'Harmattan, 2011, 260 p.
GILLIG, Jean-Marie, *La question scolaire en Alsace de 1918 à 1939, Confessionnalisme et bilinguisme à l'école primaire*, sous la direction de REBOUL Olivier, thèse Strasbourg, 1979.
HARP, Stephen L., *Learning to be loyal: primary schooling as nation building in Alsace and Lorraine 1850-1940*, Northern Illinois University press, 1998, 292 p.
HIRSCH, Jean-Pierre. *Combats pour l'école laïque en Alsace-Moselle entre 1815 et 1939,* Paris, L'Harmattan, 2011, 237 p.
JAROSCHKA, Gabriele, *Lernziel: Untertan : ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs,* München, Münchner Vereinigung für Volkskunde, 1992, 130 p.
KADRI, Aïssa, « - Pour une histoire critique et citoyenne, le cas de l'histoire franco-algérienne ». Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie, ENS LSH - Colloque 20-22 Juin 2006, [En ligne] [Consulté le: 28-sept-2013] http://ens-web3.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/article.php3?id_article=71.
KAISER, Hans, „Der Kampf gegen die deutsche Sprache in den elsässischen Schulen von 1833-1870, vornehmlich nach den Akten der Unterrichtsverwaltung", *Elsass-Lothringische Kulturfragen,* 1913, Heft 4-5, Straßburg, Verlag der Elsass-Lothringischen Vereinigung, 1913.
KORTH, Rudolf, *Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks: ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow,* Würzburg, Holzner, 1963, XVI-184 p.
KULCZYCKI, J. J., *School strikes in Prussian Poland, 1901-1907: the struggle over bilingual education,* New York, Boulder, 1981, 279 p.
LEHMIL, Linda, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes :Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », *Labyrinthe* 24 | 2006 (2), [En ligne],[consulté le 20 février 2013] http://labyrinthe.revues.org/1252
LOUBES, Olivier, *L'École et la patrie : histoire d'un désenchantement : 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, 221 p.
LÜDER, Klaus, *Staat und Verwaltung: fünfzig Jahre Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer*, Berlin, Duncker & Humblot, 1997, 526 p.

MEYER, Folkert, *Schule der Untertanen: Lehrer und Politik in Preussen, 1848-1900,* Hamburg, Hoffmann und Campe, 1976, 292 p.
PÜTTER, Bastian, *Deutscher Nationalstaat und polnische Marginalisierung - Die Germanisierung der Preußischen Schulpolitik in Posen (1871-1886/87)*, GRIN Verlag, 2007, 72 p.
SENGER, Jules, *Bismarck chez Jules Ferry : le problème scolaire en Alsace et en Lorraine ; le régime confessionnel ; le bilinguisme,* Paris, EDIMAF, 2001.
STUMPF, Rudolf, *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960: comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires,* Peter Lang, Berne, Francfort, 1979.
UBERFILL, François, *La Kaiser-Wilhelms-Universität ou l'Université impériale de Strasbourg (1872-1918)*. Strasbourg, base numérique du patrimoine d'Alsace, 13 juillet 2011 [en ligne] [consulté le 30-janv-2012] URL http://www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/alsace_1870/universite.php?parent=8.

Littérature et histoire littéraire

BEHRENS, Roman, *Wenn Worte ausgrenzen: Zur Konstruktion von deutschen und polnischen Stereotypen in Albert Liepes „Die Spinne"*,München, GRIN Verlag, 2011, 32 p. [en ligne] [consulté le 30 novembre 2012]
BÜNGER-KOHN, Claudia, *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*, Dissertation, Bonn, 1986, 324 p.
FICHTER, Charles, *Pour une autre histoire de la littérature alsacienne au début du XXe siècle : loin de la nostalgie et du ressentiment,* Strasbourg, BF 2010, 133 p.
GOIMARD, Jacques, « Quelques structures formelles du roman populaire », Revue *Europe*, n° 542, 1974, p. 19-30.
GOIMARD, Jacques, « Le roman populaire » in ABRAHAM, Pierre et DESNÉ, Roland, (dir.) *Histoire littéraire de la France*, t. V, Éditions sociales, 1977.
KOBER, Marc, « Un songe fragile ; l'importance du rêve et de la vie rêvée dans les poésies de Maxime Alexandre », in BLEIKASTEN, A. et BÉHAR, H., *Maxime Alexandre, un surréaliste sans feu ni lieu*. Mélusine n°18, (Cahiers du Centre de Recherches sur le Surréalisme), L'Âge d'Homme, 1998, 340 p., p. 52 à 66.
POLCZYNSKA, Edyta, *Im polnischen Wind: Beiträge zum deutschen Zeitungswesen, Theaterleben und zur deutschen Literatur im Grossherzogtum Posen 1895-1918,* Poznań, Wydawnictwo Naukoweuam, 1988.
SCHOLDT, Günter, *Grenze und Region: Literatur und Literaturgeschichte im Grenzraum Saarland-Lothringen-Luxemburg-Elsass seit 1871*, Blieskastel, Gollenstein, 1996, 318 p.
VAREILLE J.-C, *Le roman populaire français, 1789-1914: Idéologies et pratiques. Le trompette de la Bérésina,* Presses Univ. Limoges, 1994, 350 p.
WOJTCAK, Maria, „Wer ein Liebhaber fein geistiger Poesien ist, der lege dieses realistische Buch ungelesen aus der Hand*"(*H. Hilde-Brand über seine Novellen aus dem Posener Lande), zur Erzählsituation in der Ostmarkenprosa, in BZDEGA, Andrzej, KASZYNSKI, Stefan H, ORLOWSKI, Hubert, *Epische Großformen; Tradiertes und modernes Erzählen,* Studia Germanica Poznaniensia, XXV, dez. 1998, Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań 1999, p. 93-101.

Histoire de l'éducation, sciences de l'éducation, sciences du langage

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina, *Éducation et diversité socio-culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick, « Langue, discours et identité culturelle » Études de linguistique appliquée. 3/2001 (n° 123-124), [en ligne] [consulté le 20 Juin 2013] : www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm
CLÉNET, Jean, *Représentations, Formations et Alternance. Etre formé et/ou se former ?,* Paris, L'Harmattan, 1998, 258 p.
DUCREUX, Marie-Élisabeth, « Nation, État, éducation », *Histoire de l'éducation,* n° 86, Histoire et Nation en Europe centrale et orientale XIXe-XXe siècles), p. 5-36, [en ligne] [consulté le 26 janvier 2011]. http://histoire-education.revues.org/index1559.html
HAGÈGE, Claude, *Le Souffle de la langue, Voies et destins des parlers d'Europe,* Odile Jacob « Opus », 1992, 300 p.
HAGÈGE, Claude, *Halte à la mort des langues*, Paris, éd. Odile Jacob, 2000, 402 p.
HUCK, Dominique, « L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990 », *Histoire de l'éducation*, 106 | 2005, [En ligne] http://histoire-education.revues.org/index1085.html
JULIA, Dominique, SCHANG, Pierre, LIVET, Georges (Éds.), *Histoire du gymnase Jean Sturm : berceau de l'Université de Strasbourg, 1538-1988*, Strasbourg, Éditions Oberlin, 1988, *Histoire de l'éducation*, 1991, vol. 50, n° 1.
LEITZKE-UNGERER, Eva, *Frankreichs Regionalkulturen im Französischunterricht: Projekte zur Bretagne, zu Okzitanien, Korsika und zum Elsass*, Frankfurt am Main, New York: P. Lang, 2004.
REIN, Wilhelm, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza , H. Beyer, 1903. http://archive.org/details/encyklopdisches03reingoog.
Revue éIectronique internationale de sciences du langage Sudlangues n°14, Décembre 2010 [en ligne] http://www.sudlangues.sn/
ROURE, Pascale, « La métaphore de la langue maternelle », *Trajectoires*], 3 | 2009, mis en ligne le 16 décembre 2009, [En ligne] [consulté le 24 janvier 2014]. http://trajectoires.revues.org/245
TORREILLES, Claire, VERNY, Marie-Jeanne, « Enseigner une langue régionale » in *Les langues modernes,* revue de l' Association des professeurs de Langues vivantes, n° 4 2010 [en ligne] http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2010-4_gautherot-morgen-rudio.pdf. [consulté le 17 Janvier 2014].
ZANG-ZANG, Paul, « La dégermanisation du Cameroun », in *Revue électronique internationale de sciences du langage,* n°14 Déc. 2010, Dakar, p. 79 à 104, [en ligne] [consulté le 3 janvier 2014] http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/ZANG.pdf

Sciences politiques et sciences sociales

BAUER, Julien, « Les minorités en France, au Canada et au Québec : minoritaires ou mineures? » *Politique* 1991, 20, [en ligne][consulté le 11octobre 2013] http://id.erudit.org/iderudit/040697ar
BLOCH, Maurice, « La psychanalyse au secours du colonialisme », *Terrain* 1997, 28, [en ligne], [consulté le 06 février 2013]. http://terrain.revues.org/3176

DARGENT, Claude, Chapitre 3. « La notion de culture politique régionale est-elle pertinente aujourd'hui ?», in *Le vote incertain*, Presses de Sciences Po, 1999, p. 43-69, [en ligne] [consulté le 4 février 2011] http://0-www.cairn.info.portail.scd.univ-tours.fr/le-vote-incertain-les-elections-regionales-de-1998--9782724607651-page-43.htm.

DARGENT, Claude, « Identités régionales et aspirations politiques : l'exemple de la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique*, 2001, 51, 5, p. 787-806.

FILHON, Alexandra, « Appartenances régionales et sentiments nationaux. Le rôle de la langue », *Ethnologie française*, 2011/1, vol. 41, p. 141-149.

GÉRALIN, Henri, « Le problème de l'alcoolisme dans les territoires d'outre-mer », in *Population*, 8e année, n°2, 1953, pp. 291-310, [en ligne] [Consulté le 10 octobre 2013]. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1953_num_8_2_2986

GRANDGUILLAUME, Gilbert, « La lutte pour le pouvoir au moyen des langues », in MAROUF, Nadir, CARPENTIER, Claude, (éds.) *Langue, école, identités,* Atelier « fondements anthropologiques de la norme », Paris, l'Harmattan, 1997, p. 267-279.

GROSSMANN, R, *Main basse sur ma langue: Mini Sproch heißt Freiheit*, Strasbourg, Nuée Bleue, 1999, 126 p.

HUCK, Dominique, « L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière », in ABEL, Andrea, STUFLESSER, Mathias, VOLTMER, Leonhard (éds.) *Aspects of Multilinguisme in European Border Regions: Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol, Bozen/Bolzano*, EURAC Research (Europäische Akademie / Accademia Europea / European Academy). 2007 [en ligne] http://ala.u-strasbg.fr/documents/Publication%20-%20L'Alsace%20et%20ses%20langues.pdf

JONAS**,** Stéphane, « Strasbourg 1900, ville de frontière et d'innovation (1890-1918) », *Revue des Sciences Sociales* de la France de l'Est, n° 19, 1991-1992, p. 13-27.

LEMIEUX, Vincent, « Les minorités et l'État : quelques propositions générales », in GUILLAUME, Pierre, LACROIX, Jean-Michel, PELLETIER, Réjean, et ZYLBERBERG, Jacques, *Minorités et État,* Presses universitaires de Bordeaux, 1986.

MAROUF, Nadir, CARPENTIER, Claude (éd.), *Langue, école, identités,* Atelier « fondements anthropologiques de la norme », Paris, l'Harmattan, 1997, 302 p.

MEMMI, Albert, « Sociologie des rapports entre colonisateurs et colonisés, suivi de Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres », *Sociologies*, juin 2009, Découvertes / Redécouvertes, [En ligne] [consulté le 20 février 2013]. http://sociologies.revues.org/2922

MINOGUE, Kenneth Robert, "Nationalism and German Unity", in *Nationalism*, New-York, Basic Books, 1967, 168 p. Presses de l'université Laval, 1986**,** p. 10, [en ligne] http : //id.erudit.org/iderudit/040697ar]

ZENATI, Jamel, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », *Mots. Les langages du politique,* n° 74, mars 2004, p. 137-145.

Annexes

.

Annexe 1 Numa Fustel de Coulanges : l'Alsace est-elle allemande ou française ?

Réponse à Monsieur Mommsen, Professeur à Berlin

Paris, 27 octobre 1870

Monsieur,

Vous avez adressé dernièrement trois lettres au peuple italien. Ces lettres, qui ont paru d'abord dans les journaux de Milan et qui ont été ensuite réunies en brochure sont un véritable manifeste contre notre nation. Vous avez quitté vos études historiques pour attaquer la France ; je quitte les miennes pour vous répondre.

Dans vos deux premières lettres, qui ont été écrites à la fin du mois de juillet, vous vous êtes surtout efforcé de montrer que la Prusse, malencontreusement attaquée, ne faisait que se défendre. Il est vrai qu'à cette époque paraissions les agresseurs et qu'il était permis de s'y tromper. Vous n'auriez pas commis la même méprise deux mois plus tard et surtout vous n'auriez pas pu répéter que « la Prusse n'avait jamais fait et ne ferait jamais que des guerres défensives ». Car les rôles ont été si bien intervertis dans l'entrevue de Ferrières, que c'est manifestement la Prusse qui est devenue l'agresseur et que son ambition n'a même plus pris la peine de se dissimuler. Du reste, monsieur, j'admire les nobles sentiments que vous professiez en faveur de la paix et du bon droit ... au mois de juillet.

Votre troisième lettre, écrite à la fin du mois d'août, c'est-à-dire au milieu des victoires prussiennes, diffère sensiblement des deux premières. Vous ne vous occupez plus de la défense de votre patrie soi-disant attaquée, mais de son agrandissement. Il ne s'agit plus pour vous de salut, mais de conquête. Sans le moindre détour, vous écrivez que la Prusse doit s'emparer de l'Alsace et la garder.

Ainsi, dès le mois d'août, vous indiquiez avec une perspicacité parfaite le vrai point qui était en litige entre la France et la Prusse. M. de Bismarck ne s'était pas encore prononcé. Il n'avait pas encore dit tout haut qu'il faisait la guerre pour mettre la main sur l'Alsace et la Lorraine. Mais déjà, monsieur, vous étiez bon prophète et vous annonciez les prétentions et le but de la Prusse. Vous déterminiez nettement quel serait l'objet de cette nouvelle guerre qu'elle allait entreprendre à son tour contre notre nation. Nul ne peut plus l'ignorer aujourd'hui : ce qui met aux prises toute la population militaire de l'Allemagne et toute la population virile de la France, c'est cette question franchement posée : l'Alsace sera-t-elle à la France ou à l'Allemagne ?

La Prusse compte bien résoudre cette question par la force ; mais la force ne lui suffit pas : elle voudrait bien y joindre le Droit. Aussi, pendant que ses armées envahissaient l'Alsace et bombardaient Strasbourg, vous vous efforciez de prouver qu'elle était dans son droit et que l'Alsace et Strasbourg lui appartenaient légitimement. L'Alsace, à vous en croire, est un pays allemand ; donc elle doit appartenir à l'Allemagne. Elle en faisait partie autrefois ; vous concluez de là qu'elle doit lui être rendue. Elle parle allemand, et vous en tirez cette conséquence que la Prusse peut s'emparer d'elle. En vertu de ces raisons vous la « revendiquez » ; vous voulez qu'elle vous soit « restituée ». Elle est vôtre, dites-vous, et vous ajoutez : « voulons prendre tout ce qui est nôtre, rien de plus, rien de moins. » Vous appelez cela le principe de nationalité.

C'est sur ce point que je tiens à vous répondre. Car il faut que l'on sache bien s'il est vrai que, dans cet horrible duel, le Droit se trouve du même côté que la force. Il faut aussi que l'on sache s'il est vrai que l'Alsace ait eu tort en se défendant et que la Prusse ait eu raison en bombardant Strasbourg.

Vous invoquez le principe de nationalité, mais vous le comprenez autrement que toute l'Europe. Suivant vous, ce principe autoriserait un État puissant à s'emparer d'une province par la force, à la seule condition d'affirmer que cette province est occupée par la même race que cet État. Suivant l'Europe et le bon sens, il autorise simplement une province ou une population à ne pas obéir malgré elle à un maître étranger. Je m'explique par un exemple : le principe de nationalité ne permettait pas au Piémont de conquérir par la force Milan et Venise ;mais il permettait à Milan et à Venise de s'affranchir de l'Autriche et de se joindre volontairement au Piémont. Vous voyez la différence. Ce principe peut bien donner à l'Alsace un droit, mais il ne vous en donne aucun sur elle.

Songez où arriverions si le principe de nationalité était entendu comme l'entend la Prusse, et si elle réussissait à en faire la règle de la politique européenne. Elle aurait désormais le droit de s'emparer de la Hollande. Elle dépouillerait ensuite l'Autriche sur cette seule affirmation que l'Autriche serait une étrangère à l'égard de ses provinces allemandes. Puis elle réclamerait à la Suisse tous les cantons qui parlent allemand. Enfin s'adressant à la Russie, elle revendiquerait la province de Livonie et la ville de Riga, qui sont habitées par la race allemande ; c'est vous qui le dites page 16 de votre brochure. Nous n'en finirions pas. L'Europe serait périodiquement embrasée par les « revendications » de la Prusse. Mais il ne peut en être ainsi. Ce principe, qu'elle a allégué pour le Sleswig, qu'elle allègue pour l'Alsace, qu'elle alléguera pour la Hollande, pour l'Autriche, pour la Suisse allemande, pour la Livonie, elle le prend à contre-sens. Il n'est pas ce qu'elle croit. Il constitue un droit pour les faibles ; il n'est pas un prétexte pour les ambitieux. Le principe de nationalité n'est pas, sous un nom nouveau, le vieux droit du plus fort.

Comprenons-le tel qu'il est compris par le bon sens de l'Europe. Que dit-il relativement à l'Alsace ? Une seule chose : c'est que l'Alsace ne doit pas être contrainte d'obéir à l'étranger. Voulez-vous maintenant que nous cherchions quel est l'étranger pour l'Alsace ? Est-ce la France, ou est-ce l'Allemagne ? Quelle est la nationalité des Alsaciens, quelle est leur vraie patrie ? Vous affirmez,

monsieur, que l'Alsace est de nationalité allemande. En êtes-vous bien sûr ? Ne serait-ce pas là une de ces assertions qui reposent sur des mots et sur des apparences plutôt que sur la réalité ? Je vous prie d'examiner cette question posément, loyalement : à quoi distinguez-vous la nationalité ? à quoi reconnaissez-vous la patrie ?

Vous croyez avoir prouvé que l'Alsace est de nationalité allemande parce que sa population est de race germanique et parce que son langage est l'allemand. Mais je m'étonne qu'un historien comme vous affecte d'ignorer que ce n'est ni la race ni la langue qui fait la nationalité.

Ce n'est pas la race : jetez en effet les yeux sur l'Europe et vous verrez bien que les peuples ne sont presque jamais constitués d'après leur origine primitive. Les convenances géographiques, les intérêts politiques ou commerciaux sont ce qui a groupé les populations et fondé les États. Chaque nation s'est ainsi peu à peu formée, chaque patrie s'est dessinée sans qu'on se soit préoccupé de ces raisons ethnographiques que vous voudriez mettre à la mode. Si les nations correspondaient aux races, la Belgique serait à la France, le Portugal à l'Espagne, la Hollande à la Prusse ; en revanche, l'Écosse se détacherait de l'Angleterre, à laquelle elle est si étroitement liée depuis un siècle et demi, la Russie et l'Autriche se diviseraient en trois ou quatre tronçons, la Suisse se partagerait en deux, et assurément Posen se séparerait de Berlin. Votre théorie des races est contraire à tout l'état actuel de l'Europe. Si elle venait à prévaloir, le monde entier serait à refaire.

La langue n'est pas non plus le signe caractéristique de la nationalité. On parle cinq langues en France, et pourtant personne ne s'avise de douter de notre unité nationale. On parle trois langues en Suisse ; la Suisse en est-elle moins une seule nation, et direz-vous qu'elle manque de patriotisme ? D'autre part, on parle anglais aux États-Unis ; voyez-vous que les États-Unis songent à rétablir le lien national qui les unissait autrefois à l'Angleterre ? Vous vous targuez de ce qu'on parle allemand à Strasbourg ; en est-il moins vrai que c'est à Strasbourg que l'on a chanté pour la première fois notre Marseillaise ? Ce qui distingue les nations, ce n'est ni la race, ni la langue. Les hommes sentent dans leur coeur qu'ils sont un même peuple lorsqu'ils ont une communauté d'idées, d'intérêts, d'affections, de souvenirs et d'espérances. Voilà ce qui fait la patrie. Voilà pourquoi les hommes veulent marcher ensemble, ensemble travailler, ensemble combattre, vivre et mourir les uns pour les autres. La patrie, c'est ce qu'on aime. Il se peut que l'Alsace soit allemande par la race et par le langage ;mais par la nationalité et le sentiment de la patrie elle est française. Et savez-vous ce qui l'a rendue française ? Ce n'est pas Louis XIV, c'est notre Révolution de 1789. Depuis ce moment, I 'Alsace a suivi toutes nos destinées ; elle a vécu de notre vie. Tout ce que pensions, elle le pensait ; tout ce que sentions, elle le sentait. Elle a partagé nos victoires et nos revers, notre gloire et nos fautes, toutes nos joies et toutes nos douleurs. Elle n'a rien eu de commun avec vous. La patrie, pour elle, c'est la France. L'étranger, pour elle, c'est l'Allemagne.

Tous les raisonnements du monde n'y changeront rien. Vous avez beau invoquer l'ethnographie et la philologie. Nous ne sommes pas ici dans un cours d'université. Nous sommes au milieu des faits et

en plein coeur humain. Si vos raisonnements vous disent que l'Alsace doit avoir le coeur allemand, mes yeux et mes oreilles m'assurent qu'elle a le coeur français. Vous affirmez, de loin, « qu'elle garde un esprit d'opposition provinciale contre la France » ; je l'ai vue de près ; j'ai connu des hommes de toutes les classes, de tous les cultes, de tous les partis politiques, et je n'ai trouvé cet esprit d'opposition contre la France nulle part. Vous insinuez qu'elle a une antipathie contre les hommes de Paris ; je me vante de savoir avec quelle sympathie elle les accueille. Par le coeur et par l'esprit, I 'Alsace est une de nos provinces les plus françaises. Le Strasbourgeois a, comme chacun de, deux patries : sa ville natale d'abord, puis, au-dessus, la France. Quant à l'Allemagne, il n'a pas même la pensée qu'elle puisse être en aucune façon sa patrie.

Vous l'avez bien vu depuis deux mois. Le 6 août, la France était vaincue ; L'Alsace, dégarnie de troupes, était ouverte aux Allemands. Comment les a-t-elle accueillis ? Les paysans alsaciens ont pris leurs vieux fusils à pierre et leurs pioches pour combattre l'étranger. Beaucoup d'entre eux, ne pouvant souffrir la présence de l'ennemi dans leurs villages, se sont réfugiés dans les montagnes, et à l'heure qu'il est ils défendent encore pied à pied chaque défilé et chaque ravin. On a sommé Strasbourg de se rendre, et vous savez comment il a répondu. Or notez ce point : Strasbourg n'avait pour garnison que 2500 soldats français et le 6e régiment d'artillerie qui est composé d'Alsaciens. C'est la population strasbourgeoise qui a résisté aux allemands. C'est un général alsacien qui commandait la ville. L'évêque, que l'on a si durement repoussé du camp allemand, était un Alsacien. Ceux qui ont si vaillamment combattu, ceux qui ont frappé l'ennemi par de si rudes sorties étaient des Alsaciens. Tous ces hommes-là sans doute parlaient votre langue ;mais ils ne se sentaient certainement pas vos compatriotes. Et ces soldats allemands qui lançaient des bombes contre Strasbourg, qui visaient la cathédrale, qui brûlaient le Temple-Neuf, la bibliothèque, les maisons, 1'hôpital, qui, respectant les remparts et ménageant la garnison, n'étaient impitoyables que pour les habitants, dites franchement, la main sur le coeur, se sentaient-ils leurs compatriotes ! Ne parlez donc plus de nationalité, et surtout gardez-vous bien de dire aux Italiens : Strasbourg est à du même droit que Milan et Venise sont à vous ; car les Italiens vous répondraient qu'ils n'ont bombardé ni Milan ni Venise. Si l'on avait pu avoir quelque doute sur la vraie nationalité de Strasbourg et de l'Alsace, le doute ne serait plus possible aujourd'hui. La cruauté de l'attaque et l'énergie de la défense ont fait éclater la vérité à tous les yeux. Quelle preuve plus forte voudriez-vous ?

Comme les premiers chrétiens confessaient leur foi, Strasbourg, par le martyre, a confessé qu'il est Français. Vous êtes, monsieur, un historien éminent. Mais, quand nous parlons du présent, ne fixons pas trop les yeux sur l'histoire. La race, c'est de l'histoire, c'est du passé. La langue, c'est encore de l'histoire, c'est le reste et le signe d'un passé lointain. Ce qui est actuel et vivant, ce sont les volontés, les idées, les intérêts, les affections. L'histoire vous dit peut-être que l'Alsace est un pays allemand ; mais le présent vous prouve qu'elle est un pays français. Il serait puéril de soutenir qu'elle doit

retourner à l'Allemagne parce qu'elle en faisait partie iI y a quelques siècles. Allons- rétablir tout ce qui était autrefois ? Et alors, je vous prie, quelle Europe referons- ? Celle du XVIIe siècle, ou celle du XVe, ou bien celle où la vieille Gaule possédait le Rhin tout entier, et où Strasbourg, Saverne et Colmar étaient des villes romaines ?

Soyons plutôt de notre temps. Nous avons aujourd'hui quelque chose de mieux que l'histoire pour guider. Nous possédons au XIXe siècle un principe de droit public qui est infiniment plus clair et plus indiscutable que votre prétendu principe de nationalité. Notre principe à nous est qu'une population ne peut être gouvernée que par les institutions qu'elle accepte librement, et qu'elle ne doit aussi faire partie d'un État que par sa volonté et son consentement libre. Voilà le principe moderne. Il est aujourd'hui l'unique fondement de l'ordre, et c'est à lui que doit se rallier quiconque est à la fois ami de la paix et partisan du progrès de l'humanité. Que la Prusse le veuille ou non, c'est ce principe-là qui finira par triompher. Si l'Alsace est et reste française, c'est uniquement parce qu'elle veut l'être. Vous ne la ferez allemande que si elle avait un jour quelques raisons pour vouloir être allemande.

Annexe 2 Déclaration des députés d'Alsace-Lorraine

DÉCLARATION

des Députés d'Alsace-Lorraine

Source : http://www.encyclopedie.bseditions.fr/image/article/vignette/DHALREIC0044.jpg

Annexe 3 *Mein Elsaß deutsch* !

Mein Elsaß deutsch ! Mein Elsaß frei ! Mir ist, als träumt ich noch. Ist's Wahrheit ? Ist der Strick entzei ? Zersprengt das fremde Joch ? Liegt wieder in der Mutter Arm Der längst verlor'ne Sohn ? Schall wieder frei, so frisch und warm Der Muttersprache Ton ? Nun, brich mir nicht von sel'ger Lust, Mein Herz, mein deutsches Herz ! Nun steige aus befreiter Brust Mein Danklied himmelwärts !	Mon Alsace allemande ! Mon Alsace libre ! C'est pour moi comme un rêve . Est-ce bien vrai ? la corde est-elle cassée ? Le joug étranger est-il brisé ? Est-il à nouveau dans les bras de sa mère, le fils longtemps perdu ? L'accent maternel, si frais et si chaud, résonne-t-il à nouveau librement ? Ne va pas te briser de félicité, Mon cœur, mon cœur allemand ! Et que de ma poitrine libérée Monte vers le ciel mon chant reconnaissant !

Karl HACKENSCHMIDT (1839-1915)

Annexe 4 Prière en entrant en classe et en sortant de classe

Prière en entrant en classe

Notre Père céleste ! Nous te remercions des secours que tu accordes pour notre instruction ; ne permets pas que nous les rendions inutiles par notre faute ; rends nous intelligents, attentifs, dociles et

fortifie notre mémoire afin que nous puissions bien comprendre et retenir les choses qui nous sont enseignées.

Que les succès de nos condisciples n'excitent jamais chez nous ni dépit, ni jalousie, mais plutôt une

vertueuse émulation. Que nos propres succès ne nous enflent point d'orgueil, mais nous rendent toujours

plus reconnaissants envers toi et envers les maîtres qui nous instruisent. Qu'ils animent nos efforts pour

devenir plus éclairés, plus sages, plus agréables à tes yeux par Jésus-Christ notre Seigneur. Amen.

Prière en sortant de classe

Nous te bénissons notre Père céleste des instructions que avons reçues. Fais que nous les retenions

dans notre esprit, que le temps de la récréation dispose à un nouveau travail, que dans le choix et

l'usage des plaisirs nous attachions toujours à ce qui est pur et honnête en pensant que nous sommes

sous tes yeux et que ne pouvons être heureux sans ton amour et ta faveur. Exauce nous pour l'amour

de ton fils, notre Seigneur, Jésus-Christ. Amen.

Source : Archives Départementales du Haut-Rhin (1 T 182) : L'école en Alsace, de la Révolution à 1870 Source internet http : //www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/ecole-Alsace /textes/ecole.pdf [consulté le 21-3-2012]

Annexe 5 *Muttersprache*

Muttersprache, Mutterlaut wie so wonnesam, so traut Erstes Wort, das mir erschallet süßes erstes Liebeswort erster Ton, den ich gelallet klingest ewig in mir fort. Sprache, schön und wunderbar ach wie klingest du so klar Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichtum, in die Pracht: Ist mir´s doch, als ob mich riefen Väter aus der Grabesnacht. Ach wie schwer ist mir der Sinn wenn ich in der Fremde bin wenn ich fremde Zungen höre fremde Worte sprechen muß Die ich nimmer mehr kann lieben die nur klingen als ein Gruß. Überall weht Gottes Hauch heilig ist wohl mancher Brauch Aber soll ich beten, danken geb ich meine Liebe kund Meine seligsten Gedanken sprech ich wie der Mutter Mund. Max von Schenkendorf (1783-1817)	Langue de ma mère, voix maternelle voix si familière et source d'allégresse, Premier mot quia frappé mon oreille, premier doux mot de tendresse, premier son que j'ai balbutié, tu continues à résonner en moi. Langue belle et admirable Tu résonnes si clair que je veux plonger plus loin encore dans ta richesse et ta magnificence : Car c'est pour moi comme si mes pères m'appelaient de la nuit du tombeau. Ah ! que mon cœur est lourd lorsque je suis à l'étranger que j'entends des langues étrangères, que je dois prononcer des paroles que jamais je ne puis aimer qui ne sonnent que comme un salut. Partout souffle le souffle de Dieu Et maint usage est sacré Mais si je dois prier, remercier, si j'exprime mon amour Mes pensées de félicité passent par la langue de ma mère.

.

Annexe 6 *Das Deutschum in Elsass-Lothringen*

An alle heimattreuen Elsaß-Lothringer !

Extraits de l' Appel du Heimatbund (ligue pour la patrie) dans la revue *Die Heimat*, n°6, Juin 1926

Source : [online) http://www.wintersonnenwende.com/scriptorium/deutsch/archiv/deutschtuminnot/dn19.html°

<consulté le 27 Mars 2012>

In schicksalsschwerer Stunde treten die Unterzeichneten vor das elsaß-lothringische Volk, um es zur Tat aufzurufen. Längeres Zögern wäre Verrat an unserm Volkstum, denn **das Maß ist voll bis zum Überlaufen.** Sieben Jahre lang haben wir zugesehen, wie man uns Tag für Tag in unserer eigenen Heimat entrechtet hat, wie all die Versprechungen, welche man uns feierlich gegeben, mißachtet worden sind, wie man unsere Rasseneigenschaften und Sprache, unsere Überlieferungen und Gebräuche zu erdrosseln suchte. Wir wissen nunmehr, daß die Assimilationsfanatiker es auf Wesen, Seele und Kultur des elsaß-lothringischen Volkes abgesehen haben, wobei sie nicht einmal vor Fragen der inneren Überzeugung und des Gewissens halt machen. Wenn wir von natürlichen und erworbenen Rechten und Freiheiten unseres Volkes sprechen, verhöhnt man uns und überschüttet uns mit Verleumdungen und Drohungen.[249] **All dies Leid wollen und werden wir unter keinen Umständen weiter ertragen.** Wir haben erkannt, daß fast das ganze elsaß-lothringische Volk, daß alle, die noch echte und aufrechte Elsaß-Lothringer geblieben sind, in ihrem Innersten denken wie wir, mit uns auf dem Standpunkt des elsaß-lothringischen Selbstbewußtseins und der Heimatliebe stehen und die bestehende Zersplitterung durch gegenseitige Achtung und eine tiefe Verwurzelung im Heimatboden ersetzen wollen. Es bedarf nur des Anstoßes, und sie alle werden sich zur langersehnten Einheitsfront zusammenschließen, um eines Herzens und eines Willens Unterdrückung und Untergang von unserem Lande abzuwehren. Wir sind der Überzeugung, daß die Sicherung und lebendige Auswirkung der unverjährbaren und unveräußerlichen Heimatrechte des elsaß-lothringischen Volkes und die Wiedergutmachung all des Tausenden und aber Tausenden unter uns zugefügten Unrechts nur garantiert sind, wenn wir als nationale Minderheit **die vollständige Autonomie im Rahmen Frankreichs** erhalten. Diese legislative und administrative Selbständigkeit soll ihren Ausdruck finden in einer vom Volk gewählten Vertretung mit Budgetrecht und einer Exekutivgewalt, mit dem Sitze in Straßburg, welche aus dem elsaß-lothringischen Volke hervorgehen und neben dem

für Fragen allgemein französischen Charakters gemeinsamen Parlament in Paris den Zusammenhang mit dem französischen Staate wahren sollen. Vor allem muß in den wichtigen und schwierigen **Fragen der Weltanschauung** eine einheitliche Front hergestellt werden, damit unsere Kampfeskraft nicht durch Weltanschauungsstreit und Parteihader sabotiert und geschwächt werde.

Daher sind wir in bezug auf das **Verhältnis von Kirche und Staat und die Schulfrage** für die Aufrechterhaltung des gegenwärtigen gesetzlichen Zustandes, bis das elsaß-lothringische Volk selbst in der Lage ist, über die letzte Form endgültig zu entscheiden. Eine Lösung der Schulfrage sehen wir dann in der Verwirklichung des Grundsatzes, daß es unantastbares Recht der Eltern ist, in entscheidender Weise über die Art der Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen. Weiter verlangen wir volle Achtung und ehrliche Respektierung der christlichen Weltanschauung, in welcher ja die Mehrzahl unserer Volksgenossen verankert und aus welcher die Kultur unseres Landes geschichtlich erwachsen ist. Ihre vielfältigen kulturellen Kräfte müssen zum Ausbau eines gesunden und reichen Volkslebens verwendet werden. Ein richtiges Verständnis dieses Programmpunktes wird alle dazu bringen, jeder andern Weltanschauung ihr Recht zu gewähren, so daß ein Bruderkampf [250] in Zukunft ausgeschlossen bleibt, der von unsern Feinden dazu verwendet wird, uns zu entzweien, um uns ungestört unserer gemeinsamen Volks- und Heimatrechte berauben zu können. Wir fordern, daß die **deutsche Sprache** im öffentlichen Leben unseres Landes den Rang einnimmt, der ihr als Muttersprache des weitaus größten Teils unseres Volkes und als einer der ersten Kultursprachen der Welt zukommt. In der Schule muß sie Ausgangspunkt und ständiges Unterrichtsmittel und Unterrichtsfach mit abschließender Prüfung sein. In der Verwaltung und vor Gericht muß ihr gleiche Berechtigung mit der französischen Sprache zukommen. Unser niederes und höheres Schulwesen, wie unsere sonstigen Bildungseinrichtungen sollen in allen ihren Zweigen nicht gemäß Diktat der Pariser Zentralgewalt, sondern der Eigenart und Kulturhöhe des elsaß-lothringischen Volkes entsprechend ausgebaut werden, so wie unser zukünftiges Parlament unter weitgehendem Mitbestimmungsrecht der Eltern und Lehrpersonen es verfügen wird. Wir betrachten es als eine unserer Hauptaufgaben, elsässisches und lothringisches Wesen und elsässischen und lothringischen Sinn zu pflegen und dafür zu sorgen, daß bei unserem Volk die Kenntnis von seiner reichen historischen und kulturellen Vergangenheit unverfälscht erhalten bleibt, um es dadurch zu eigener Arbeit aus eigener Kultur heraus anzuspornen. Als ureigenstes Recht, aus Selbstbewußtsein, aus sozialen und sprachlichen Gründen verlangen wir **Platz an der Sonne für unsere Landeskinder,** welche irgendeine Verwaltungslaufbahn eingeschlagen haben. Sie allein können, bis in die höchsten Stellen hinein, die Verwaltungsarbeit leisten, die bei unserer sprachlichen und kulturellen Eigenart doppelt schwierig ist. Sie allein werden uns wieder frei machen von all dem Ballast einer rückständigen Bürokratie und all den schreienden Ungerechtigkeiten, in denen wir ersticken.[…] Wir sind **begeisterte Anhänger der Friedensidee, internationaler Zusammenarbeit** und Gegner des Chauvinismus, des Imperialismus und Militarismus in allen ihren Formen. Unser Land soll als Treffpunkt zweier großer Kulturen in die Lage versetzt werden, seinen Anteil an der Aussöhnung zwischen Frankreich und Deutschland und an der zivilisatorischen Gemeinschaftsarbeit von West- und Mitteleuropa beizutragen. Um all diese Forderungen wollen wir das gesamte elsaß-lothringische Volk in einem Heimatbunde scharen, der stark und unerschrocken Schützer und Wegweiser sein soll. Wir wollen **keine neue Partei** sein, nur eine Organisation, welche die bestehenden Parteien des Landes dazu antreiben wird, endlich die Politik des Hinhaltens, der Schwäche und der Täuschung aufzugeben und den Kampf für die elsaß-lothringischen Volks- und Heimatrechte mit rücksichtsloser Tatkraft zu führen. **Es lebe ein selbstbewußtes, starkes und freies Elsaß-Lothringen !»**

Annexe 7 *Des Kaisers Heimkehr*

Des Kaisers Heimkehr (17. März 1871)	Le retour de l'empereur (17 Mars 1871)
Mit Ruhm und Preis gekrönet Kommst du aus blut'gem Feld, Von Jubelruf umtönet, Geliebter Fürst und Held! Du bringst uns, was hienieden Das Beste jederzeit, Du bringest Sieg und Frieden Nach hartem Völkerstreit. Du zogest nicht um Ehre Und Waffenruhm hinaus, Du tratest nur zur Wehre Für unser Land und Haus. Und doch, mit welcher Beute, Wie reich an Siegesglück, Kommst du als Kaiser heute Zu deinem Volk zurück. Was unterging in Schanden Es ist durch deine Hand Mit Ehren auferstanden Das eine Vaterland; Was wir im Traum geschauet, Dem ewig Fernen gleich, Du hast es aufgebauet, Des deutschen Volkes Reich. Die abgerissnen Glieder	Couronné de gloire et de louange, Tu reviens du terrain sanglant Environné de cris d'allégresse, Prince et héros bien-aimé ! Tu nous apportes ce qui est en tout temps Le meilleur ici-bas, Tu apportes victoire et paix Après une rude bataille Tu n'es pas sorti pour l'honneur Ni pour la gloire des armes, Tu n'es parti que pour défendre Notre pays et nos foyers. Et pourtant avec quel butin, Et riche de quel trophée, A ton peuple aujourd'hui Tu reviens en empereur ! Ce qui a sombré dans la honte, A été par ta main Relevé dans l'honneur La patrie unifiée ; Ce que nous voyions en rêve, Semblable à l'éternel lointain, Tu l'as reconstruit, Le royaume du peuple allemand

An jenem Strand des Rheins, Sie wachsen endlich wieder Mit unserm Volk ins eins. Wir sehen ohne Schämen Des Münsters hohen Dom, Und manches alte Grämen Versinkt in seinem Strom. **Ernst Curtius**	Les membres arrachés A chaque rive du Rhin Voilà qu'ils croissent à nouveau En notre peuple en un ! Nous voyons sans rougir La haute cathédrale Et maint vieux chagrin Sombre dans les flots du Rhin

Annexe 8 Résumé des nouvelles « *Die Schüler von Polajewo* »

Der Dieb (le voleur)

Le jeune Hermann Knoll doit affronter, après la mort prématurée de sa mère, la misère matérielle et morale avec son père alcoolique, ses maîtres et condisciples indifférents ou hostiles ; bon élève, fier et sensible, ne pouvant payer les 50 Pfennig de contribution à la fête de l'école [1214], il succombe à la tentation de les voler dans le pupitre d'un camarade plus fortuné et égoïste ;confondu et désespéré, il s'enfuit et meurt des suites de sa fugue, réhabilité, mais trop tard, par la communauté scolaire.

Der Primus (le premier)

Par amour pour la belle Olga, sœur d'un camarade, Rudolf Ruthmann se laisse aller à trahir la confiance de son professeur en récupérant dans le cahier de textes des feuillets stipulant un acte d'indiscipline. Pris sur le fait, il est sous le coup d'un renvoi. Mais le vieux professeur en mesure les conséquences et lui fait grâce en échange d'une promesse de rester sur le droit chemin. Il y trouve la dernière joie de sa carrière.

Die rote Julka (Julka la rousse)

A la veille d'entamer ses études de théologie, Paul Fennrich tombe amoureux de la belle Julka, fille du concierge du lycée ; elle lui accorde un baiser, mais lui fait comprendre qu'elle ne saurait sortir de sa condition et épouse le tailleur auquel elle est promise.

Xerxes (Xerxès) Depuis l'enfance, Heinrich Hecker, élève disgracié et pusillanime, est en proie aux tracasseries de ses camarades qui l'ont affublé du surnom de Xerxès. Son manque d'énergie, sa maladresse, sa vanité ne font qu'approfondir le fossé qui le sépare d'eux. En vain se réfugie-t-il dans la poésie… Quand il aborde la carrière d'enseignant, déjà aigri, il échoue à se faire apprécier. Il décide de mettre fin à ses jours mais n'en trouvant pas le courage, il se résigne à sa médiocrité.

.

[1214] Les fêtes scolaires sont le moyen de fédérer les lycéens autour de leurs professeurs, comme cela apparaît très clairement dans *Das Gymnasium zu Lengowo.*

Kopula (la copule) Le professeur Bolz, ambitieux mais médiocre, se voit mis en échec par des jeunes gens que son prédécesseur a initiés à la littérature, quand lui ne peut que les en dégoûter par de stériles rabâchages.

Abrechnung (règlement de comptes), l'élève polonais Zmurko, un jeune paysan, est soumis, suite à un mauvais devoir, aux cruelles railleries du professeur Freetz qui l'insulte et lui dénie le droit aux études. Au dernier jour de l'année, Zmurko règle ses comptes, secoue l'autorité, rappelle au professeur les vexations subies et son absence d'humanité. Celui-ci comprend que c'en est à jamais fini de son prestige.

Die letzte Stunde (la dernière heure)

Dans cette nouvelle qui termine logiquement le recueil, un vieux professeur donne sa dernière heure de cours. De ses cinquante années de carrière il voudrait laisser un témoignage utile aux élèves. Il parvient à retenir leur attention pour écrire au tableau son testament spirituel : *Werdet brave Menschen* » et efface le tableau, à l'exception de cette phrase, avant de quitter le lycée pour toujours.

Annexe 9 *Der Hans im Schnokeloch*

Der Hans im Schnokeloch, hett alles was er will	*Jean du trou à moustiques a tout ce qu'il veut*
Un was er hett des well er nitt,	*Et ce qu'il a, il n'en veut pas*
Un was er will des hett er nitt,	*Et ce qu'il veut, il ne l'a pas*
Der Hans im Schnokeloch, hett alles was er will	*Jean du trou à moustiques a tout ce qu'il veut*
	Jean du trou à moustiques a tout ce qu'il veut
Der Hans im Schnokeloch, saat alles was er will	*Et ce qu'il dit, il ne le pense pas*
	Et ce qu'il pense, il ne le dit pas
Un was er saat des denkt er nitt	*Jean du trou à moustiques a tout ce qu'il veut*
Un was er denkt der saat er nitt !	
Der Hans im Schnokeloch, saat alles was er will	*Jean du trou à moustiques fait tout ce qu'il veut*
	Et ce qu'il fait, il ne le doit pas
Der Hans im Schnokeloch, düet alles was er will	*Et ce qu'il doit, il ne le fait pas*
Un was er düet des soll er nitt	*Jean du trou à moustiques fait tout ce qu'il veut*
Un was er soll des düet er nitt	
Der Hans im Schnokeloch, düet alles was er will	*Jean du trou à moustiques peut tout ce qu'il veut*
Der Hans im Schnokeloch, kann alles was er will	*Et ce qu'il peut, il ne le fait pas*
	Et ce qu'il fait, ne lui réussit pas
Un was er kann des macht er nitt	*Jean du trou à moustiques peut tout ce qu'il veut*
Un was er macht gerot im nitt	
Der Hans im Schnokeloch, kann alles was er will	*Jean du trou à moustiques va partout où il veut*
Der Hans im Schnokeloch, geht anne, wo er	*Et où il est, il ne reste pas*

will

Un wo er isch do bliebt er nitt

Un wo er bliebt do g'fallt's em nitt

Der Hans im Schnokeloch, geht anne, wo er will

Et où il reste, ça ne lui plait pas

Jean du trou à moustiques va partout où il veut

http://chez.arlette-et-serge.chez-alice.fr/Chansonalsacienne.htm

Nom du document : Révision thèse 14 Avril.docx
Répertoire : C:\Users\jp\Documents
Modèle :
C:\Users\jp\AppData\Roaming\Microsoft\Templates\Normal.dotm
Titre :
Sujet :
Auteur : Isa
Mots clés :
Commentaires :
Date de création : 12/04/2015 10:16:00
N° de révision : 61
Dernier enregistr. le : 22/04/2015 12:30:00
Dernier enregistrement par : jp
Temps total d'édition :423 Minutes
Dernière impression sur : 22/04/2015 12:31:00
Tel qu'à la dernière impression
Nombre de pages : 437
Nombre de mots : 131 279 (approx.)
Nombre de caractères : 722 040 (approx.)

Isabelle QUIRIN HÉMONT

La germanisation par l'école en Alsace-Moselle et en Poznanie : une politique coloniale ?

Résumé

Pendant presque un demi-siècle, entre la proclamation de 1871 et la défaite de 1918, l'Empire allemand a soumis trois départements français annexés et l'ancien Grand- Duché de Pologne ou Poznanie, déjà sous domination prussienne, à de vigoureuses campagnes de germanisation dont le principal vecteur a été l'école allemande. De cette empreinte germanique témoignent des manuels scolaires, des écrits fictionnels ou mémoriels peu connus de la recherche et qui permettent d'apprécier l'incidence du phénomène à court et à long terme dans les deux provinces concernées. Un siècle après, les témoignages rassemblés autour de cet objet éveillent l'intérêt du culturaliste.

En quoi le concept de colonisation s'applique-t-il à la germanisation par l'école? Les politiques scolaires appliquées à l'Ouest et à l'Est sont-elles similaires, sont-elles comparables à celles pratiquées outre-mer ? Quelle a été l'emprise de l'école prussienne sur une jeunesse appelée à connaître, quelquefois sur plusieurs générations, un déchirement entre son appartenance nationale et son identité culturelle ? Peut-on un siècle plus tard assimiler ce phénomène à un syndrome post colonial ?

Mots clés : Alsace, Moselle, Poznanie, école, germanisation, empire, colonisation

Résumé en anglais

Over a period of nearly five hundred years , i.e. between the proclamation of the German Empire in 1871 and the defeat in 1918, 3 French annexed départements and the Grand Duchy of Poland (also called Posen) - itself under Prussian domination-, have been submitted to hard campaigns of germanization. School was the main vector. In addition to school books, a number of fictional writings or written memories helped to mark that German print in the minds, but researchers know little about this literature though it helps to appreciate the importance of the phenomenon in the short but also in the long run when a comparison is made between the two provinces concerned. A century later, the culturalists' interest is aroused by the testimonies gathered on this subject in its historical context.

This work aims at presenting in what way the concept of colonisation can be applied to germanization, particularly regarding the germanization of the school. We will also examine whether the school politics applied in the west and the east of Europe are similar and if they can be compared to those applied abroad. What was the outcome for the youth in the populations concerned, for those who attended the Prussian educational system facing the possible risk of being torn apart between a sense of national allegiance and their cultural identity? Can this feeling be assimilated to a post colonial syndrome?

Keywords: Alsace, Moselle, Posen, school, germanization, empire, colonization