

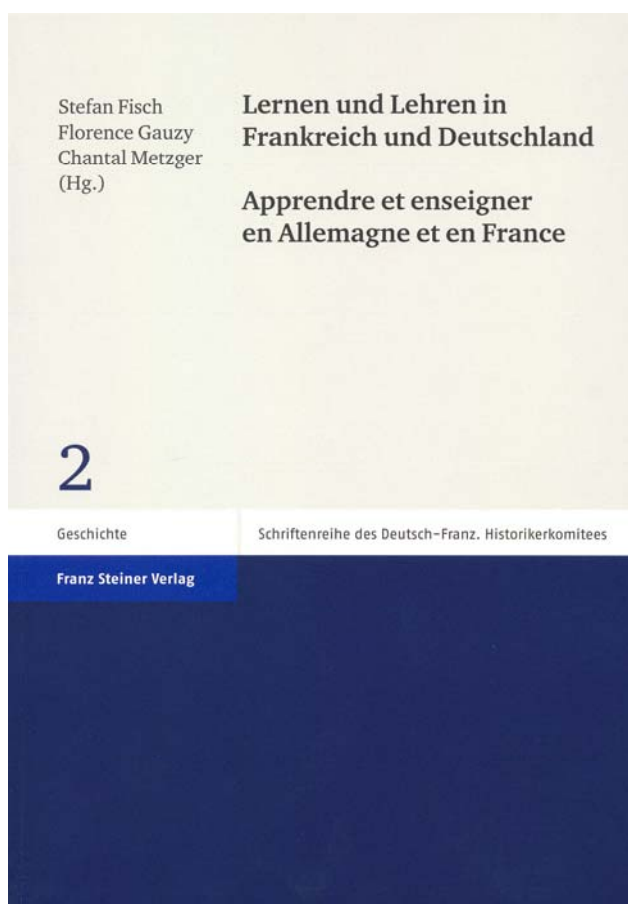


Artikel

Alexandre, Philippe: Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914. Essai d'étude comparatiste. In: Themenportal Europäische Geschichte (2007), URL: <http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=265>.

Die Druckversion des Artikels findet sich in:

Stefan Fisch, Florence Gauzy, Chantal Metzger (Hgg.): Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. Apprendre et enseigner en Allemagne et en France. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2007, S 80-103.



LE PATRIOTISME À L'ÉCOLE EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE, 1871–1914. ESSAI D'ÉTUDE COMPARATISTE

Philippe Alexandre

À la fin du XIX^e siècle, le patriotisme était considéré comme une idée directrice et un enjeu important pour la nation. 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 (Olivier Loubes). Cette réalité s'est manifestée de manière particulière selon les pays et les contextes. En France et en Allemagne, au lendemain de la guerre franco-allemande de 1870/71, l'éducation au patriotisme eut pour mission de créer la cohésion nationale, tout en fondant la légitimité d'un régime nouveau, la République dans un cas, la monarchie impériale dans l'autre. Dans les années 1890, alors que l'internationalisme ouvrait des perspectives nouvelles pour les relations entre les peuples, la raison moderne sembla remettre en cause la conception traditionnelle du patriotisme. Elle entra nécessairement en conflit avec le militarisme, mais elle dut finalement capituler devant cette force dominante favorisée par les tensions grandissantes dans les relations internationales. Une approche pluridisciplinaire de cette question du patriotisme à l'école avant la Première Guerre mondiale apporte des éléments indispensables à une réflexion sur ce que l'on a appelé l'esprit d'« août 1914 ».

Ende des 19. Jahrhunderts wurde Patriotismus als Leitidee und wichtiges Thema für die Nation erachtet. Eine der Aufgaben der Schule, vor allem der Grundschule, war es, die Jugend zu „nationalisieren“ und sie in einen gemeinsamen Rahmen zu integrieren, in den „physischen“ und „mythischen Körper“ der Nation (Olivier Loubes). Diese Realität äußerte sich auf unterschiedliche Art und Weise je nach Land und Kontext. In Frankreich und Deutschland war es nach dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 Aufgabe der Erziehung zum Patriotismus, die nationale Einheit zu stärken und zugleich ein neues Regime zu legitimieren: im einen Fall die Republik, im anderen die kaiserliche Monarchie. Als in den 1890er Jahren der Internationalismus neue Perspektiven für die Beziehungen zwischen den Völkern eröffnete, schien die moderne Vernunft die traditionelle Vorstellung von Patriotismus in Frage zu stellen. Dabei geriet sie unweigerlich in Konflikt mit dem Militarismus und musste schließlich gegenüber dieser dominierenden Kraft kapitulieren, da diese sich aufgrund wachsender Spannungen in den internationalen Beziehungen im Vorteil befand. Das pluridisziplinäre Herangehen an die Frage des Patriotismus in der Schule vor dem Ersten Weltkrieg bringt unverzichtbare Elemente bei den Überlegungen zu dem, was als der Geist vom „August 1914“ bezeichnet wurde.

En 1901, dans l'article de *La Grande Encyclopédie* consacré à la « Patrie », Célestin Bouglé disait de celle-ci : Elle est « la plus active et la plus puissante des

idées directrices de notre civilisation moderne ».¹ L'amour de la patrie, expliquait-il, est naturel et nécessaire, l'antipatriotisme apparaît comme quelque chose de monstrueux qui étonne et indigne, cette primauté de la patrie est garantie par l'opinion et les institutions publiques, la patrie est en droit de demander à chacun le sacrifice suprême de sa personnalité, car « mourir pour la patrie est le sort le plus beau », et tous les devoirs le cèdent au devoir envers la patrie. Cet article de Bouglé nous fournit des éléments fondamentaux pour l'analyse de la question du patriotisme à l'école, et plus particulièrement à l'école primaire, telle qu'elle allait se poser après 1871 en France comme en Allemagne. Il s'agissait là d'une question importante d'autant plus qu'elle apparaissait comme un enjeu majeur pour le devenir national. Malgré des situations de départ que la défaite, en France, et la victoire, en Allemagne, rendaient différentes, deux régimes se trouvaient en effet confrontés à une même nécessité, celle de fonder leur légitimité. D'un côté, la république succédait à l'empire, de l'autre la monarchie impériale présidait désormais aux destinées d'un État allemand fédéral. Face aux tensions intérieures créées par le changement de régime et aux tensions extérieures résultant des conséquences de la guerre franco-allemande, 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. Cette préoccupation amenait à poser la question d'une « éducation nationale » qui dépassait de beaucoup le cadre de l'école, la finalité étant de faire naître dans toutes les générations un sentiment national commun, une identité commune, eux-mêmes générateurs d'une volonté et d'une force nationales. 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 ».²

Cette étude comparatiste se propose d'étudier comment, durant cette période et dans chacun des deux pays, l'école a « nationalisé » la jeunesse, en cherchant à l'intégrer dans un cadre commun, à la projeter dans un idéal, faisant du même coup de la patrie une « communauté imaginée ».³ Il ne s'agit pas seulement, ici, de comparer le contenu de l'imaginaire national tel que le patriotisme a contribué à le construire à l'école française et allemande avant 1914, autrement dit les moyens utilisés en vue de « l'initiation de l'enfant à la nature spirituelle de sa patrie », qui consiste à lui « inculquer des valeurs d'identification, des repères idéologiques communs »⁴ ; notre intérêt se portera également sur le rôle joué par l'image –

1 Bouglé, Célestin, « Patrie », in : La Grande Encyclopédie, vol. 27, 1901, p. 99–101. Voir aussi Lestocquoy, Jean, Histoire du patriotisme en France des origines à nos jours, Paris 1968, p. 159 et suiv.

2 Loubes, Olivier, L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement 1914–1940 (Collection Histoire de l'Éducation), Paris 2001, p. 10.

3 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.

4 Loubes (note 2), p. 14.

fonctionnelle – du voisin dans la formation du sentiment national dans chacun des deux pays.

Le patriotisme comme fondement de la légitimité d'un régime

En 1871, la situation de l'enseignement en France et en Allemagne, comme dans toutes les nations contemporaines, présente des caractères communs. L'État s'attribue le droit de contrôle sur les établissements scolaires, et c'est l'ensemble de la trame temporelle de l'enseignement que les maîtres assujettis à des programmes officiels et tous ceux qui peuvent exercer une quelconque influence mettent à profit pour œuvrer à l'éducation de la jeunesse au patriotisme : la rentrée, la répartition du travail sur les différentes matières, les fêtes anniversaires ou d'autres moments particuliers de la vie nationale, la distribution des prix. Et quel que soit le pays, les moyens pédagogiques mis en œuvre sont assez semblables : la langue, les manuels scolaires, l'iconographie – entre autres les cartes murales accrochées dans les salles de classe ; la même remarque vaut pour les méthodes : la lecture, le psittacisme, la calligraphie, le chant, la gymnastique ainsi qu'à cette époque l'exercice de tir.⁵

L'enseignement patriotique n'a toutefois pas exactement la même finalité dans les deux pays. Dans la France en crise, il sera appelé à contribuer, après le désastre de la défaite de 1870/71, au relèvement intellectuel et moral, à la régénération du pays. C'est ainsi que la République met en place un grand système moderne d'éducation collective inspirée par une grande idée nationale.⁶ L'école se trouve, certes, au centre d'un débat qui oppose les partisans de la « laïque » et ceux du « confessionnel » et qui est aussi un débat passionnel autour du régime.⁷ Mais que l'on voit dans la France la « fille aînée de l'Église », qu'on la considère comme la « grande nation phare de l'humanité » ou que l'on soit internationaliste, le patriotisme semble être devenu pour tous la nouvelle religion ; ainsi s'opère ce plébiscite perpétuel sur lequel reposerait la nation selon Ernest Renan.

Les tenants de l'école congréganiste entendent incarner l'« âme » de la France, mais les républicains font valoir que leur « religion patriotique » ne fait pas le sacrifice de la raison, et leur patriotisme « revanchard » se confond avec l'attachement à la République militante. L'école laïque aura, en effet, pour mission de faire passer le message selon lequel la patrie conduit à l'humanité, que la République, héritière de la Révolution, est l'incarnation du progrès humain et que la guerre de revanche à laquelle il faut travailler assurera le triomphe de ce progrès. Michelet, maître à penser de Victor Hugo et d'Ernest Lavisse, n'écrivait-il

5 Albertini, Pierre, *L'école en France, XIX^e–XX^e siècle. De la maternelle à l'université*, Paris 1992, en particulier p. 45 et suiv. ; Prost, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967*, Paris 1968 ; Pöggeler, Franz (dir.), *Politik im Schulbuch*, Bonn 1985 ; Müller, Walter, *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*, 2^{ème} éd., Kastellaun 1977.

6 Loubes (note 2), p. 10 ; Nora, Pierre, Ernest Lavisse. Son rôle dans la formation du sentiment national, in : *Revue historique* 86 (juillet–septembre 1962), p. 73–106, notamment p. 75.

7 Julliard, Jacques, *Le conflit politique*, in : *L'État et les conflits*, Paris 1985 ; cité par Loubes (note 2), p. 10.

pas en 1846 dans *Le Peuple*: « Le jour où se souvenant qu'elle fut et qu'elle doit être le salut du genre humain, la France s'entourera de ses enfants et leur enseignera la France comme foi et religion, elle se retrouvera vivante et solide comme le globe. »⁸

Le projet de l'école laïque, gratuite et obligatoire de Jules Ferry est avant tout patriotique.⁹ Influencé par le positivisme, Ferry entend créer l'unité morale de la nation, la force de la nation résultera selon lui de l'équilibre de l'ordre et du progrès social. Un enseignement fondé sur la science rendra possible cette communion nationale, cet esprit nouveau propre à une société démocratique républicaine. Deux matières jouent, à cet égard, un rôle essentiel : l'instruction civique et l'histoire. L'instruction civique sera organisée par la loi de 1882.¹⁰ Parmi les 42 manuels qui paraissent en l'espace de deux ans, un ne manque pas d'étonner ; c'est celui d'Ernest Lavisse dont Emile Boutroux écrivait : « Aucune question de principe : la morale n'est approfondie ni au point de vue philosophique, ni au point de vue religieux, ni même du point de vue politique, mais au seul point de vue patriotique. »¹¹ Lavisse n'écrit-il pas en effet dans ce manuel : « La France, c'est la France dans le Passé, la France dans le Présent, la France dans l'Avenir. La Patrie, je l'aime de tout mon cœur, d'une affection exclusive et jalouse. » C'est cet amour, cette idée transcendante de la patrie qui doit fonder, au quotidien, la notion de « devoir » patriotique.¹² L'enseignement de l'histoire, tel qu'il a été élaboré au lendemain de la guerre par Jules Simon, Waddington, Paul Bert, avait pour mission de former de bons citoyens, des électeurs et des soldats. Ernest Lavisse donnera, dans les manuels d'histoire qu'il élabore pour les enfants des écoles primaires, l'image d'une France éternelle digne d'un amour absolu. Dès 1871, il écrivait dans *L'invasion dans le département de l'Aisne*, ouvrage dédié « aux enfants des écoles » : « Si vous avez devant vous la vive image de nos gloires passées, quelque chose vous manquera dans la vie : vous aurez la nostalgie de notre grandeur perdue. On ne meurt point de cette douleur-là : elle ennoblit l'existence, elle l'élève au-dessus des intérêts vulgaires et matériels ; elle lui donne un but, celui que vous savez bien. »¹³ C'est au nom de cette France éternelle, construite en particulier par les manuels d'histoire¹⁴, que seront justifiés l'expansionnisme colonial et l'idée de revanche. Créer cet esprit exige une ferveur

8 Michelet écrivait encore dans l'introduction à son *Histoire universelle* : « Ce qu'il y a de moins fatal, de plus humain et de plus libre dans le monde, c'est l'Europe ; de plus européen, c'est ma Patrie, c'est la France. » Cité par Nora (note 6), p. 76.

9 L'historien François Caron note : « Le projet d'école laïque est *d'abord* un projet patriotique, au même titre que le projet de restauration scientifique et de régénération par le sport. » Caron, François, *La France des patriotes de 1851 à 1918* (*Histoire de France*, sous la direction de Jean Favier, t. 5), Paris 1985, notamment l'introduction p. 7.

10 Mougnotte, Alain, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon 1991, notamment p. 29 et suiv.

11 Emile Boutroux à propos du Manuel d'instruction civique de Lavisse (publié sous le pseudonyme de Pierre Laloi), in : *La Revue pédagogique*, avril 1883 ; cité par Nora (note 6), p. 98.

12 Ibid., p. 99.

13 Ibid., p. 103.

14 Citron, Suzanne, *Le mythe national. L'histoire de France en question*, 2^{ème} éd., Paris 1989.

toute particulière de l'instituteur qui trouve des auxiliaires précieux dans les ouvrages d'éducation de Madame Alfred Fouillée, et en particulier dans *Le Tour de la France par deux enfants*, qui sera maintes fois réédité. Le jeune lecteur découvre tous les attraits de sa patrie en compagnie de deux petits orphelins originaires de Lorraine, dont la conduite semble tout entière guidée par ces deux mots : devoir et patrie.¹⁵

En Allemagne, la situation est certes différente. La victoire éclatante sur la France a suscité une ivresse et éveillé un sentiment de supériorité contre lequel Nietzsche met en garde dans la première de ses *Considérations inactuelles*. Dans un État qui est né d'un arrangement et d'un compromis sous l'effet de la guerre, les Hohenzollern et les tenants du régime se trouvent toutefois confrontés à la double nécessité de créer une unité nationale et de fonder une légitimité et à la monarchie impériale et à l'ordre social existant. Comme en France la solution passe dans une large mesure par l'école. Une éducation nationale contribuera à faire naître un patriotisme allemand, un *Reichspatriotismus*, dont la manifestation apportera la preuve que les Allemands s'identifient désormais à cette nouvelle forme de patrie qu'est l'Empire bismarckien.¹⁶ C'est à quoi travaillent 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 écoles primaires.¹⁷ Le pouvoir et les élites qui le soutiennent s'efforcent de faire naître un patriotisme 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 ».¹⁸

Comment atteindre ce but ? En renouant avec le passé allemand dans ce qu'il a de plus glorieux¹⁹, en mettant l'accent sur l'idée d'un *Reich* commun, en glorifiant les Allemands qui se sont illustrés dans l'histoire allemande, en accordant une place centrale à la fondation du nouvel empire, qui apparaît comme l'accomplissement de cette idée d'empire. Cette présentation des choses inspirée de l'historiographie favorable à la Prusse s'efforce de montrer en quoi c'est leur supériorité morale qui a permis aux Hohenzollern de réussir là où les Habsbourg

15 Madame Alfred Fouillée publie *Le Tour de la France par deux enfants* au lendemain de la défaite et de l'annexion, sous le pseudonyme de Giordano Bruno ; elle est aussi l'auteur de *Francinet et des Enfants de Marcel*. Voir Jacques et Mona Ozouf, « *Le Tour de la France par deux enfants* », in : Nora, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. 1, Paris 1997, p. 277–300.

16 Vierhaus, Rudolf, Die « Deutsche Einheit » als Problem der deutschen und europäischen Geschichte seit der Französischen Revolution, in : Jeismann, Karl-Ernst (dir.), *Einheit – Freiheit – Selbstbestimmung. Die deutsche Frage im historisch-politischen Bewusstsein*, Frankfurt-sur-le-Main 1988, p. 145–154.

17 Jaroschka, Gabriele, *Lernziel : Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs*, Munich 1992, notamment p. 108.

18 Ibid., p. 7.

19 Thadden, Rudolf von, *Das schwierige Vaterland*, in : Weidenfeld, Werner (dir.), *Die Identität der Deutschen. Fragen, Positionen, Perspektiven*, Munich 1983, notamment p. 52.

ont échoué.²⁰ L'école de la France républicaine, mettant Dieu en congé, donne par l'histoire et une morale laïque une dimension transcendante à la patrie dont les idéaux se confondent avec ceux de l'humanité ; l'école de l'Allemagne impériale accorde une place privilégiée à la religion qui devient une auxiliaire précieuse de la monarchie de droit divin. En s'adressant « au peuple allemand », à Versailles, le 18 janvier 1871, Guillaume I^{er} n'a-t-il pas rappelé qu'il était roi par la grâce de Dieu ? Tout sera fait désormais pour que les Allemands se souviennent qu'ils doivent leur gloire et leur nouvelle patrie aux Hohenzollern et à l'armée, pour montrer que l'ascension de l'Allemagne se confond avec l'histoire de la Prusse, et pour faire admettre que cela est la réalisation d'un dessein divin, l'empereur étant en charge d'une mission nationale que Dieu lui a confiée. Cet amalgame, qui permet de fonder la légitimité prussienne, se trouve en quelque sorte facilité par la concomitance de l'anniversaire de la fondation de la monarchie prussienne en 1701 et de la fondation du nouvel empire en 1871.

Une autre différence semble caractériser le patriotisme tel qu'il est enseigné dans les écoles allemandes au lendemain de 1871. Contrairement à la France républicaine où il est affirmé que la Révolution a donné à la patrie une place à part et une mission à remplir dans l'histoire, la fondation du nouvel Empire apparaît comme un aboutissement, et l'unité nationale (*innere Reichsgründung*) comme une fin en soi. Le *Reich* n'est-il pas aussi un mythe qui semble lui permettre de trouver en lui-même sa dimension eschatologique ?²¹ De sorte que l'on est tenté de parler d'un patriotisme introverti dans le cas de l'Allemagne où le cosmopolitisme est rejeté comme étant un facteur d'affaiblissement du patriotisme²² et où l'on entend faire sentir à la jeunesse quelle place revient à ce *Reich* dans le monde.²³ En dépit de ces différences fondamentales dans la dimension eschatologique du patriotisme dans les deux pays, trois instruments sont communs à la manière dont le patriotisme y est inculqué à la jeunesse : la représentation de la guerre, l'exaltation de l'héroïsme militaire et l'image de l'ennemi d'hier, qui est aussi l'ennemi potentiel de demain.

La guerre telle qu'elle est présentée aux élèves à cette époque permet une identification à la patrie. Cette identification est indispensable en France comme en Allemagne. En France, la jeunesse ne peut être laissée dans le doute quant à l'héroïsme des troupes françaises qui ont été trahies ; en Allemagne, la manière

20 Jaroschka (note 17), p. 82 et suiv.

21 Münkler, Herfried, *Reich, Nation, Europa. Modelle politischer Ordnung*. Weinheim 1996, notamment p. 11 et suiv.

22 Les manuels de Ernest Lavisse se concentrent, il est vrai, sur l'histoire de France. En Allemagne, certains vont jusqu'à mettre en garde contre les tendances cosmopolites, dans la mesure où, selon eux, le rapprochement des nations « affadit la pensée et le sentiment et empêche que l'on consente à faire pour la patrie les sacrifices qui s'imposent dans les temps de détresse et de péril ». Jaroschka (note 17), p. 18, cite l'exemple de Weber, Hugo, *Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache*, Leipzig 1872.

23 Frank, Horst Joachim, *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*, Munich 1973, p. 312. Jaroschka (note 17), p. 16, note que dans les manuels scolaires de Prusse et de Saxe la place faite aux pays étrangers fut, à cette époque, de plus en plus restreinte.

dont est présentée la glorieuse guerre de 1870/71 doit donner l'impression que le peuple, qui n'a pourtant joué qu'un rôle de figurant, a d'une certaine façon participé à la fondation de l'Empire. Ainsi le souvenir de cette guerre devient-il, en donnant un sentiment d'appartenance commune, un facteur d'intégration nationale, d'autant que la victoire facilite l'identification de chacun au nouvel état de choses. Cette victoire présente, en outre, un double avantage pour les détenteurs du pouvoir : d'une part, elle apporte une justification au règlement armé du conflit franco-allemand ; d'autre part, elle stimule la jeunesse et la prépare psychologiquement à l'idée de guerres futures. L'exaltation de l'héroïsme guerrier est aussi un élément indispensable à l'éducation patriotique de cette époque. Faire de l'empereur et du soldat des héros partageant la même gloire, idéaliser le souvenir de la guerre permet de créer entre eux un lien d'intimité dont le but est triple : il est censé stabiliser l'ordre monarchique, garantir le statu quo social et rendre impossible toute critique vis-à-vis du régime. Le soldat-héros devient un type, un modèle d'abnégation, d'esprit de sacrifice, incarnant les valeurs nationales et ayant le comportement (ordre, discipline, soumission) que l'on attend du patriote, au quotidien et plus particulièrement en temps de guerre.²⁴

Dans les deux pays, il s'agit en effet de préparer la jeunesse à la guerre au nom de la défense de la patrie et de lui inculquer l'idée du sacrifice. Cette idéalisation et ce culte du soldat est le corollaire d'une culture militaire qui se manifeste par les chants de guerre, entre autres par les *Chants du soldat* de Paul Déroulède, par les exercices de tir et de gymnastique à l'école, en France aussi par la formation de bataillons scolaires dans les années 1880 qui mettent en œuvre une grande idée nationale qui tenait à cœur à Jules Simon, ministre de l'instruction publique au lendemain de la guerre.²⁵ Jacques Droz a écrit à ce sujet : « C'est autour de l'idée militaire, autour de l'armée que s'est maintenue entre 1871 et 1890 environ, l'unité de ce pays vaincu qu'était la France. »²⁶ Le nouveau patriotisme allemand se caractérise par une union de l'armée et de la bourgeoisie qui est renforcée par la même détermination à neutraliser l'ennemi commun de l'intérieur : la social-démocratie.²⁷

Cette culture militaire, qui est du reste un trait dominant des sociétés européennes de l'époque, exerce une influence d'autant plus forte sur la jeunesse des écoles que lui est constamment présentée une image, très fonctionnelle, de l'ennemi extérieur de la patrie.

24 Löhner, Jochen ; Wulf, Rüdiger, Furchtbar dräute der Erbfeind ! Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871–1918 (Schriftenreihe des Westfälischen Schulmuseums Dortmund, t. 3), Dortmund s.d., notamment p. 57 et suiv.

25 Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, agrégé de l'Université, Inspecteur général de l'Enseignement primaire, Paris 1887, p. 1917–1921.

26 Droz, Jacques, Les relations franco-allemandes intellectuelles de 1871 à 1914, Paris 1973, p. 14.

27 Messerschmidt, Manfred, Militär und Politik in der Bismarckzeit und im Wilhelminischen Deutschland. Ein Beitrag zur Traditionsfrage, in : Kodalle, Klaus-M. (dir.), Tradition als Last, Cologne 1981, p. 30.

Dans une France secouée par ce que Claude Digeon a appelé la « crise allemande de la pensée française »²⁸, l'Allemagne est à la fois, sinon un modèle, du moins une référence, et le pays de la « barbarie ». Renan n'est pas le seul à vanter les mérites patriotiques de l'instituteur prussien.²⁹ La préface du « petit Lavisse », le manuel d'histoire qui sera le plus utilisé dans les écoles laïques de la Troisième République insiste, dans sa version de 1876, sur le rôle des instituteurs « qui savent qu'on répète tous les jours que l'instituteur allemand a vaincu à Sadowa et à Sedan ». L'Allemagne est devenue, comme l'écrit Pierre Nora, « le tissu conjonctif » de l'enseignement en France ; son image est constamment présente, elle est une référence obsédante : elle est exemplaire, elle est la démonstration de ce que la France doit faire pour se redresser, elle est stimulante pour la jeunesse comme pour tout le pays.³⁰ Mais le sentiment patriotique vis-à-vis de l'Allemagne s'est exacerbé, et il dégénère en haine. La France doit se réarmer pour reprendre les provinces françaises perdues. Le patriotisme français ne peut plus être considéré indépendamment de l'Allemagne ; il doit se faire défensif et xénophobe. Tel est le message que délivre Charles Bigot dans *Le Petit français*.³¹ Et Lavisse d'affirmer que l'instituteur et l'officier sont les « piliers jumeaux de la patrie ». ³² Il s'agit non pas seulement de s'armer contre la « menace allemande », mais aussi de faire de la question d'Alsace-Lorraine un « problème de morale internationale », l'Allemagne étant présentée comme un empire fondé sur la force qui a aliéné les droits de millions d'hommes, tandis que la France qui représente ces droits violés travaille, au nom de l'humanité, à la reconquête des provinces perdues.³³

Cette représentation dichotomique de la patrie idéalisée d'une part et de l'ennemi diabolisé d'autre part caractérise également l'enseignement patriotique en Allemagne où est réactivée, à des fins précises liées au contexte de l'après-Sedan, une image négative de la France répandue depuis la Révolution.³⁴ Cette image, c'est d'abord celle d'une France dominatrice, qui justifie la guerre de 1870/71 et la situation qui en a résulté, renforce le bénéfice que les Hohenzollern ont tiré de la victoire ; plus elle est négative plus elle contribue à légitimer aux yeux de la jeunesse et la dynastie prussienne et l'Empire tel qu'il a été organisé au lendemain de Sedan, et l'ordre social existant. Cette image, c'est aussi celle d'une France jalouse et revancharde qui fait de Guillaume I^{er} le protecteur de la patrie ; ce protecteur doit être soutenu dans sa mission. Dans les deux pays, l'image de l'ennemi contribue à donner un sens au sacrifice que l'on pourra, un jour, demander au soldat dont on a fait un modèle d'héroïsme incarnant les valeurs patriotiques aux yeux de la jeunesse qui intériorise à travers lui les modes de

28 Digeon, Claude, *La crise allemande de la pensée française (1870–1914)*, Paris 1959.

29 Renan, Ernest, *La réforme intellectuelle et morale de la France*, Paris 1871.

30 Nora (note 6), p. 89.

31 Cité par Droz (note 26), p. 13.

32 Nora (note 6), p. 74.

33 Droz (note 26), p. 13.

34 Jeismann, Michael, *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918*, Stuttgart 1992.

comportement sociaux : ordre, obéissance, soumission. Ce processus fonctionne d'autant mieux que l'enfant ou le jeune homme satisfait ici son besoin d'identification.³⁵

Cet enseignement patriotique reçu à l'école se trouve renforcé par une culture festive patriotique, à laquelle l'école est associée et qui par sa théâtralité, son pathos et son esthétique contribuent à entretenir une atmosphère, une émotion nationales, en d'autres termes une agressivité latente capable de se transformer en élan collectif en cas de guerre. En France, le 14 juillet ou des temps forts tels que les funérailles de Victor Hugo mobilisent la jeunesse des écoles³⁶, tout comme en Allemagne la commémoration annuelle de Sedan (*Sedantag*), l'anniversaire de l'empereur³⁷ ou des grands événements tels que le centenaire de la bataille de Leipzig durant l'année 1913. Cette culture festive, contrôlée par les notables, alterne avec les manifestations du calendrier très chargé des associations telles que les sociétés de tir et de gymnastique et les chorales. En Allemagne, où ces formes de sociabilité très active ont longtemps fait office de compensation et suppléé à l'absence de participation du peuple à la vie politique, les associations d'anciens combattants (*Kriegervereine*) contribuent désormais, elles aussi, à entretenir cette atmosphère patriotique.³⁸

Le patriotisme face à la « raison moderne »

Un certain nombre de facteurs positifs propres à la modernité vont faire évoluer ce patriotisme fondé sur le souvenir du passé, sur la peur, la méfiance réciproque et les égoïsmes nationaux. Les progrès réalisés dans les moyens de transport rapprochent peu à peu les nations dans l'espace, en 1900 l'exposition universelle de Paris offrira le spectacle exaltant des progrès de la technique et des sciences, la première conférence de La Haye en 1899 permettra de donner un début d'application concrète aux progrès du droit international, notamment à travers les traités d'arbitrage. Mais la modernité a aussi ses aspects négatifs et inquiétants : l'impérialisme qui met les grandes puissances en concurrence et provoque des tensions, la course aux armements qui prendra des proportions fatales. Cette évolution n'aura pas les mêmes conséquences sur la pensée pédagogique en France et en Allemagne.

En France, l'influence du positivisme et du rationalisme, le progrès des sciences, le constat des évolutions importantes du monde dans les dernières décennies du XIX^e siècle, l'internationalisme de la gauche socialiste font évoluer le patrio-

35 Jaroschka (note 17), p. 47 et suiv.

36 Voir entre autres Ben Amos, Avner, Les funérailles de Victor Hugo. Apothéose de l'événement spectacle, in : Nora, Pierre (dir.), Les lieux de mémoire, Paris 1997, t. 1, p. 425–464 ; Ory, Pascal, Le centenaire de la Révolution française, *ibid.*, p. 465–492.

37 Lemmermann, Heinz, *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918*, t. 1 : Darstellung, t. 2 : Dokumentation, Brême 1984, t. 2, p. 776–782 (Programmes des fêtes).

38 Hardtwig, Wolfgang, *Geschichtskultur und Wissenschaft*, Munich 1990, notamment p. 224–315 ; François, Étienne ; Siegrist, Hannes ; Vogel, Jakob (dir.), *Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich, 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 1995.

tisme, qui sera même remis violemment en question par la mouvance antimilitariste et antipatriotique inspirée par Gustave Hervé. Mais, dans un premier temps, se fait sentir l'influence d'hommes appartenant aux milieux gouvernementaux, comme Léon Bourgeois (qui recevra le Prix Nobel de la Paix en 1920), militant pour le droit international comme Frédéric Passy et le baron d'Estournelles de Constant, exerçant des fonctions dans le système éducatif, comme Ferdinand Buisson, André Sève et Jules Payot, ou encore de scientifiques comme Emile Durkheim et Gabriel Séailles. La deuxième génération de républicains cultivera un patriotisme épuré, « réfléchi », pour reprendre le mot de Jacques Droz, après l'expérience du boulangisme et de l'affaire Dreyfus durant lesquelles le militarisme a manifesté des tendances antiparlementaires et éloigné de lui la gauche républicaine, tandis que la droite « cléricale » récupère le patriotisme pour conforter ses positions face à la République radicale.

L'école française est fortement marquée par cette évolution. Les idéaux de la Révolution, dont le centenaire a été célébré en 1889, sont au cœur de l'enseignement primaire laïque français. La France veut inspirer à ses enfants, qui n'ont pas vécu la guerre de 1870 et qui en ont une autre perception, des sentiments patriotiques en harmonie avec la morale universelle des temps modernes, avec les exigences de l'individualité et celle de l'humanité. Cela paraît d'autant plus aisé que ce qui a fait la gloire de la France, c'est la Révolution ; telle est du moins la conviction dans laquelle vivent les républicains. Lavisso, qui adapte les éditions successives de ses manuels, déclare désormais que « notre patriotisme se confond avec la raison des temps modernes »³⁹, et, de façon générale, les manuels rompent avec le patriotisme fanfaron et belliciste de la période précédente.⁴⁰

Les prédicateurs de ces idées sont essentiellement Ferdinand Buisson, Jules Payot et André Sève, initiateur – avant 1900 – de la campagne en faveur du pacifisme pédagogique et défenseur de l'idée d'États-Unis d'Europe. Dans le *Manuel général de l'Enseignement primaire*, dirigé par Ferdinand Buisson, l'économiste Frédéric Passy, qui a reçu le prix Nobel de la paix l'année précédente, écrit en 1902 à propos de la revanche que la France se trouve devant une alternative : soit elle prépare une guerre de vengeance, soit elle travaille à sa reconstruction pacifique, à l'aide de la science et grâce au perfectionnement moral, afin d'être à nouveau en mesure de jouer dans le monde le rôle important qui lui revient.⁴¹ Le *Manuel* a donné le mot d'ordre : « Par l'école pour la patrie et l'humanité. » Il n'est plus question désormais d'être à la remorque des passéistes que Jules Payot combat parce que, dit-il, ils encouragent la barbarie et s'opposent à la marche de la civilisation, et que leur victoire provoquerait la banqueroute de l'école.⁴² Dans la revue qu'il vient de créer, *Le Volume*, il lance en 1900 un appel aux instituteurs leur demandant d'inspirer à l'école le dégoût de la guerre. Ferdinand Buisson,

39 Article de Bouglé (note 1), p. 99 et suiv. ; Loubes (note 2), p. 21 et suiv.

40 Droz (note 26), p. 41.

41 Manuel général de l'Enseignement primaire et Primaire supérieur, n° 49, Paris 1902.

42 Lehmann, Reinhold, Die französischen Volksschullehrer als Schrittmacher der Friedensbewegung, 2^{ème} éd. rév., Ludwigsburg 1922, notamment p. 19. Allusion à l'influente Ligue de l'Enseignement qui avait pris pour devise : « Pour la patrie par le livre et l'épée. »

proche du mouvement pacifiste, ira jusqu'à condamner un patriotisme qui fait apparaître la patrie comme une sorte de dogme laïque, comme un a priori intangible qui se soustrait à toute discussion. L'évolution des sociétés le rend confiant dans l'avenir ; le XX^e siècle, affirme-t-il en 1905, amènera à faire le pas des provinces vers la fédération des nations. C'est en ce sens qu'il faut éduquer la jeunesse. Doivent être désormais exclus de l'école les excès de chauvinisme, l'ignorance et le mépris des autres peuples.⁴³ Au Congrès de la Paix de Lille, le 28 avril de la même année, il présentera un rapport insistant sur la nécessité de faire comprendre aux enfants que le monde est entré dans l'ère de l'« internationalité » – qu'il a bien soin de distinguer de l'internationalisme ! – et de la solidarité entre les nations.⁴⁴ Le philosophe Gabriel Séailles a déclaré en 1903, devant une assemblée d'instituteurs, que l'école ne doit plus être l'instrument de la haine entre les peuples.⁴⁵ Le sociologue Durkheim explique à des élèves de l'École normale du département de la Seine que la patrie est la forme la plus évoluée de la société, seul fondement de la morale laïque moderne et du progrès social, et que la société est la condition même de la civilisation et de l'humanité.⁴⁶ Le pacifiste Gaston Moch, ancien officier, affirme dans une conférence au Collège libre des sciences sociales que l'avènement de l'« ère sans violence » sera rendu possible en relevant le niveau d'instruction générale, grâce aux effets conjugués des efforts des instituteurs de campagne qui assureront le succès de cette « éducation pacifique ».⁴⁷

Cette foi dans le progrès, empreinte d'idéalisme, n'empêche toutefois pas le « devoir patriotique » de rester une préoccupation de l'enseignement. Il s'agit en effet d'« être prêt », prêt à défendre la patrie dans le cas d'une guerre d'agression. Les programmes scolaires montrent que le « cœur » garde sa place à l'école, surtout quand il s'agit de patriotisme. Dans son *Plan d'études*, l'inspecteur primaire Rogié, écrit dans les années 1900 : « Le cœur enfin, le patriotisme. Dans bien des leçons d'histoire, comme dans celles de la morale, il importe que les paroles viennent du cœur. Voulez-vous faire vibrer chez vos élèves la corde patriotique ? Soyez vous-mêmes émus par les malheurs ou par les gloires que vous racontez. »⁴⁸ Le cours de géographie, inspiré par Vidal de la Blache, contribue lui aussi à entretenir le culte de la patrie ; la France y est présentée comme le pays par excellence qui correspond à l'idéal que le Français se fait de la vie alors que l'Allemand voit surtout dans son pays une idée ethnique.⁴⁹ Dans les programmes, les exercices de gymnastique et de tir conservent leur importance car il s'agit de préparer le futur

43 Manuel général de l'Enseignement primaire, n° 19, 20, 24, 25, 1905.

44 Buisson, Ferdinand, L'instruction et l'éducation internationale. Rapport lu au Congrès de Lille par M. Emile Arnaud, le 28 avril 1905, in : La Grande Revue (Paris), 1905, p. 5–19.

45 Gabriel Séailles pense que la vie est une spontanéité irréflectée tendant à la raison comme à son harmonie même ; il publie en 1905 les Affirmations de la conscience moderne.

46 Loubes (note 2), p. 22.

47 Moch, Gaston, L'ère sans violence (14 janvier 1900), in : Questions de morale. Leçons professées au Collège libre des Sciences sociales, Paris 1900, p. 26–48.

48 Rogié, Inspecteur primaire, Plan d'études à l'usage des écoles primaires. Programmes détaillés et directions pédagogiques, Paris s.d., p. 44.

49 Voir enquête de Jacques Ozouf publiée dans Le Mouvement social, octobre–décembre 1964.

soldat. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que l'évolution de la société et du monde ont fait naître un pluralisme de vues qui complique la question du patriotisme à l'école dans cette période. À l'école laïque les maîtres peuvent avoir été gagnés aux idées d'un enseignement pacifique, d'autres par l'internationalisme, voire par l'antimilitarisme et l'antipatriotisme d'un Gustave Hervé, alors que d'autres peuvent continuer de professer un patriotisme plus ferme, comme les partisans de la Ligue des instituteurs patriotes laïques créée en 1904 par Emile Bocquillon. Enfin, le patriotisme enseigné dans les écoles chrétiennes revêt lui aussi un caractère différent.

En Allemagne, la situation semble plus simple. Depuis l'avènement de Guillaume II, en 1888, la monarchie impériale s'est affermie, même si elle se trouve confrontée aux progrès du mouvement ouvrier organisé. 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. 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.

En application du décret impérial du 1^{er} mai 1889 presque toutes les matières d'enseignement sont officiellement subordonnées à ce but suprême : l'éducation à une conscience nationale.⁵⁰ Si l'empereur est intervenu personnellement dans la question de la réforme des contenus de l'enseignement, c'est que ses enjeux lui semblent vitaux pour l'Empire et le régime. L'école est appelée à devenir le « principal théâtre des opérations » de la lutte menée contre les sociaux-démocrates.⁵¹ Dans un mémoire, où il donne les orientations scolaires qui résultent des volontés exprimées par l'empereur, le ministre prussien des Cultes et de l'Instruction publique définit les enjeux de l'enseignement : « Comment l'école éduque-t-elle au respect de Dieu et de l'empereur ?, écrit-il, comment inspire-t-elle à ses élèves la reconnaissance envers notre dynastie, l'amour pour la patrie ? le respect des lois du pays, de ses coutumes et de l'ordre de la société ? comment chacun est-il amené à être satisfait de sa condition ? »⁵²

Comment ces volontés se traduisent-elles dans l'enseignement ? Il reste difficile de le dire. Le *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* édité par Wilhelm Rein explique, en faisant référence à Fichte, qu'une éducation nationale est 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. Le même ouvrage désigne comme ennemi de l'Allemagne les ennemis du nationa-

50 Löher ; Wulf (note 24), p. 7.

51 Giebe, Gerhardt, *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*, Göttingen 1961, p. 194.

52 *Denkschrift zur Ausführung des Allerhöchsten Erlasses vom 1. Mai 1889*, cité par Berg, Christa, *Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900)*, Heidelberg 1973, p. 105, et par Jaroschka (note 17), p. 94.

lisme, les ultramontains, les socialistes, le néohumanisme scientifique, le libéralisme doctrinaire, y compris les Juifs, les forces antinationales. Le nationalisme se trouve ici justifié par le fait que les nations sont considérées comme des personnalités aux contours nets qui, seules, permettent à la civilisation d'évoluer. C'est pourquoi le rôle de l'éducation nationale consiste à assurer la pérennité de la nation par la liberté, l'unité, la pureté de la race. Liberté ne signifie pas qu'il faille abolir la monarchie ; au contraire, c'est la fidélité à la monarchie qui permet de garantir la liberté du peuple vis-à-vis de l'extérieur, qui est plus importante que la liberté à l'intérieur. C'est la mobilisation pour cette liberté collective de la nation qui doit lui donner son unité de culture, de pensée et une volonté commune renforcée par le sentiment d'une même appartenance. De cette façon, le peuple allemand sera en mesure de répondre à sa vocation, c'est-à-dire « de travailler à approfondir et à donner un sens à la civilisation ». Ce même manuel de pédagogie légitime l'action de Bismarck et de Guillaume II en rappelant qu'elle a consisté à redonner des forces nouvelles au peuple des poètes et des penseurs anémiés afin qu'il puisse, à l'avenir, « remplir les grands devoirs qui lui sont propres » en raison de son rang dans le monde ; sans lui la civilisation connaîtrait nécessairement le déclin. Se pose alors la question de savoir quel doit être le contenu de cette éducation nationale si l'Allemagne veut être à la hauteur de cette mission. Elle doit assurer une formation intellectuelle fondée sur l'enseignement de l'histoire allemande, de l'instruction civique (*Vaterlandskunde*), de l'art et de la littérature allemands, des sciences naturelles et de la technique, ainsi qu'une préparation militaire et physique (*körperliche Wehrhaftmachung*), l'armée étant associée, au même titre que l'école, à cette tâche. Mais le fondement indispensable de cette germanité à laquelle est dévolue cette mission universelle reste l'attachement à l'Empire ; il s'agit de faire naître chez l'élève un rapport positif à son gouvernement et à la politique que mène celui-ci dans l'intérêt des Allemands.⁵³

Ce patriotisme tel qu'il nous apparaît ici présente plusieurs caractéristiques. Il développe des phobies dans la mesure où il doit immuniser la jeunesse contre les ennemis de l'intérieur⁵⁴ et la mobiliser contre ceux de l'extérieur. Il n'est pas sans rappeler ce patriotisme allemand auquel Heinrich Heine reprochait, en 1836, dans la *Romantische Schule*, d'entretenir la haine au lieu de rapprocher les peuples. À l'époque de Guillaume II, un tel état d'esprit n'est dénoncé que par les pacifistes, peu nombreux, par un Wilhelm Liebknecht qui, au *Reichstag*, le stigmatise comme étant un reste de barbarie⁵⁵, ou encore par le libéral Ludwig Bamberger

53 Rein, Wilhelm (dir.), *Encyklopäisches Handbuch der Pädagogik*, 2^{ème} éd., Langensalza 1904, vol. 2, p. 547 et suiv. ; cité par Löher ; Wulf (note 24), p. 18 et suiv.

54 Wehler, Hans-Ulrich, *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918* (Deutsche Geschichte, 9), 7^{ème} éd., Göttingen 1994, notamment p. 107–110 (Nationalismus und Feindstereotypen).

55 Liebknecht déclare, le 15 janvier 1886, au *Reichstag*, qu'à une époque où le développement des mouvements internationaux et cosmopolites appelle à la solidarité entre les nations, continuer de défendre le principe de la nation n'est qu'un retour à la barbarie ; le patriotisme consiste, selon lui, à faire en sorte que la patrie soit vivable pour tous. *Verhandlungen des 6. Deutschen Reichstags*, 25. Sitzung, p. 536 et suiv. ; cité entre autres in : Longenrich, Peter

qui, à la fin de l'ère bismarckienne, faisait déjà ce constat : « Une génération a grandi aux yeux de laquelle le patriotisme paraît être placé sous le signe de la haine, de la haine contre tout ce qui ne se soumet pas aveuglément, en Allemagne et à l'extérieur. »⁵⁶ La seconde caractéristique du patriotisme tel qu'il évolue durant l'époque de Guillaume II réside dans le fait qu'il semble s'appuyer de plus en plus sur les anciens combattants, qui forment un mouvement de masse exerçant un pouvoir d'attraction considérable sur le simple citoyen aux yeux duquel l'idée patriotique est indissociable de l'armée. Cette culture militaire imprègne la jeunesse des écoles dès les premières années. L'éducation au devoir et au métier de soldat est devenue la « ligne directrice de l'enseignement dans l'Empire »⁵⁷, l'idée qui s'impose au tournant du siècle étant que l'Allemagne est « jalouée et menacée de toutes parts ».⁵⁸ L'empereur veut la paix, telle semble être la conviction de la grande majorité des Allemands, mais les Français, dit-on, n'attendent que l'occasion de reconquérir l'Alsace-Lorraine.⁵⁹ On le voit donc, l'image obsédante de l'ennemi continue d'être le corollaire de la militarisation du pays. La troisième caractéristique réside dans une politisation totale de l'école qui détermine les contenus d'un enseignement ayant pour mission de familiariser la jeunesse avec la *Weltpolitik* et l'impérialisme qui apparaissent comme un nouveau point de fixation, mais qui sont aussi une manœuvre de diversion ; le mythe colonial, créé de toutes pièces par la propagande, a pour fonction de recréer parmi les Allemands un sentiment national dont les détenteurs du pouvoir constatent, disent-ils, qu'il a perdu de sa force depuis 1871.⁶⁰ La quatrième caractéristique est le crescendo que l'on peut observer dans l'émotion nationale, entretenue par une culture festive patriotique qui ne cesse de se développer. Il y a certes des différences entre la Prusse qui représente la majorité du territoire et de la population du pays ; mais la Saxe n'a-t-elle pas connu une évolution comparable à celle de la Prusse, et la Bavière, qui jusqu'à la fin des années 1880 a gardé ses distances, n'a-t-elle pas fini par suivre la ligne prussienne ? Chacun des États fédérés de l'Empire entretient le culte de la petite patrie qu'il s'efforce de conjuguer avec celui de la grande patrie, notamment en éduquant à la fidélité à la dynastie régnante, en mettant l'accent dans le cours d'histoire sur le passé local et sur le rôle qu'il a joué en 1813 et en 1870/71.⁶¹

(dir.), « Was ist des Deutschen Vaterland ? » Dokumente zur Frage der deutschen Einheit 1800–1990, 2^{ème} éd., Munich 1990, p. 100 et suiv.

56 Cité par Löher ; Wulf (note 24), p. 7.

57 Lemmermann (note 37), p. 80–91 (vol. 1).

58 Jaroschka (note 17), p. 98.

59 Löher ; Wulf (note 24), p. 62 et suiv.

60 Il suffit d'écouter Caprivi, le successeur de Bismarck, qui, dans un discours prononcé au Reichstag le 12 mai 1890, déclare que la politique coloniale doit devenir un objet sur lequel se cristallisera le sentiment national allemand qui semble s'affaiblir et qui permettra à l'idéalisme allemand de trouver un terrain nouveau sur lequel il pourra s'exprimer. Verhandlungen des Reichstags, Stenographische Berichte, Sitzung des 12. Mai 1890. Voir aussi Wehler (note 54), p. 126.

61 S'agissant de la Bavière, Jaroschka (note 17), p. 100–108, nous permet de relever les différences suivantes : l'enseignement de l'histoire accorde une place moins importante à la guerre

Nous venons de dégager en France et en Allemagne deux tendances dans l'éducation au patriotisme : dans la première une remise en cause, à gauche, du patriotisme revanchard et belliciste sous l'effet d'une réflexion et d'une foi nationale nouvelle inspirée par les progrès liés à la modernité ; dans la seconde le culte, dicté par l'empereur et soutenu par les milieux militaires, d'un patriotisme à caractère phobique. Certes, ces tendances ne sont pas le fait de tous. Ici, les nationalistes et les cléricaux travaillent dans le sens inverse ; là, les socialistes, les libéraux de gauche et les pacifistes réagissent. Mais c'est justement l'existence de divergences ou de critiques qui va accentuer la radicalisation de ces tendances et provoquer, dans les deux pays, une crise du patriotisme à l'école.

Crises française et allemande du patriotisme à l'école

Les progrès des mouvements socialistes, la généralisation du débat public sur des questions de société importantes, les crises nationales ont fait naître un pluralisme d'idées qui, au tournant du siècle, provoque en France une « crise du patriotisme à l'école », crise qui est l'une des manifestations de l'antagonisme entre le corps des instituteurs, ou plutôt entre ceux que Barrès appelle les « mauvais instituteurs »⁶² et les « défenseurs de la tradition nationale »⁶³, une crise qui devient une affaire d'État, de la presse locale aux bancs de l'Assemblée. Quels sont les symptômes de ce malaise ?⁶⁴ En 1902, le journal socialiste *La Petite République* a organisé un concours en vue d'une révision des manuels scolaires qui seraient épurés de tout esprit chauvin et belliciste, du culte de l'Alsace-Lorraine.⁶⁵ Les congrès d'instituteurs, qui réunissent chaque année 5 000 à 6 000 délégués, ont montré qu'un changement d'état d'esprit s'était produit dans le corps enseignant du primaire. Le congrès de Bordeaux a voté la suppression de l'imagerie guerrière à l'école, celui de Marseille s'est ouvert au chant de l'Internationale, celui de Lille a

de 1870/71, il garde une certaine distance vis-à-vis du nouvel Empire protestant et prussien, il met en avant le roi Louis II, qui ne doit pas être éclipsé par Guillaume I^{er} de Prusse, et privilégie l'histoire bavaroise, il donne une image plus nuancée, voire corrigée de la France. Enfin, la Bavière, contrairement aux autres États allemands, ne fête pas l'anniversaire de l'empereur, mais exclusivement celui de son roi.

62 Discours de la salle Wagram, 16 mars 1907.

63 Pilant, Paul, instituteur public à Charleville, *Le patriotisme en France et à l'étranger*, précédé d'une lettre ouverte à M. Gabriel Hanotaux par Maurice Barrès, de l'Académie française, Député de Paris, Paris 1912, p. V.

64 La « crise du patriotisme à l'école » est le thème principal du Congrès des amicales des instituteurs à Lille en 1905, dans le contexte de la crise marocaine. Voir Lehmann (note 42), p. 21 et suiv. Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson signale ce « malaise général » dont souffre l'école dans l'article « Histoire » qui met directement en cause la patrie. Il est intéressant de noter que le Dictionnaire ne consacre pas d'article spécifique au mot Patrie. Voir Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris 1911, p. 791–800 : « Histoire » ; cité par Loubes (note 2), p. 22 et suiv.

65 Le lauréat de ce concours est un instituteur de Paris, Franchet, qui, dans un ouvrage dénonçant ceux qui répandent le poison nationaliste, a relevé tous les passages dans les livres de la « vieille école de la haine » qui sacrifie à trois idoles : la patrie, Dieu et le capitalisme. Il mettait en cause les manuels de Paul Bert, Compaire, Dupuy etc., qui étaient alors très utilisés dans le cours de morale et d'instruction civique. Voir Lehmann (note 42), p. 18.

adopté la formule : « Guerre à la guerre ! ». ⁶⁶ En 1904, lors des élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique, les candidats se déclarent, pour la plupart, patriotes et pacifistes, attitude caractéristique de ce patriotisme moderne non belliciste qui semble gagner du terrain. ⁶⁷ La même année, la puissante Ligue de l'enseignement, créée par Jean Macé en 1866, a abandonné sa devise : « Pour la patrie par le livre et l'épée » sous la pression de la *Revue de l'Enseignement primaire*, la plus répandue parmi les instituteurs. L'épée apparaît désormais comme un symbole suranné, mais il est, dit-on, évident qu'en cas de conflit tous les Français feraient leur devoir patriotique, c'est-à-dire qu'ils défendraient le sol de la patrie. ⁶⁸ L'Allemand Kurnig, qui a créé une association pédagogique internationale pour regrouper tous les instituteurs ayant le même idéal socialiste a trouvé en France le plus gros de ses troupes, 500 sur 900 adhérents. ⁶⁹

Ce vaste mouvement présente un caractère complexe. Il convient de distinguer les instituteurs qui se sont démobilisés sous l'effet de l'affaire Dreyfus et qui s'orientent vers la défense du métier et de l'école laïque dans un mouvement syndicaliste donnant le sentiment que « se disjoignent les images de la France et de la République ». ⁷⁰ L'hervéisme, c'est-à-dire le mouvement déclenché par Gustave Hervé, est le phénomène qui inquiète sans doute le plus, mais qui se condamne lui-même par ses outrances antimilitaristes et antipatriotiques. ⁷¹ Il y a aussi l'influence du pacifisme international ; en 1900, le 7^{ème} Congrès universel de la Paix a lancé aux éducateurs de tous les pays un appel leur demandant de travailler à l'avènement d'un monde nouveau dans lequel une saine émulation des peuples fera oublier les temps où une jalousie aveugle ne faisait que provoquer leur ruine. ⁷² Cette orientation pacifiste, ou plutôt pacifique, a pour porte-parole André Sève, Jules Payot, Ferdinand Buisson et Jean Jaurès, qui inspirent les principales publications de la presse pédagogique française : *le Maître pratique*, neutre sur le plan politique comme *Le Volume*, le *Manuel général de l'Instruction Primaire*, au ton modéré, très apprécié et très utilisé, la *Revue de l'Enseignement primaire*, qui a 14 000 lecteurs et dont Jaurès rédige la rubrique « Actualités ». ⁷³

Cet engagement pacifiste ou antimilitariste, voire antipatriotique, est, à en croire Barrès, une question de génération, ceux qui ont connu la guerre de 1870/71 restant « fidèles au bon sens ». Parmi les plus jeunes, il y a ceux qui, dit-il, n'ont pas « déraillé », mais qui, selon lui, se laissent trop souvent terroriser

66 Lehmann rappelle l'essentiel des résolutions adoptées à chacun de ces congrès et des articles publiés s'y rapportant dans la presse des instituteurs.

67 Lehmann (note 42), p. 20.

68 Lettre ouverte de Maurice Barrès à Gabriel Hanotaux, in : Pilant (note 63), p. X et suiv. La *Revue de l'enseignement* tirait à 30 000 exemplaires. Voir aussi Lehmann (note 42), p. 19 et suiv.

69 Barrès in : Pilant (note 63), p. IX et suiv.

70 Mougnotte (note 10), p. 7 et suiv.

71 Lestocquoy (note 1), p. 177 et suiv.

72 Aufruf an die Geschichtslehrer, in : *Friedens-Warte*, n° 17/18, 30.04.1900, p. 69–70.

73 Lehmann (note 42), p. 10 et suiv.

« par la bande des audacieux ». ⁷⁴ D'autres ont décidé de réagir, notamment ceux qui suivent l'instituteur de Paris, Emile Bocquillon, qui, pour contrecarrer les « Sans patrie », a créé l'Union des instituteurs laïques patriotes, fidèles à la « France éternelle », qui peuvent compter sur l'appui de Barrès, orateur politique, préfacier et publiciste actif dont la rhétorique est une auxiliaire précieuse. Il faut aussi rappeler que les écoles chrétiennes continuent d'être un foyer de patriotisme. Albert Cochon de Lapparent (1839–1908), secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, déclarait en 1907 : « Dans quelques temps, les écoles libres seront les seules à pouvoir arborer avec sincérité le drapeau national, car elles seront les seules à enseigner le respect de la famille et le culte de la patrie. » ⁷⁵

Sans doute convient-il de relativiser la vision des choses proposée par Barrès car les pacifistes modérés ne sont pas des antimilitaristes, et encore moins des antipatriotes. Ferdinand Buisson ne rappelle-t-il pas, en 1911, que le maître est redevable à l'élève non pas d'une partie de la vérité, mais de toute la vérité ? « [La jeunesse française] doit savoir, écrit-il, que dans l'avenir la guerre est tout aussi possible que dans le passé, qu'elle ne pourra être que plus terrible, qu'elle doit être, en conséquence, prête à défendre la patrie s'il le faut et de sacrifier sa vie pour cela. » ⁷⁶ Jean Jaurès ne préconise-t-il pas, la même année, dans *L'Armée nouvelle*, une préparation à l'armée active qui comprendrait, dans un premier temps, l'« éducation préparatoire des enfants », dans un système militaire ayant « pour objet exclusif de protéger contre toute agression l'indépendance et le sol du pays », toute guerre qui n'a pas un caractère défensif étant considérée comme criminelle, tout refus de recourir à l'arbitrage comme criminel ? ⁷⁷ Jaurès ne peut être antipatriote ; il pense que « l'unité nationale est la condition de production et de propriété, qui est l'essence même du socialisme ». ⁷⁸

En outre, Lavissee reste le gardien d'une orthodoxie républicaine qu'il résume en 1912 dans le manuel d'histoire destiné au cours moyen. « La guerre n'est pas probable, écrit-il, mais elle est possible. C'est pour cela qu'il faut que la France reste armée et toujours prête à se défendre. Bien qu'elle ait un allié (la Russie) et des amis (l'Angleterre...), elle doit avant tout compter sur elle-même. En défendant la France, nous défendons la terre où nous sommes nés, la plus belle et la plus généreuse du monde. En défendant la France, nous nous conduisons comme de bons fils. Nous remplissons un devoir envers nos pères, qui se sont donné tant de mal depuis des siècles pour créer notre patrie. En défendant la France, nous travaillons pour tous les hommes de tous les pays, car la France, depuis la Révo-

74 Barrès in : Pilant (note 63), p. XV.

75 Cité par le Bulletin paroissial vosgien, 1 (novembre 1907), p. 1.

76 Sève, André, ancien instituteur et fonctionnaire à la préfecture de l'Ain, Grundzüge des Unterrichts in der Lehre vom Völkerfrieden. Grundbegriffe und Anwendung derselben, mit einem Briefe des Herrn Ferdinand Buisson, Député de la Seine als Einleitung (éd. par la Deutsche Friedensgesellschaft), Esslingen am Neckar 1912 (?), p. 3–5.

77 Jaurès, Jean, L'organisation socialiste de la France. L'armée nouvelle, Paris 1911, notamment p. 675–685 : Proposition de loi.

78 Cité par Lestocquoy (note 1), p. 160.

lution, a répandu dans le monde les idées de justice et d'humanité. La France est la plus juste, la plus libre, la plus humaine des patries. »⁷⁹

L'affaire du Maroc a marqué les esprits.⁸⁰ En 1911, Barrès avoue qu'il observe des « signes de guérison ». L'hervéisme est passé de mode, reconnaît-il, durant les congrès, les banquets et les cérémonies officielles, on affecte de se montrer patriote, durant les congrès on chanterait plutôt la Marseillaise que l'Internationale. En août 1910, les congressistes de Nancy n'ont-ils pas décidé d'aller jusqu'à Metz pour saluer la statue du maréchal Fabert ?⁸¹ Il n'en demeure pas moins, déplore Barrès, que l'idée de patrie a été effacée des programmes d'enseignement, que les éditeurs de manuels scolaires, soucieux de suivre le courant dominant, se livrent à une « conspiration du silence »⁸², que le *Manuel général* adopte une attitude neutre, que dans les cahiers d'écriture, sont rayés les exemples calligraphiés qui, de près ou de loin, peuvent rappeler « les idées que l'on groupe autour du drapeau », que la leçon du maître est vidée de tout enseignement patriotique. C'est pourquoi, en 1912, il fait éditer *Le patriotisme en France et à l'étranger*, de Paul Pilant, instituteur à Charleville, dont le message est le suivant : le gouvernement français ne doit pas tolérer plus longtemps un mouvement qui constitue un danger pour la patrie, d'autant qu'en Allemagne le patriotisme apparaît comme le corollaire d'une force militaire qui ne cesse de croître. Cette culture de guerre civile à la française semble en effet contraster avec cette montée du patriotisme en Allemagne dont on peut aussi dire qu'il traverse une crise si l'on entend par là une évolution rapide vers un paroxysme provoquant une fièvre collective, un accès de chauvinisme manifestement causé par l'affaire marocaine, la tension grandissante dans les Balkans et l'atmosphère créée par le centenaire de la Bataille de Leipzig en 1913, qui mobilise totalement le pays.

L'école primaire est l'un des foyers de cette crise allemande du patriotisme. Le livre de lecture, qui reste l'outil pédagogique principal utilisé par les maîtres⁸³, parle aux enfants de leurs devoirs envers Dieu et la patrie.⁸⁴ Il fait une large place à une poésie guerrière datant des guerres de libération et de celle de 1870/71 ; ainsi, les enfants déclament ou chantent les poèmes et les chants de Arndt, Rückert, Geibel, Gerok ou Freiligrath. Le cours d'histoire entretient la haine de l'« ennemi héréditaire » tandis que l'idéologie pangermaniste imprègne peu à peu le cours de géographie qui apprend aux écoliers que, pour sa sécurité, l'Allemagne

79 Cité par Nora (note 6).

80 Lestocquoy (note 1), p. 173–189 : Le coup de Tanger, 1905.

81 Maréchal de France (Metz 1599–Sedan 1662). Entré à quatorze ans dans les gardes françaises, il se distingua dans les guerres contre les protestants.

82 Lehmann (note 42), p. 18, souligne qu'à la suite du concours organisé en 1902 par la Petite République, qui était une campagne menée contre le chauvinisme dans les manuels scolaires, les éditeurs s'empressèrent de proposer des éditions nouvelles, débarrassées de l'esprit de revanche.

83 Le livre de lecture allemand remplace à la fois le livre de morale, le livre d'histoire et le livre de géographie en usage en France.

84 Voir la remarquable étude de Gabriele Jaroschka (note 17), plusieurs fois citée dans le présent article.

doit étendre ses frontières et reprendre toutes les provinces qu'elle a perdues, idée dans laquelle les conforte un chant tel que « La Garde aux Vosges ». À l'exposition de Bruxelles a été présentée une carte de géographie en usage dans les écoles allemandes qui incorpore à la « plus grande Allemagne » la Belgique présentée comme pays de langue allemande, conformément à la doctrine qui dit : « Tout ce qui parle allemand doit être allemand ». Les soirées de parents durant lesquelles l'idée patriotique est au centre des discussions⁸⁵, créent une unité entre les maîtres et la société. Hors de l'école, mais aussi en lien avec l'école, les fêtes patriotiques, et en particulier celles de 1913, les grandes manœuvres, qui chaque année mettent en émoi les enfants des écoles⁸⁶, contribuent à entretenir ce climat, de même que la culture militaire qui semble occuper une place grandissante dans la société allemande. C'est en ce sens que les critiques contemporaines et les études historiques, qui, dans le domaine des sciences de l'éducation, se sont consacrées à cette question, soulignent la « militarisation » sans exemple de l'enseignement et de la jeunesse dans le Reich de Guillaume II, qui a été organisée de façon systématique à partir de 1896.⁸⁷

Dans l'Allemagne de cette époque, le maître d'école et surtout le professeur de lycée sont souvent (sous-)officiers de réserve⁸⁸, ce qui est aussi le cas en France. Ils ont la double mission de « militariser » l'école et d'être un ferment de la culture au service de l'État, mission à laquelle ils se consacrent d'autant plus volontiers qu'ils adhèrent à l'idéologie de l'État autoritaire et aux principes d'éducation liés à cette idéologie.⁸⁹ En un mot, l'école fonctionne comme « matrice » du modèle de société qui a été instauré en 1871⁹⁰, qui repose sur les valeurs patriotiques et militaires. Au lendemain de la fondation du nouvel Empire, on a commencé à susciter cet « enthousiasme national » à l'école où l'on a donné une instruction militaire aux enfants et où tout devait avoir un caractère martial. En 1911, plusieurs grandes ligues, qui sont soutenues par l'État et dont le but est de prendre en main les jeunes gens de 14 à 20 ans, se sont réunies pour former la Ligue de la Jeune Allemagne, le *Jungdeutschland-Bund*, qui est dirigé par le feld-maréchal von der Goltz. L'intention initiale est de donner aux jeunes hommes une éducation physique et morale dans un esprit patriotique, en particulier durant cette période où, après avoir quitté l'école primaire, ils attendent d'être en âge d'accomplir le service militaire et échappent au contrôle de l'État. Ces groupements, les scouts et d'autres formations (*Jugendwehren*), pervertissent leur voca-

85 Pilant (note 63), p. 227–235, quatrième partie : Le patriotisme en Allemagne, chapitre VI : L'école allemande.

86 Jugend-Militarismus, in : Friedens-Warte, n° 3/4, 22.01.1900, p. 13 et suiv.

87 Mix, York-Gothart, Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der früheren Moderne, Stuttgart 1995, notamment p. 225–232.

88 Oberlehrer und Reserveoffizier, in : Pädagogisches Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand Deutschlands 9 (1899), p. 25 et suiv.

89 Paulsen, Friedrich, Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur, in : Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht an Hoch-, Mittel- und Volksschulen 46 (1904), p. 401.

90 Wehler (note 54), p. 122–131.

tion initiale à partir du moment où ils sont pris en main par des cadres supérieurs de l'armée et évoluent vers une activité à caractère paramilitaire cultivant aussi parmi la jeunesse le germe du chauvinisme.⁹¹ C'est ce que dénoncent, outre la social-démocratie, les pacifistes et la presse libérale de gauche.⁹²

Les socialistes critiquent depuis longtemps cette dérive militariste et chauvine. En 1872 déjà, Wilhelm Liebknecht opposait *Dressur- und Bildungsanstalt* en parlant de l'école allemande, à laquelle il reprochait de substituer à la véritable culture qui émancipe et élève l'homme, un dressage de l'individu destiné à être asservi à une certaine idéologie de l'État.⁹³ En 1886, il a bien dénoncé le patriotisme tel qu'il a évolué en Allemagne, qui n'est selon lui qu'un habillage de l'impérialisme. Les socialistes allemands entendent être considérés comme les porte-parole du véritable patriotisme. Ils ne s'opposent pas au principe de défense nationale, au contraire, leur programme d'Erfurt en 1891 demandait, comme les programmes des libéraux de gauche, une éducation qui garantisse la sécurité nationale, mais aussi une armée populaire dont l'action serait soumise à l'approbation du peuple.⁹⁴ Depuis les années 1890 – on sait que la *Deutsche Friedensgesellschaft* a été créée en 1892 – les pacifistes, quelle que soit leur position vis-à-vis du régime, et les libéraux de gauche qui adhèrent au mouvement pacifiste n'ont de cesse de critiquer ce patriotisme mal compris, s'opposant à l'idéologie de l'ennemi héréditaire, demandant que l'entente entre les peuples se substitue au militarisme et condamnant l'éducation de la jeunesse à la haine et au mépris des autres nations.⁹⁵ Les enseignants et les pasteurs qui sont engagés dans le mouvement pacifiste se font les porte-parole les plus actifs d'une mise en garde qui ne peut toutefois être comprise par une opinion qui ne semble pas suffisamment mûre pour adhérer au cosmopolitisme des intellectuels, aux idées d'arbitrage

91 Siemering, Carl Ludwig, *Gegen die Militarisierung der Jugend*, in : *Ethische Rundschau* 2 (1913) 11, p. 206–211. Voir aussi Roeder, Fritz, *Militärische Jugenderziehung*, in : *Der Sämann. Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde* 2 (1911), p. 391 ; Reichenbach, Hans, *Militarismus und Jugend*, in : *Die Tat. Sozialreligiöse Monatsschrift für deutsche Kultur* 5 (1914), p. 1235 ; idem, *Militarisierung der Jugend*, in : *Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinde* 3 (1913), p. 97.

92 Mix (note 87), p. 225. Voir aussi Bergensis, *Schule und Pazifismus*, in : *Frankfurter Zeitung*, 25.12.1907, p. 1 ; Giesen, Alexander (Frankfurt), *Chauvinistische Tendenzen in der Jugenderziehung*, in : *Frankfurter Zeitung*, 30.11.1913, 1^{ère} éd. du matin, pages littéraires. Voir aussi Löher ; Wulf (note 24), p. 99 et suiv.

93 Liebknecht, Wilhelm, *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Vortrag gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872*, in : idem, *Kleine politische Schriften* (Reclam Bibliothek, 644), Leipzig 1976, p. 133–173, notamment p. 144 et suiv.

94 *Programm der Sozialdemokratischen Partei, Erfurt*, 21. Oktober 1891, in : Treue, Wolfgang, *Deutsche Parteiprogramme seit 1861* (Quellensammlung zur Kulturgeschichte, t. 3), 4^{ème} éd., Göttingen 1968, p. 86 et suiv.

95 Les études que nous avons pu faire sur la presse libérale de gauche dans le Wurtemberg sont à cet égard révélatrices. Voir Alexandre, Philippe, *Die Erben der 48er Revolution im Schwäbisch Hall der kaiserlichen Zeit (1871–1914)*, in : *Württembergisch Franken*, 83 (1999), p. 351–390, notamment p. 384 et suiv. ; idem, *Haller für den Frieden 1870–1914. Ein Beitrag zur Geschichte der bürgerlichen Friedensbewegung im Württemberg der Kaiserzeit*, in : *Württembergisch Franken*, 82 (1998), p. 198–324.

international, de coopération pacifique entre les peuples ou d'éducation à la paix. L'un de ces enseignants écrivait en 1905 à propos du patriotisme à l'école : « Si, dans ce domaine, nous ne savons rien faire d'autre que demander à nos élèves de réciter de belles phrases sur l'amour de la patrie et de se répandre en injures contre l'étranger à toute occasion, il n'y a pas de quoi être fier de ce résultat. Ce n'est là que de la poudre aux yeux qui ne résiste pas aux tempêtes de la vie et qui s'envole avec le vent comme de l'ivraie. Cela n'est pas là la noble fleur de l'amour de la patrie, mais de la mauvaise herbe qui pousse à l'état sauvage et prolifère sans que nous ayons à faire quoi que ce soit. »⁹⁶

En 1913, on a l'impression que la « veillée d'armes » a commencé dans les deux pays⁹⁷, cette culture militaire qui implique fortement l'école confine à la culture de guerre. L'exacerbation des sentiments est portée à un paroxysme par une presse qui, de part et d'autre, joue un rôle déterminant dans l'évolution des choses. Les journaux accusent l'école de l'autre pays d'être un « foyer de chauvinisme » et de constituer un danger pour la paix en Europe. En 1902 déjà, la *Vossische Zeitung* relevait dans des manuels scolaires français quelques exemples bien choisis de chauvinisme outrancier pour montrer à ses lecteurs comment est enseigné le « patriotisme » chez le voisin de l'ouest.⁹⁸ Tout comme les Français sont convaincus que les maîtres d'écoles en Allemagne sont « d'inlassables agents de haine »⁹⁹, les Allemands sont depuis longtemps convaincus que la mission essentielle des instituteurs doit être de préparer la « revanche »¹⁰⁰, et leurs enseignants ne croient guère à la possibilité de réaliser les idées des pacifistes.¹⁰¹ Les résolutions adoptées à chacun des Congrès de la paix internationaux, pas plus que les quelques initiatives privées telles que le séminaire international créé en 1906 à Kaiserslautern par Ludwig Wagner¹⁰², les colonies de vacances, les séjours dans des familles et les échanges épistolaires ne suffisent à faire changer l'état d'esprit général.¹⁰³

96 Brück, Heinrich, instituteur, *Drei Reden*, in : *Erziehe zum Frieden ! Eine Mahnung an Eltern und Lehrer* (Schriften des Frankfurter Friedensvereins, 2), Francfort-sur-le-Main 1905, notamment p. 41.

97 Lestocquoy (note 1), p. 193–203 : *Veillée d'armes*, 1912.

98 Wie in Frankreich Vaterlandsliebe gelehrt wird, in : *Vossische Zeitung*, n° 212, 07.05.1902, p. 1 (!), éd. du soir.

99 C'est ce qu'écrit Claretie, Jules, in : *Quarante ans après. Impressions d'Alsace et Lorraine, 1870–1910*, Paris 1910, p. 176. Voir aussi Pilant, Paul, in : *Le Petit Ardennais*, 10 juillet 1910, p. 218.

100 Fischer, Konrad, *Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes*, t. II : *Von 1790 bis auf die Gegenwart*, Hanovre 1892, p. 407.

101 Pasteur Wagner, *Geistlichkeit, Lehrerschaft und Krieg*, compte rendu de Paul Alber, *Generalversammlung des Landesvereins Württemberg der deutschen Friedensgesellschaft in Ulm am 9. November 1913*, in : *Völker-Friede* 14 (1913), n° 12 de décembre, p. 127–129.

102 Wagner, Ludwig, *Das internationale Friedensseminar und die Ferienkurse für Ausländer in Kaiserslautern. Ein Beitrag zur « Erziehung zum Frieden »*, in : *Friedens-Warte*, novembre 1913, p. 413–417. Voir aussi: idem, *Zur Erinnerung an die Ferienkurse Kaiserlautern 1912, Kaiserslautern 1912*.

103 *Schülerreisen nach Paris*, in : *Friedens-Warte*, n° 19/20, 03.06.1901, p. 80 ; *Internationaler Schülerbriefwechsel*, *ibid.*, n° 16, 31.08.1902, p. 126 et suiv. ; Siemering, Carl Ludwig, *Die*

Ces quelques réflexions nous amènent à poser la question fort complexe du lien entre cette éducation au patriotisme à l'école et la mobilisation des deux peuples français et allemands en août 1914 au-delà des antagonismes de classe et des clivages politiques. Les sociaux-démocrates, pris par l'élan patriotique de toute la nation, ovationnés au Reichstag, libérés de la discrimination dont ils avaient été victimes jusque-là, affirmaient qu'ils avaient toujours été patriotes en dépit de leur opposition au régime et que leur principe avait toujours été le suivant : « À l'heure du danger, nous ne laisserons pas tomber la patrie. »¹⁰⁴ Les instituteurs français, accusés plus tard de « lâcheté patriotique »¹⁰⁵ en raison de leur pacifisme, allaient accomplir leur « devoir » sur les champs de bataille. En Allemagne, la grande majorité adhérait à l'idée de « guerre préventive », en France à celle de « guerre défensive », mais l'élan guerrier était aussi porté par une espérance de nature eschatologique : la fin de toutes les guerres.

Certes, mais l'esprit « d'août 1914 », cette « union sacrée » devenue soudainement possible, le fait que l'on soit passé en si peu de temps de l'idéal humanitaire à la déraison guerrière, semble avoir des causes profondes que l'on peut trouver, dans une large mesure, dans l'éducation patriotique reçue à l'école des deux pays depuis 1871. Cette question complexe mérite une approche pluridisciplinaire dans laquelle la sociologie et la psychologie constituent un apport déterminant. C'est ce que propose Gabriele Jaroschka dans son analyse des livres de lecture en usage dans les écoles allemandes. Elle cite le témoignage de l'éditeur Gottfried Bermann-Fischer, né en 1897 qui écrit dans ses souvenirs : « J'ai vu l'influence pernicieuse qu'a exercée sur moi l'éducation allemande. Je connaissais les livres d'histoire et les livres de lecture allemands, et je savais qu'ils embrouillaient les jeunes esprits, [...] qu'ils cultivaient un patriotisme qui devait nécessairement se muer en chauvinisme et qu'ils donnaient une image du monde déformée et caricaturale inspirant la suffisance et le mépris de ce qui est différent. Comme les jeunes de mon âge, j'étais envahi par cette ivresse patriotique, [...] endoctriné par des lieux communs nationalistes à un point tel que j'étais incapable d'une quelconque critique. »¹⁰⁶

Gabriele Jaroschka propose une hypothèse : l'école aurait contribué à construire une « superstructure mentale commune » dont l'efficacité s'est révélée en 1914.¹⁰⁷ Les méthodes pédagogiques de l'époque lui donnent sans doute raison. Nous avons vu de quelle façon a été entretenu le souvenir de 1870/71, qu'il s'agisse de la revanche et du traumatisme de l'invasion du côté français ou de l'exaltation de la supériorité et du droit de l'Allemagne face à une France domi-

erste französische Schülerkolonie in Deutschland, *ibid.*, janvier 1908, p. 16 et suiv. ; article relatif à un séjour d'instituteurs allemands invités par l'amicale des instituteurs du département de la Seine, *ibid.*, août 1908, p. 316.

104 Groh, Dieter ; Brandt, Peter, « Vaterlandslose Gesellen ». *Sozialdemokratie und Nation 1860–1990*, Munich 1992, notamment p. 158 et suiv.

105 Loubes (note 2), p. 10.

106 Bermann-Fischer, Gottfried, *Bedroht-bewahrt. Weg eines Verlegers*, 2^{ème} éd., Francfort-sur-le-Main 1967, p. 258 et suiv. ; cité par Jaroschka (note 17), p. 113.

107 *Ibid.*, p. 112 et suiv.

natrice et jalouse du côté allemand. Les facteurs relevant de la psycholinguistique méritent d'être pris en compte. L'influence des stéréotypes, vecteurs de modes de pensée idéologiques, ont joué un rôle qui était renforcé par l'utilisation de certains modèles linguistiques qui déterminent la pensée et le comportement. Gabriele Jaroschka parle de la « force normative des modes de langage », Olivier Loubes, en faisant référence à Ludwig Wittgenstein, de l'« ensorcellement » par le discours.¹⁰⁸ Cet ensorcellement s'opérait à tous les niveaux, de l'apprentissage par cœur de textes de récitation à la phraséologie des discours des fêtes patriotiques en passant par la lecture collective, le chant¹⁰⁹, les exercices de calligraphie et la fréquentation en famille des livres de lecture. Et dans la mesure où l'idéologie véhiculée par ces outils pédagogiques correspondait à celle qui prédominait dans une population elle-même conditionnée par un discours officiel créateur d'un pathos national¹¹⁰, elle ne laissait aucune place à la discussion et encore moins à la critique.¹¹¹ À cette force du langage se conjuguaient, en particulier dans l'enseignement d'une histoire-batailles, le culte de héros et de soldats incarnant les valeurs nationales qui se transmettaient d'autant mieux que ces héros répondaient au besoin d'identification de la jeunesse.

Cette esthétique de la guerre, qui produisait déjà son effet à travers une imagerie guerrière répandue à profusion, les enfants la retrouvaient dans la culture militaire qui était l'une des caractéristiques d'une société vivant encore dans la conviction que les conflits entre les nations ne pouvaient être réglés que par la guerre. La représentation permanente de la guerre et la diabolisation de l'ennemi ne pouvaient avoir pour effet que d'augmenter l'agressivité potentielle des masses en cas de conflit. Ce conditionnement admis par tous, plus ou moins consciemment, était un aspect de la socialisation de la jeunesse à l'école. Dans le cas de l'Allemagne, où l'on parlait par ailleurs du principe que l'empereur voulait la paix, il n'y avait manifestement pas de correctifs possibles ; en France la question du pacifisme se posait dans des termes que Olivier Loubes résume ainsi : « Pouvait-on tuer la guerre sans tuer le patriotisme, le corps sacré de la nation ? »¹¹² Dans cette tension tragique entre la raison et le cœur, c'est finalement l'irrationnel qui l'a emporté.

L'efficacité de l'enseignement patriotique à l'école française et allemande avant 1914 reste difficilement mesurable dans la mesure où l'école ne peut être isolée de son environnement. Ce qui est certain, c'est qu'elle a contribué à la constitution d'un patrimoine de valeurs communes, dans lequel la notion de « devoir patriotique » occupait une place importante et qui transcendait ce qui apparaît comme un conflit tragique entre la raison et le cœur. L'élan d'août 1914, de part et d'autre de la frontière, semblait bien donner raison à Célestin Bouglé

108 Ibid., p. 115 ; Loubes (note 2), p. 16.

109 Lemmermann (note 37), p. 59 et suiv., vol. 1.

110 Glaser, Hermann, *Spieß-Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert und dem Aufstieg des Nationalismus*, 2^{ème} éd., Francfort-sur-le-Main 1985, p. 44.

111 Pilant (note 63), p. 231.

112 Loubes (note 2), p. 20.

qui affirmait, en 1901, dans l'article de *La Grande Encyclopédie* cité plus haut :
« La patrie est la seule force capable de réduire au silence ce qui divise les habitants d'un même pays. »