

Le mot *Volk* dans la presse à destination des maîtres d'écoles primaires des populations allemandes à l'étranger (*Auslandsdeutsche Volksschule*) entre 1890 et 1939

Andrée TABOURET-KELLER
Université Louis Pasteur, Strasbourg, France

L'essence d'un peuple n'est jamais connue objectivement, comme «une leçon d'histoire»; car le choix même des vrais ancêtres est fonction d'un projet, d'une tâche; tant qu'une histoire n'est pas achevée, son sens est tenu en suspens.

(Paul Ricœur, *Lectures* 1, 1991, p.145.)

L'ouvrage d'Eric Hobsbawm, *Nations et nationalisme depuis 1780* (1990, 1992), lecture indispensable pour l'étude du thème Langue et Nation, contient un chapitre sur la transformation du nationalisme entre 1870 et 1918. Il se termine par quelques réflexions concernant le peu d'étendue des connaissances sur la signification de la conscience nationale pour les masses concernées¹. Notre étude se propose d'enrichir ces connaissances en éclairant la manière dont une presse spécialisée à l'adresse des maîtres des écoles primaires, accueillant des enfants de populations d'Allemands hors de l'Allemagne, contribue à donner un contenu nationaliste à cette école et à la pratique d'un idiome allemand, pendant une période qui s'étend de 1890 à 1939. Ce contenu n'est pas forcément explicite, il serait plutôt insidieux : le terme de nation est peu présent. Le terme de *Volk*, par contre,

¹ 1992 : 166.

est omniprésent; je le traduis par *peuple*, sans prétendre résoudre la complexité de ses relations avec *nation*, question qui est au centre de l'ouvrage de Hobsbawm.

Hobsbawm insiste sur le caractère imaginé et imaginaire de la nation², il analyse l'importance du nationalisme linguistique dans l'idéologie entourant la «question nationale», en particulier depuis les années 1870. Il me semble que cette importance s'explique par le fait que l'emploi de la même langue constitue un étayage objectif majeur de ces constructions imaginaires et que la conscience nationale, à propos de laquelle Hobsbawm s'interroge, a comme premier support l'emploi de la langue, en même temps étoffe objective et instrument de liaison de cette conscience collective, et son symbole. Les périodiques dont nous nous occupons sont écrits en allemand, ils abordent maints problèmes pédagogiques posés par son enseignement. Cette presse met ainsi en œuvre un double lien entre tous ses lecteurs : la promotion de la langue allemande et la lecture en allemand des méthodes de cette promotion par l'école.

1. LES REVUES PÉDAGOGIQUES

Parmi le grand nombre de revues et d'ouvrages qui traitent des écoles des enfants d'Allemands à l'étranger, et du bilinguisme comme premier de leurs problèmes, je retiens principalement pour ce travail la revue *Die zweisprachige Volksschule. Pädagogische Monatschrift*, citée par la suite sous *Z.V.* et traduit par *L'École bilingue*, disponible à la Bibliothèque Nationale Universitaire de Strasbourg du tome I, publié en 1893, jusqu'au tome XV, en 1908. Pour dégager ses caractéristiques discursives, je la compare à une autre revue pédagogique qui traite de manière plus générale de l'enseignement à l'étranger, mais épisodiquement seulement des écoles bilingues. Il s'agit de la revue *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, citée par la suite sous *D.Z.* et traduit par *L'Enseignement à l'étranger*, disponible à Strasbourg dans le même lieu, à partir du tome I aussi, en 1895, jusqu'au tome XI, en 1906. Je m'appuie également sur la série *Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften* qui comprend plus

² 1992 : 234.

de 400 petits fascicules de 30 à 130 pages (parus entre 1900 et 1912), sur les articles du *Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (deux éditions entre 1900 et 1910), enfin sur un certain nombre d'ouvrages traitant des écoles bilingues et de leurs problèmes, parus entre le début du siècle et 1938.

L'ambition, le public visé, les auteurs de nos deux principales revues, sur l'école bilingue et sur l'enseignement à l'étranger, diffèrent : dans la première, des maîtres d'école s'adressent à un public de maîtres d'école, dans la seconde, des spécialistes et savants s'adressent à un public international de même niveau. Les textes de la première sont tous en allemand, l'ouverture de son premier numéro s'adresse aux *Kollegen* et aux amis de l'école bilingue en les tutoyant d'emblée et en leur annonçant que son principal objet sera le cours de langue allemande, «le souffre-douleur des écoles bilingues»³. On y regrette d'emblée que les problèmes pédagogiques de l'école bilingue puissent être associés à des questions politiques, voire confondus avec elles. L'on recommande aussi d'emblée la panacée des méthodes pédagogiques de l'époque : «du facile au difficile, du proche au lointain, du simple au composé» (*Die Kernschen Reformvorschläge*, 1894 : 1). Chaque mois, un prix de 40 Mark (1893) récompense l'auteur d'un article qui traite de manière excellente de l'école primaire bilingue. Le premier article récompensé est intitulé «*Was hat der Lehrer an der zweisprachigen Schule zu tun, damit seine Schüler die deutsche Sprache lieben und gern gebrauchen ?*»⁴(«Que doit faire le maître d'une école bilingue pour que ses élèves prennent goût à la langue allemande et à son emploi ?»), ce qui revient aussi à dire que cet amour et l'emploi de l'allemand ne sont pas donnés. La seconde revue a une toute autre portée : internationale, ses textes sont en allemand, français, anglais ou italien, elle traite de l'histoire de la pédagogie, elle publie des études critiques concernant les méthodes pédagogiques (l'apprentissage par cœur, la valeur des images comme support pédagogique, etc.), elle préconise des méthodes modernes telles que l'autonomisation des élèves, elle se déclare ouvertement pour la séparation de l'Église et de l'État et fait état de positions politiquement engagées.

³ Z.V. 1893 : 1-3.

⁴ 1893, 4 : 4-8.

Les questions qui concernent les écoles bilingues sont insérées dans les débats de caractère général qui ont cours sur l'école. Certains sont vifs : l'éducation des filles, les écoles mixtes (mais non pas les classes mixtes), la compatibilité des exigences de l'instruction religieuse et de l'enseignement de l'école publique (tout particulièrement dans les écoles bilingues) avec celles du centralisme de l'État, les salaires selon les différents pays où l'on trouve de telles écoles, etc. Mais surtout, à en juger par l'abondance des articles qui lui sont consacrés, le problème du partage de l'autorité, sur l'école et dans l'école, entre l'Église (il s'agit de *die evangelische Kirche* par opposition au *Katholizismus*) et l'administration publique. Au premier plan de ce débat, deux questions, brûlantes semble-t-il. Qui sera fonctionnaire ? qui nommera les inspecteurs des écoles primaires et définira leurs prérogatives respectives, selon qu'ils représentent l'Église ou l'État ?

De manière plus générale, l'importance quantitative de ces publications reflète l'importance idéologique et politique que l'on confère à l'école : lors de l'inauguration d'un monument à la gloire d'un nommé Bosse, à Berbau, le ministre du culte de la Prusse de l'époque, un Dr. Holle, définit le devoir de la *Volksschule* dans les termes suivants : «l'éducation d'une génération chrétienne, fidèle au Roi, et patriotique»⁵.

2. L'IMPORTANCE DE L'ÉCOLE

L'école figure au premier rang des instruments du nationalisme linguistique non seulement à l'intérieur même des frontières d'un État mais hors de ses frontières aussi, et là sans doute de manière plus accentuée encore. Les écoles n'y sont pas des *reindeutsche Schulen* (écoles purement allemandes) : dans la presse allemande que j'ai examinée pour l'époque qui se situe entre 1880 et 1914, les termes généralement employés sont ceux de *zweisprachige Schulen* ou encore *utraquistische Schulen*. Ce terme inattendu est emprunté au vocabulaire de l'enseignement secondaire où il désigne la pratique scolaire des langues classiques, le grec et le latin. Et c'est presque par dérision qu'il est appliqué aux écoles publiques bilingues (*zweisprachige Volksschulen*) «qui s'adressent à de larges couches de population de langue étrangère à la langue de l'État, au petit peuple auquel il

⁵ Z.V., 1908 : 191.

s'agit d'inculquer, à côté de sa langue maternelle, une seconde langue, que l'on appelle langue d'État (*sogenannte Staatssprache*)»⁶. L'on oppose ainsi le bilinguisme dans les écoles publiques, c'est-à-dire un utraqisme pour les masses, à l'utraqisme des élites à qui l'on enseigne le latin et le grec⁷. Employés de manière interchangeable, les deux termes se trouvent cependant insérés dans des contextes qui entraînent la production de deux sens bien différents : école fréquentée par des enfants confrontés à deux idiomes différents, celui de l'école en sus de celui de leur famille, mais aussi école où deux langues sont enseignées. Il arrive exceptionnellement qu'il soit question de l'enseignement de l'allemand comme de celui d'une langue étrangère (en Pologne), le terme courant «école bilingue» est alors remplacé par «école de langue étrangère» (*fremdsprachige Volksschule*) et «élèves bilingues» par «élèves de langue étrangère» (*fremdsprachige Kinder*)⁸.

Une profonde ambivalence règne à propos des écoles bilingues, car si le bilinguisme est considéré comme incontournable (la promotion de l'allemand passe par lui) il est aussi considéré comme néfaste, car il détache les enfants allemands de l'étranger de la *Muttersprache*, langue de la mère mais aussi langue-mère, et de la *Heimat*, ce lieu d'où l'on est et où l'on se sent profondément chez soi (Winzer, 1910)⁹. Mais surtout, le bilinguisme rend l'enfant étranger au *Volksgeist*, terme sur la traduction duquel je reviendrai plus bas. Une grande ambiguïté aussi : car en même temps que l'on affirme que la langue maternelle est le plus précieux des biens quand il s'agit des enfants des Allemands à l'étranger, l'on affirme aussi que l'emploi du polonais doit être réprimé et interdit dans les écoles de Prusse, alors qu'il est bel et bien la *Muttersprache* de nombre d'enfants. Dans un article non-signé de *L'École bilingue* sur les fondements juridiques importants pour la situation scolaire polonaise (*Wichtige Rechtsgrundsätze für die polnischen Schulverhältnisse*), l'on peut lire ceci : «En Prusse, dans le domaine de l'instruction et des écoles, les auto-

⁶ Ghibu, 1910 : 1.

⁷ *op.cit.*

⁸ Cf. 1893, 9 : 124.

⁹ Kantorowicz emploie *Heimat*, traduit en français par «pays natal, ville ou village natal» (1984 : 113). Dans notre cas, il s'agirait du pays natal de la génération qui a émigré il y a plus ou moins longtemps déjà.

rités administratives sont autorisées à émettre des arrêtés par la voie administrative, et en particulier à définir la langue dans laquelle l'enseignement doit être donné, y compris l'enseignement religieux», les pères récalcitrants sont menacés de déchéance de la fonction paternelle¹⁰. Un autre exemple illustre la réelle perversion de ce genre de discours : quand la langue maternelle est l'allemand, elle est portée aux nues et condition *sine qua non* de l'instruction primaire, mais quand la langue maternelle des élèves est le polonais ou le hongrois, elle est ignorée, ou traitée comme secondaire. Voici un extrait d'un débat, daté de 1893, concernant la possibilité de réintroduire l'enseignement du polonais à l'école primaire : «Que l'esprit des enfants puisse souffrir du manque de soin, ou de soins trop tardifs de la langue maternelle, ne peut pas être soutenu, ne fût-ce que parce que la langue maternelle est bien suffisamment pratiquée dans la vie courante. De plus, l'enseignement dans la langue allemande se fera autant que possible de la même façon que la mère apprend à parler à l'enfant, de sorte qu'il n'est pas question de penser que l'esprit de l'enfant puisse être estropié d'une manière ou d'une autre»¹¹.

3. LE CAS ALLEMAND

Dans *Considerations on Representative Government*, publié en 1861, John Stuart Mill discute de la question de la nationalité, en tant que liée à un gouvernement représentatif (*Of nationality, as connected with representative government*, chap. XVI)¹². Il y examine le cas allemand dans des termes qui restent adéquats aujourd'hui :

L'identité de langage, de littérature, et, dans une certaine mesure, de race et de souvenirs, ont maintenu un sentiment de nationalité de force considérable parmi les différentes populations de nom allemand, bien qu'à aucun moment elles n'aient réellement été unies sous le même gouvernement; ce sentiment n'a cependant jamais suffi pour que les différents États désirent se débarrasser de leur autonomie.

(1991 : 427-8)

¹⁰ Z. V., 1908, fasc. 4 : 95.

¹¹ «Über die Möglichkeit der Wiedereinführung des polnischen Sprachunterrichts», Z.V. 1893 : 5-9.

¹² Les citations sont traduites par moi.

C'est cette force considérable qui intrigue. Nous sommes témoins qu'elle n'est de loin pas réservée aux différentes populations de nom allemand. Elle semble au contraire être omniprésente en Europe, où elle se manifeste aujourd'hui encore par des affrontements guerriers entre populations de nom serbe, croate, ou autre. Stuart Mill avait parfaitement saisi la part remplie dans la situation allemande d'alors par le fait que les frontières gouvernementales ne coïncidaient pas avec celles des nationalités, fait qui garde lui aussi toute son actualité:

La colonie allemande de la Prusse de l'Est est coupée de l'Allemagne par une partie de l'ancienne Pologne; étant trop faible pour maintenir une indépendance séparée, elle est obligée, si l'on veut maintenir la continuité géographique, de subsister sous un gouvernement non-allemand, ou alors le territoire polonais interposé est obligé de subsister sous un gouvernement allemand.

(*ibid* : 431)

Des descriptions du même ordre pourraient être données pour nombre d'enclaves allemandes en Transsylvanie, en Slovénie, et ailleurs. Les auteurs de *L'École bilingue* mentionnent à maintes reprises la dispersion des colonies allemandes issues des migrations vers l'Est et vers le Sud, et évoquent à son propos le goût immémorial des Allemands pour la migration¹³, goût qui ne cède pas, et ne doit pas céder, à l'attachement à la *Heimat*.

En 1938, à la veille de la seconde guerre mondiale, dans un ouvrage sur le bilinguisme des enfants allemands à l'étranger (*Zweisprachigkeit deutscher Kinder im Auslande*), un pédagogue allemand, qui est aussi nazi, dresse le tableau de l'instruction allemande à l'étranger, à partir des renseignements dont dispose le *Deutsches Ausland-Institut* par l'intermédiaire des représentants diplomatiques de l'Allemagne¹⁴. Geissler emploie trois termes différents : le substantif *Allemands (Deutsche)*, dans des expressions comme «les 50.000 Allemands de la région belge d'Aubel et Arel», l'adjectif *allemand(e) (deutsch(e))* dans des expressions telle que «écoles allemandes», l'adjectif *germanophone (deutschsprachig)*, dans des expressions telles que «les 300.000 germanophones du Luxembourg». Voici le tableau qu'il dresse :

¹³ Par exemple, *der alte Wandertrieb der Deutschen*, Winzer, 1910 : 18.

¹⁴ Tabouret-Keller, à paraître.

- Suisse : 72 % de sa population est germanophone (selon le recensement de 1930, soit 2'900'000 sur un peu plus de 4 millions d'habitants¹⁵)
- Espagne : 11 écoles allemandes
- France : 1 million et demi de germanophones en Alsace-Lorraine
- Luxembourg : 300'000 germanophones
- Belgique : 50'000 Allemands dans la région d'Aubel et Arel, et 46'000 Allemands dans la région d'Eupen et Malmédy
- Hollande : 14 écoles allemandes
- Angleterre : une école
- Danemark : 86 écoles
- Norvège et Suède : malgré la présence de milliers d'Allemands, il n'y a plus d'écoles allemandes
- Finlande : 1 école
- Estonie : 25'000 Allemands
- Lettonie : 70'000 Allemands, soit 3,6 % de la population
- Lituanie : 35'000 Allemands dont 17,8 % sont analphabètes
- Territoire de Memel : 200 écoles allemandes
- Pologne : 1,4 million d'Allemands (des détails sont donnés pour les 6 grandes régions de la Pologne)
- Tchécoslovaquie : 3 millions et demi d'Allemands dans les Sudètes, 160'000 Allemands en Slovaquie et dans les Carpates
- Hongrie : 550'000 Allemands
- Roumanie : 731'000 Allemands (détails donnés pour 7 grandes régions), à quoi il faut ajouter la Sud-Slavie (Süd-Slavien) avec 700'000 Allemands
- Grèce : 2 écoles
- Bulgarie : 7 écoles
- Turquie : 152 élèves allemands à Constantinople
- Russie Soviétique : 1'238'549 Allemands.

Soit pour les années trente, un total de 13 millions de personnes allemandes ou germanophones en dehors des frontières de l'Allemagne (pp. 151-167).

¹⁵ Selon le recensement de 1930, *Encyclopaedia Britannica*, 11 : 689.

4. L'AMBIGUÏTÉ DU MOT VOLK

Le mot *Volk* se caractérise par deux grandes propriétés : 1. il est polysémique, ses contextes d'emploi sont nombreux et entraînent des productions de sens multiples, plus ou moins précises, 2. il se prête à la confection de nombreux mots composés dont il est alors le premier terme.

Le mot *Volk* est englobant et a l'avantage de permettre d'exprimer une appartenance commune. Celle-ci est sans fondement légitime car si la nation peut être instituée dans certains cas, si l'État et le Gouvernement le sont, le *Volk* ne l'est pas, on pourrait dire qu'il est sans forme. Le terme permet, au contraire, d'unir sous sa bannière tous ceux que les institutions des États et les frontières séparent. Quelle que soit leur résidence, et même leur citoyenneté, ils peuvent néanmoins appartenir au même *Volk*. De nombreuses associations les unissent, qui donnent un semblant de légitimité à cette appartenance, par le biais de leurs journaux, de leurs rencontres, voyages et autres. Dans les journaux cités ici, l'on trouve ainsi de nombreux comptes-rendus de rencontres professionnelles ou amicales entre maîtres, ou entre parents et maîtres. L'élément objectif commun est l'emploi de la langue allemande, ce que chacun attache subjectivement à son appartenance au *Volk* n'étant le plus souvent exprimé que dans les termes d'un discours déjà dominant.

Le mot *Volk* apparaît dans le titre de notre principale source documentaire : *Die zweisprachige Volksschule*. L'on est porté à traduire *Volksschule* par *école publique*, ce qui n'est pas faux à ceci près qu'au tournant du siècle certaines de ces écoles sont confessionnelles. Nous l'avons noté, la séparation de l'Église et de l'État fait l'objet de débats passionnés. L'*École bilingue* encense les maîtres courageux qui se dévouent pour enseigner dans les écoles *utraquistes*, terme préféré à celui de *bilingue*, où ils rencontrent maintes difficultés dont restent à l'abri ceux qui enseignent dans une *reindeutsche Schule*. Ils sont les champions du *Volksggeist*, terme dont l'esprit (justement !) reste difficile à rendre en français. Différentes solutions ont été proposées : «esprit national» (Harrap's, 1989), «âme populaire» (Ayçoberry, 1990); c'est sans doute «esprit constitutif d'un peuple» qui serait le plus proche. Avant la guerre de 1914, *Volk* est employé dans des contextes qui opposent clairement ce terme à deux autres : *Heimat* (le pays natal, et, plus directement, l'environnement physique et culturel immédiat du milieu de vie habituel), *Vaterland* (la patrie).

Cet ensemble *Volk, Heimat, Vaterland* s'emploie par opposition avec des termes tels que *Verwaltung* (administration), *Regierung* (gouvernement) et surtout *Staat*, l'État. En 1938, dans une étude sur «Le flottement de l'appartenance de peuple dans la mutation de mentalité», l'on rencontre l'agglomérat «sentiment du lieu d'origine» (*Heimatsgefühl*), «amour de la patrie» (*Vaterlandsliebe*), «joie de l'appartenance innée au peuple» (*Freude an dem angestammten Volkstum*) : chez le bilingue, ces trois piliers psychologiques de l'appartenance au peuple sont «naturellement affaiblis [...]». La phrase cosmopolite et le manque de caractère propre à l'internationalisme y trouvent un terrain déjà tout préparé¹⁶.

5. LES PRINCIPALES CONSTELLATIONS LEXICALES DU MOT VOLK

Hobsbawm parle d'un

quadrilatère formé par les points Peuple-État-Nation-Gouvernement. Théoriquement ces quatre éléments étaient identiques et interchangeable. Dans la bouche de Hitler (où le mot *Volk* recouvrait à la fois les termes de «peuple» et de «nation»), l'Allemagne consistait en «*Ein Volk, ein Reich, ein Führer*», c'est-à-dire un peuple-nation, un État (ou *empire*) et un gouvernement (un *chef*).

(1990 : 231)

Au début du siècle, dans les écrits que nous avons consultés, les quatre termes ne sont pas strictement interchangeables : le *Staat* (État) dénote le pouvoir institué, comme par exemple dans *Staatssprache* (la langue d'État), le mot *Regierung* (gouvernement) en gros tout ce qui relève de l'administration publique, celui de *Volk* a la même aura lénifiante et floue que pourrait avoir «communauté de peuple», nous l'avons déjà précisé, alors que *Nation*, que l'on ne rencontre pratiquement pas dans Z.V., se rencontre dans des textes offensifs, ouvertement politiques de la revue sur *L'Enseignement à l'étranger*.

Dans le tome 6 de cette dernière, de 1900-1901 (p. 80-83), paraît le compte-rendu exceptionnellement long et élogieux d'un ouvrage sur l'édu-

¹⁶ Beck, 1938, *Schwebendes Volkstum im Gesinnungswandel*, voir en particulier p. 15.

cation de la jeunesse allemande à l'étranger (Schäfer, Erdmann, 1900). Il comporte de nombreuses citations : *Volkscharakter* et *Volksseele* n'y apparaissent qu'à une seule reprise, par contre l'emploi de l'adjectif *national* est permanent. L'opposition est claire dans un énoncé comme «le défaut de la conscience de soi nationale (*nationales Selbstgefühl*), la préférence et la vénération (*Verehrung*) de tout ce qui est étranger serait une faiblesse innée de notre âme de peuple (*Volksseele*)» (p. 80). L'éducation ne saurait être que nationale : *nationales Erziehungssystem*, ou bien *nationale Erziehung*, définie comme *tüchtige Vaterländische Erziehung* (éducation patriotique sérieuse). Les couples que l'on nomme aujourd'hui sans rire «couples mixtes» (Varro, 1995) sont à l'époque qualifiés de «nationalement mélangés» (*national gemischt*). Le terme-chapeau qui recouvre tout cet ensemble est celui de *deutsch*, en particulier l'expression *Deutschtum*, que je propose de traduire par «allémanité». Les Allemands à l'étranger sont menacés d'être *entdeutsch* (désallémanisés). Est ainsi primordiale «l'importance d'une éducation rationnelle de la jeunesse allemande en tant que facteur du maintien et de la promotion de l'allémanité (*Deutschtum*) à l'étranger» (83). Pourquoi n'est-il pas question de *Volk* ici ? vraisemblablement parce qu'il s'agit exclusivement de populations émigrées récemment, dans les Amériques ou ailleurs, et non pas, comme c'est le cas pour les parents des élèves des écoles publiques utraquistes, de colons de vieille souche, notamment en Europe Centrale.

Je rencontre le terme *Nationalitäten* en 1897, dans *L'Enseignement à l'étranger*. Il y est question de l'Autriche - Hongrie, où l'école souffre constamment sous le signe de la lutte des nationalités (*Nationalitätenstreites*). Des exemples précis sont donnés : dès le début de l'année scolaire (septembre 1897), se sont élevées en Bohême les vieilles récriminations, tant du côté tchèque que de l'allemand. Chacun estime que l'autre partie bénéficie de plus de créations d'écoles et de plus de crédits d'État, chaque partie accuse l'autre de profiter de la situation pour mettre la main sur la population scolaire, respectivement les méchants Allemands (*sic*) sur les enfants tchèques, et les Tchèques sur les enfants allemands. Les plaintes les plus graves furent cette fois-ci celles proférées contre les Allemands à Prague, Pilzen et Budweis.

Le Ministre du Culte semble incliné à prendre en considération la création d'une nouvelle université pour la Moravie et la Silésie autri-

chienne, dans une des villes principales de la Moravie. Le domicile de la nouvelle Alma Mater serait Brno ou Olomouc. Dans cette dernière se trouvait d'ailleurs autrefois, et pendant plus de 200 ans, une école supérieure allemande, dans laquelle une faculté de théologie, sous la forme d'un séminaire de prêtres, se trouve maintenue jusqu'à aujourd'hui. Malheureusement les deux partis font entendre un cri de guerre tempétueux : les Tchèques veulent que la nouvelle université comprenne au moins une section de tchèque, mais les Allemands prétendent que cela serait un méprisable essai de tchéquiser la ville choisie, alors que les deux villes candidates étaient jusqu'ici purement allemandes.

Le cri de guerre des nationalités résonne également dans le lointain Sud, en Dalmatie et dans le Tyrol *welsch*. Les Italiens de la vieille ville dioclécienne de Spalato, à peine 1'000 sur une communauté de 24'000, se plaignent sur un ton acerbe de leur gouvernement régional croatophile, qui refuse de leur concéder une école publique d'État italienne spéciale, bien qu'il y ait 56 enfants candidats. A Trient, il y a cependant une école d'État allemande, fréquentée par 540 enfants. Mais les Allemands se répandent en plaintes amères à son propos, car elle fait, disent-ils, l'objet d'un traitement de marâtre en ce qui concerne les locaux et le recrutement des maîtres¹⁷.

J'ai été intriguée par la multiplication, au fil des décennies, des composés faits avec *Volk*, surtout à la veille de la seconde guerre mondiale. Dans les deux ouvrages de 1938 que j'ai retenus (Geissler; Beck), l'on rencontre *Volkskultur* (culture populaire ou du peuple), *Volkskampf* (lutte du peuple), *volksfremd* (étranger au peuple), qui apparaissaient déjà, mais peu fréquemment, dans les publications des années vingt. Mais aussi des nouveaux-venus tels que *Entvolkung*, *Umvolkung*, *Rückvolkung*. Ils pourraient être traduits par «éradication de l'appartenance de peuple», «changement de l'appartenance de peuple», «retour à l'appartenance de peuple», tous processus qui peuvent affecter les Allemands de l'étranger et leurs enfants. Toutes sortes de néologismes que je ne trouve plus dans la littérature de l'après-guerre¹⁸ : *Entvolkung*, par exemple, semble remplacer

¹⁷ D.Z., 1897, Cahier 1 : 181-182.

¹⁸ Ils ne figurent ni dans un petit dictionnaire d'usage courant comme le *Bertelsmannn Volkslexikon* (1957), ni dans un dictionnaire bilingue comme le *Sachs-Villate*, dans l'édition remaniée de 1968.

Entdeutschung qui s'employait au début du siècle. C'est qu'entre temps, la langue allemande, premier critère d'appartenance au *Volk*, s'est trouvée frappée d'insuffisance : l'appartenance doit maintenant être fondée par le sang. Dans une comparaison entre les colons installés en milieu urbain ou bien en milieu rural, les premiers soumis à une rapide *Entvolkung*, Geissler note que les seconds sont plus protégés. Mais tous, *die Gruppe der Volksdeutschen Siedler im Auslande* dit-il (le groupe des colons de peuple allemand à l'étranger), forment une unité par le sang : même «sous la croûte de l'analphabétisme, à l'ère de la radio et de l'automobile, l'appartenance au peuple (*Volkstum*) peut rester conservée un certain temps à condition qu'elle soit fondée par le sang (*blutmässig*)» (1938 : 8).

6. LE LIEN DE LA LANGUE : *VOLK ET MUTTERSPRACHE* (PEUPLE ET LANGUE MATERNELLE)

Jusque vers les années 30, c'est le lien par la langue qui est premier dans la littérature à destination des maîtres des écoles pour les enfants d'Allemands à l'étranger. Ce sont eux les médiateurs de la langue, ils doivent en assurer la transmission non pas comme d'un simple instrument d'apprentissage de savoirs, mais comme réceptacle du *Volksgeist*.

L'importance de la mission pédagogique est constamment rappelée «*Wer die Schule hat, hat die Zukunft*» (qui tient l'école, tient l'avenir), expression forte attribuée à von Moltke, général en chef des armées (il est le vainqueur de 1871). Dès 1910, Ghibu, dans son ouvrage sur les écoles utraquises, souligne que «l'État-national (*der National-Staat*), un fruit des temps présents, ne peut plus, comme le faisait l'État ancien, se satisfaire de l'unité territoriale, ni même de l'unité de *Gesinnung* (mentalité) des citoyens, il exige aussi l'unité de langue. [...] Pour atteindre ses buts nationaux, l'État choisit les écoles publiques. Elles deviennent son champ de bataille par excellence, son appendice politique, et ce d'autant plus que ces efforts de l'État sont couronnés d'un certain succès » (1910 : 3-4).

Dans des termes qui varient mais dont l'esprit est identique, la mission culturelle de l'école allemande est maintes fois soulignée (*Kulturmission der deutschen Schule*) et celle-ci ne saurait être accomplie que dans la langue maternelle. Le précepte est : «*Alles zuerst in der Muttersprache*» (tout d'abord dans la langue maternelle), cette langue qui

est comme un « tendre rayon de l'amour bon-chaud de la patrie »¹⁹. Il est aussi question du trésor précieux de la langue maternelle (*der wertvolle Schatz der Muttersprache*) qui permet d'assurer la transmission de la culture allemande parmi les colons installés (il s'agit en l'occurrence d'Allemands dans la Roumanie de 1900) mais aussi d'apporter cette culture à d'autres familles et nations. L'écart entre les formes dialectales de l'allemand et l'allemand normalisé est rarement mentionné, plus rarement encore discuté. Deux exceptions cependant. L'une concerne la prononciation du *Neuhochdeutsch* (nouvel allemand normalisé) qui, en Silésie du nord, laisse à désirer ; de nombreux exercices sont proposés et l'auteur insiste pour que l'on suive son exemple dans les autres régions dialectophones (Günther, 1908). L'autre, l'encouragement qui devrait être donné aux grands élèves à apprécier les particularités de leur propre dialecte : c'est dans la forme dialectale en effet que se reflète la conception fondamentale de la *Heimat*, au sens restreint du lieu où l'on vit (Winzer, 1910). Plus généralement, l'ambiguïté subsiste, entre éloge de la *Muttersprache*, une et unique, et éloge du seul véhicule commun à tous les Allemands, la langue, dite *Hochdeutsch*, plus exceptionnellement *Neuhochdeutsch* (dans les termes de Ferguson, cela serait la variété *haute* de l'allemand, construite sur le modèle écrit). Cette variété haute est celle de l'école ; dans la vision normative qui est la sienne, forme orale de la langue allemande normalisée (*Hochdeutsch*) et forme écrite (*Schriftdeutsch*) sont confondues, la dernière constituant le socle de la première. L'ambiguïté est favorisée par l'emploi des termes *deutsche Sprache* dans des contextes où ils réfèrent à un parler allemand, ou bien à parler la langue allemande, avec des nuances analogues à celles que l'on aurait entre parler français ou bien parler le français.

7. REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSIONS

Pourquoi des remarques et pas vraiment des conclusions ? Parce que, me semble-t-il, de l'histoire en tant que telle il n'y a pas, à vrai dire, à conclure quoi que ce soit, peut-être y aurait-il des conclusions à tirer dans le cadre d'une épistémologie de l'histoire ? Ici, seules les réponses à trois questions sont brièvement envisagées : 1. qu'est-ce qui a limité la portée

¹⁹ Volkmer, Z.V., 1908.

du mot *Volk* dans l'idéologie nationale-socialiste ? 2. dans quelle mesure le scientisme a-t-il porté l'idéologie de l'appartenance par la langue ? 3. enfin, quelle peut être la portée de ce caractère imaginé et imaginaire que Hobsbawm prête à l'idée de nation, et qui est, assurément aussi celui de *Volk* ?

7.1. COMMUNAUTÉ DE LANGUE, COMMUNAUTÉ DE SANG

Le cas de *Volk* comme liant de la promotion nationale et linguistique (au sens d'un matériau qui favorise le durcissement du mortier, mais aussi au sens figuré d'un moyen qui facilite le lien social) n'est pas un cas isolé; dans d'autres langues, d'autres mots peuvent remplir des fonctions analogues, des noms de pays, la France, la Wallonie, des noms de langue, le français, le wallon, parmi bien d'autres²⁰. Dans la plupart des pays du monde, et quelle que soit l'idéologie dominante, l'on pourrait certes trouver des discours d'apologie de la langue, et des éléments délibérés d'une politique de la langue, très souvent par le biais privilégié de la scolarisation.

C'est avec l'avènement du national-socialisme, et des mesures racistes qu'il promet, que le cas allemand va se distinguer des autres cas : le critère de la pratique courante de l'allemand s'avère alors insuffisant. Car comment s'attaquer aux locuteurs germanophones juifs, ou bien aux écrivains juifs allemands ? L'on pense à Freud, récipiendaire en 1923 du prix Goethe. La nuit de cristal, avec ses brasiers nourris de livres en allemand d'auteurs juifs, signe le passage d'un seul critère à deux critères : il ne suffit pas d'être de langue allemande, encore faut-il être de sang allemand. En 1983, a lieu à l'Académie des Beaux-Arts de Berlin (*Kunstakademie*) une exposition sur la nuit de cristal «Cinquante ans après avoir brûlé les livres»; on y voit une affiche *Die deutsche Sprache* (La langue allemande) où il est question de la pureté de la langue allemande et où l'on peut lire ceci: «Un juif qui parle allemand, ment» (*Ein Jude der deutsch spricht*,

²⁰ Je dois à Monsieur M.-A. d'Ans d'avoir attiré mon attention sur l'ouvrage d'Albert Henri, *Histoire des mots wallon et Wallonie*, 1990; pour le cas du nom des langues, un ouvrage en préparation, *Le nom des langues*, apportera des exemples témoignant de leurs fonctions politiques et de leur pesanteur symbolique, de l'Europe à l'Amérique.

lügt). Le national-socialisme constitue une rupture : on passe du monde des idées et des discours, du monde de culture qui est celui de la transmission du nom, au monde de la reproduction biologique, celui de la génétique animale : l'hérédité du sang ²¹.

Selon l'idéologie nazie, l'assimilation nationale est une erreur. Geissler le précise en citant Hitler (1938 : 97) : «Le national-socialisme récusé par dogme l'idée d'une assimilation nationale, c'est-à-dire la refonte imposée par la force à un peuple dans un autre qui lui est étranger» (Discours du 21.5. 1935). Hitler s'appuie, dit Geissler, sur la différence fondamentale entre l'image politique du monde (*Weltbild*) allemande, fondée sur l'unité interne du peuple, et l'idéologie portée par le «principe ethnocratique du nationalisme ouest-européen», issu de la Révolution française. Rappelons le slogan «*Ein Volk, ein Reich, ein Führer*».

7.2. LES COLLUSIONS ENTRE IDÉOLOGIES SCIENTISTES ET IDÉOLOGIES POLITIQUES

La mise en œuvre idéologique du mot *Volk* repose comme la plupart des mouvements de la psychologie des masses sur le processus psychologique de l'identification (Freud, 1921), elle a l'avantage de rendre généralement possible la prise en masse du *Volk* en-dehors du cadre institutionnel des États. L'appartenance au *Volk* est possible en dépit des frontières politiques et institutionnelles, l'identité allemande par l'emploi commun de l'allemand ne requiert même pas que cette langue soit effectivement instituée (Balibar, 1985).

Pour la période qui nous concerne, l'importance attachée à l'identité linguistique peut se mesurer aux appréciations portées sur le bilinguisme. Elles sont négatives : il ne faut pas prendre le risque de mélanger l'allemand à une autre langue. Grand thème des nationalismes du 19^{ème} siècle, la nocivité mentale du bilinguisme pour l'enfant fait l'objet de convictions largement partagées : le bilinguisme divise l'énergie mentale entre deux langues au lieu qu'elle ne soit consacrée qu'à une seule. Au cours des dernières décennies du siècle, une psychologie associationniste primaire apporte de l'eau au moulin de la primauté de «la langue maternelle» : les ré-

²¹ Legendre, 1985 : 342.

seaux associatifs, qui fondent l'activité mentale, seraient brouillés par l'acquisition d'une seconde langue dont les interférences pervertissent la pureté de la langue première (Tabouret-Keller, 1988). Après 1918, la généralisation du test d'intelligence, en justifiant «scientifiquement» la nocivité mentale du bilinguisme, renforce les convictions et fonde, en partie, l'ostracisme contre les immigrants étrangers, plus particulièrement aux États-Unis (Haugen, 1956). Dans l'Allemagne d'après la défaite de 1918, ce type d'arguments scientifiques se trouvera rapidement rejoint par des arguments du même ordre mais autrement plus graves, ceux de la pureté et de l'hérédité de la race. Les premiers restreignent le bilinguisme en tablant sur l'horreur de l'impureté, les seconds, qui misent eux aussi sur l'horreur de l'impureté, visent à la scission de l'humanité, en Aryens et non-Aryens, et à l'élimination de ces derniers.

7.3. LA DIMENSION IMAGINAIRE

Certes Hobsbawm a-t-il raison de souligner le caractère imaginé et imaginaire de l'idée de nation, l'idée de «*Volk*», elle aussi, se situe dans ces mêmes régions. Mais imaginaire ne signifie pas fictif, sans consistance ou sans durée. Et chez l'homme tout particulièrement, le domaine de l'imaginaire s'étend infiniment : alors que chez l'animal, il est étayé par les seuls organes des sens et limité par eux, chez l'homme, le langage offre un terrain toujours renouvelable au foisonnement de ses formations. La permanence d'une idée qui ne repose pas sur des données empiriquement vérifiables, se trouve confortée par la répétition du même mot, *Volk*, nation, langue allemande, ou autre. Elle constitue alors une sorte d'enclave qui reste à l'abri de la pensée critique, ou, pire, qui évite de penser : «le sommeil de la raison engendre des monstres».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYCOBERRY, P. (1990) : *La question nazie. Les interprétations du national-socialisme*, Paris : Le Seuil, Coll. Points - Histoire.
- BALIBAR R. (1985) : *L'institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, Paris : PUF, coll. «Pratiques théoriques».
- BECK, R. (1938) : *Schwebendes Volkstum im Gesdinnungswandel*, Stuttgart : Kohlhammer.
- Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* (1895-1906), Leipzig : Voigtländer.
- Die zweisprachige Volksschule. Pädagogische Monatsschrift*, (1893-1908), Krappitz (Ober-Schlesien).
- DÖRPFELD F. (1899, 4ème éd.) : *Eine Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule*, Gütersloh.
- FREUD S. (1921) : «Massenpsychologie und Ich-Analyse», en français : «Psychologie collective et analyse du moi», in *Essais de psychanalyse*, 1951, Paris : Payot, pp. 76-162.
- GEISSLER H. (1938) : *Zweisprachigkeit deutscher Kinder im Ausland*, Stuttgart : W. Kohlhammer.
- GHIBU O. (1910) : *Der moderne Utraquismus oder die zweisprachige Volksschule*, Langansalza : Beyer.
- GÜNTHER (Rektor) (1908) : «Die Bekämpfung der in Oberschlesien vorkommenden Fehler bei der Aussprache des Neuhochdeutschen», *Die zweisprachige Volksschule*, fasc. 7, pp. 145-149 et pp. 182-185.
- HAUGEN E. (1956) : «Bilingualism in the Americas : A bibliography and research guide», in *Publications of the American Dialect Society*, 8.
- HENRY A. (1990) : *Histoire des mots. Wallon et Wallonie*, Mont-sur-Marchienne : Institut Jules Destrée.
- HOBBSAWM E. (1992) : *Nations et nationalime depuis 1870. Programme, Mythe, Réalité*, Paris : Gallimard (1ère édition en anglais, 1990, *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press, traduction française : D. Peters).
- (1994) : *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*, Londres : Michael Joseph.

- KANTOROWICZ E. H. (1984) : «Mourir pour la patrie (Pro Patria Mori) dans la pensée politique médiévale» , in *Mourir pour la patrie et autres textes*, Paris : PUF, voir pp. 105-141. Texte publié d'abord sous le titre «Prop Patria Mori in medieval political thought» in *American Historical Review*, 1951, 56, pp. 472-492.
- LEGENDRE P. (1985) : *L'ineestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en Occident*, Paris : Fayard.
- MILL J. S. (1991) : «Considerations on Representative Government», *On Liberty and other Essays*, edited with an Introduction by John Gray, Oxford : Oxford University Press (1ère édition en 1861), pp. 205-470.
- RICŒUR P. (1991) : *Lectures. Autour du politique*, Paris : Seuil.
- ROGASEN M. (1908) : «Die Heimatkunde in der Volksschule», *Die zweisprachige Volksschule*, fasc. 4, pp.73-76.
- TABOURET-KELLER A. (1988) : «La nocivité mentale du bilinguisme, cent ans d'errance», *Congrès de la langue basque*, (San Sebastian 1987), Vitoria-Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Tome III, pp.155-169.
- (à paraître) : « Un exemple de cheminement idéologique souterrain», *Hommage à Jean-Baptiste Marcellesi*, Rouen : Université de Rouen.
- (sous la direction de) (à paraître) : *Le nom des langues*.
- VARRO G. (sous la direction de) (1995) : *Les couples mixtes*, Paris : A. Colin.
- WINZER H. (1910, 2ème édition) : *Die Bedeutung der Heimat. Gedanken aus einem Elternabend mit Ergänzungen*, Langensalza : Beyer.

