« La Constitution doit devenir un livre populaire »

Enseigner le patriotisme constitutionnel sous la République de Weimar

“The Constitution should become a Popular Book”. Teaching Patriotism in the Weimar Republic

“Die Verfassung muss zu einem Volksbuch werden”. Wie der verfassungskonforme Patriotismus in der Weimarer Republik unterrichtet wurde

“La Constitución debe convertirse en un libro popular”. Enseñar el patriotismo constitucional bajo la república de Weimar

Marie-Bénédicte Vincent

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2032>

DOI : 10.4000/histoire-education.2032

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2009

Pagination : 71-105

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Marie-Bénédicte Vincent, « « La Constitution doit devenir un livre populaire » », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 123 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2032> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2032>

« *La Constitution doit devenir un livre populaire* »

Enseigner le patriotisme constitutionnel sous la République de Weimar

Marie-Bénédicte VINCENT

On dit souvent qu'après la Seconde Guerre mondiale, la notion de « patriotisme constitutionnel » (*Verfassungspatriotismus*) a remplacé en Allemagne fédérale « l'amour de la patrie » (*Vaterlandsliebe*), notion associée au désir de puissance et connotée négativement depuis les deux guerres mondiales. Ce patriotisme constitutionnel serait plus intellectuel, plus rationnel, témoignant de l'attachement à la Loi fondamentale et à la démocratie, par opposition au sentiment national, qui peut dégénérer dans la folie expansionniste. Cette notion de patriotisme constitutionnel trouve-t-elle ses racines dans la République de Weimar ? La première démocratie allemande a, en effet, tenté de promouvoir chez les jeunes générations un attachement à la Constitution du 11 août 1919 : celle-ci prescrit dans son article 148, paragraphe 3, de faire de l'éducation civique (*Staatsbürgerkunde*) une matière d'enseignement et de délivrer à tous les élèves, à la fin de leur scolarité, un exemplaire du texte. Dès lors, il est intéressant de se demander quelle fut l'application de cette disposition constitutionnelle et comment l'enseignement de la démocratie a été conçu en milieu scolaire. Les enjeux étaient, en effet, immenses, puisqu'il s'agissait, pour le nouveau régime, de légitimer la démocratie et d'enraciner la république auprès des jeunes générations, donc de modeler la culture politique après 1918. Notons qu'en France, l'instruction morale et civique est, certes, présente à l'école primaire publique depuis la fin du XIX^e siècle, mais absente

des écoles privées et des petites classes des lycées fréquentées par les enfants de la bourgeoisie ; par ailleurs, elle ne pénètre l'enseignement secondaire qu'après la Seconde Guerre mondiale.

Trente-quatre manuels allemands d'éducation civique, conservés dans le fonds de l'Institut Georg-Eckert de Brunswick (Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung) ont été consultés pour mener cette enquête¹. Ils correspondent à différents niveaux scolaires, de l'école élémentaire (*Volksschule*) au lycée classique (*Gymnasium*), en passant par les écoles intermédiaires². L'approche a été complétée par la lecture de trente manuels d'histoire de la période, même si ceux-ci ne sont pas au cœur de l'analyse³ : leurs derniers chapitres abordent en effet brièvement la Première Guerre mondiale et ses conséquences. Mais les manuels d'éducation civique ont, jusqu'à présent, été beaucoup moins étudiés que ceux d'histoire (l'étude de Karin Pitowski constitue certes une première entrée sur le sujet, mais ne se fonde que sur trois manuels⁴). Il reste difficile d'apprécier statistiquement la diffusion de chaque titre (on peut formuler l'hypothèse qu'un manuel plusieurs fois réédité a eu du succès et a été davantage lu que les autres) ; en l'absence de données fiables sur le succès de ces manuels auprès du public, c'est l'analyse de contenu qui a été privilégiée ici. L'accent a été mis sur les manuels prussiens, dans la mesure où ce Land se distingue en édictant, par décret ministériel du 4 septembre 1920, des consignes précises pour l'éducation civique, qui doit faire l'objet d'un enseignement à part entière, avec des heures prélevées sur les heures d'histoire et d'allemand⁵. Au niveau du Reich, en revanche, il n'y a que des recommandations (l'enseignement reste du ressort des Länder) : la

1 Que soit ici remerciée très vivement la Mission historique française de Göttingen pour l'octroi de deux bourses de courte durée pour des séjours de recherche en 2006 et 2008.

2 Les manuels consultés sont classés par cotes : *Volksschule* 7.-8. *Schuljahr* (cote SDH-III), 7-10. *Schuljahr* (SD-III), *Mittelstufe* (SDG-III), *Oberstufe* (SEG-III) et *Fortbildungsschulen* (SF-III).

3 Cotes des manuels d'histoire : *Unterstufe* (HCG-III), *Mittelstufe* (HDG-III) et *Oberstufe* (HEG III). Les manuels consultés correspondent à la totalité du fonds de Brunswick pour les deux premiers niveaux, plus deux manuels pour le troisième niveau.

4 Karin Kitowski, « "Ein warmer Hauch der Liebe zu Volk und Staat..." : Anspruch und Wirklichkeit der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik » in Karin Kitowski, Rüdiger Wulf, *Die Liebe zu Volk und Vaterland. Erziehung zum Staatsbürger in der Weimarer Republik*, Dortmund, 2000 (Schriftenreihe des Westfälischen Schulmuseums, Bd 5), p. 9-30. L'auteur étudie trois manuels d'histoire des maisons d'édition Quelle und Meyer, Dieterweg Verlag et Teubner.

5 Notons qu'inversement, dans le Land de Brunswick, l'éducation civique ne doit pas donner lieu à un enseignement spécifique, mais être intégrée dans les cours d'histoire. Voir la préface de Karl Lange, *Staatsbürgerkunde für die höheren Schulen des Freistaates Braunschweig*, Braunschweig, Rieke, 1928.

sixième conférence scolaire du Reich de juin 1920 recommande deux heures spécifiques d'enseignement civique par semaine. Il faut attendre 1924 pour que le ministère de l'Intérieur du Reich élabore des « lignes directrices » pour cet enseignement à l'attention des Länder, signe que l'application de l'article 148 de la Constitution n'allait pas de soi⁶. Ces manuels prussiens ont été mis en regard avec des manuels de Saxe, de Bavière et de Hesse⁷.

La méthodologie a été inspirée par les nombreux travaux en histoire de l'éducation menés aussi bien en France qu'en Allemagne. Dès 1993, Alain Choppin notait, que parmi les manuels étudiés par les chercheurs, un tiers étaient des manuels d'histoire et un quart des manuels d'instruction civique et d'éducation morale : c'est dire qu'il s'agit d'un champ désormais bien balisé⁸. Ce même auteur rappelle que les manuels scolaires doivent être considérés comme des productions de groupes sociaux, qui cherchent par là à transmettre leur culture. La plupart des manuels étudiés ici ont été rédigés par des enseignants, des inspecteurs scolaires et des recteurs. Or, les travaux récents soulignent la forte continuité du personnel entre le Kaiserreich et la République de Weimar, au plan politique⁹ ou administratif¹⁰. Certains spécialistes insistent d'ailleurs sur l'importance du facteur générationnel parmi les facteurs de déstabilisation de la République¹¹ : dans un régime qui n'a duré que 14 ans et n'a pas eu le temps de former une génération républicaine, les postes de pouvoir sont

6 Ces lignes directrices sont reproduites dans le manuel d'Elisabeth Mleinek, *Staatsbürgerkunde in der Mädchenbildung*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1930.

7 Ainsi, pour la Saxe, le manuel de Paul Wels, *Staatsbürgerkunde für Sachsen. Für Schulen, Unterrichtskurse und zum Selbstunterricht*, Dresde, Ehlermann, 1927, ne contient que des informations sur la Constitution de la Saxe du 1^{er} novembre 1920. Sur la Bavière, le manuel de Peter Herz, *Bürgerkunde. Merkbuch für Schüler an Volks- und Berufsbildungsschulen*, Kempten, Verlag Bürgerkunde Kempten, 1927, présente la Constitution de la Bavière du 14 août 1919 avant celle du Reich. Pour la Hesse, voir le manuel d'Otto Kinkel, *Neue Bürgerkunde für die Fortbildungsschulen des Freistaates Hessen*, Giessen, Emil Roth, 1919, avec, en annexe, la loi sur la Constitution provisoire de la Hesse du 20 février 1919.

8 Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française », *Histoire de l'éducation*, n° 58, *Manuels scolaires, États et société*, mai 1993, p. 165-185. Du même auteur, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n° 117, janvier-mars 2008, p. 7-56. Voir aussi Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, en particulier le chapitre 2, « Le manuel au cœur d'une analyse épistémologique, sociologique, pédagogique », p. 63 sq.

9 Dieter Dowe, Jürgen Kocka, Heinrich-August Winkler (dir.), *Parteien im Wandel, Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik, Rekrutierung, Qualifizierung, Karrieren*, Munich, Oldenburg, 1999 ; Anne-Marie Saint-Gille (dir.), *Cultures politiques et partis aux XIX^e et XX^e siècles : l'exemple allemand*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2005.

10 Marie-Bénédicte Vincent, *Serviteurs de l'État, les élites administratives en Prusse de 1871 à 1933*, Paris, Belin, 2006.

11 C'est la thèse développée par Detlev J. K. Peukert, *La République de Weimar*, Paris, Aubier, 1995.

aux mains des élites formées sous l'Empire. Il convient donc de s'interroger, d'une part, sur la vision du passé proche et du présent que cette génération impériale transmet dans les manuels scolaires et, d'autre part, sur la marge de manœuvre dont disposent les républicains militants de Prusse, qui veulent enraciner la démocratie par le biais de l'enseignement. L'enquête a privilégié la manière dont les manuels interprétaient le nouveau régime : dans quelle mesure ces représentations ont-elles joué un rôle dans le manque d'adhésion de la population à la République de Weimar et dans sa fragilisation ? La question renvoie au problème de la transition d'un pays vers la démocratie et des conditions de sa réussite : la comparaison est possible avec la représentation de la césure de 1870/71 dans l'enseignement de la Troisième République en France, thème aujourd'hui bien documenté dans l'historiographie. Celle-ci a mis en lumière le rôle attribué à la discipline historique dans l'enracinement et la légitimation du régime républicain à partir des années 1880, avec, entre autres, l'apprentissage des bienfaits de la république issue de 1789 et la dénonciation de l'autoritarisme bonapartiste¹², même s'il faut sans doute nuancer les résultats effectifs de cet enseignement chez les enfants¹³. Des études comparées sur l'enseignement de l'histoire en France et en Allemagne ont déjà été menées pour le XX^e siècle¹⁴ et remises à l'honneur récemment lors de la parution du premier manuel franco-allemand d'histoire¹⁵.

La méthode a consisté à étudier les manuels scolaires en série, pour tenter de distinguer les représentations majoritaires des points de vue minoritaires. Nous nous sommes demandé comment est interprétée la rupture politique de 1918, quels jugements de valeur lui sont associés et comment est présentée la nouvelle démocratie parlementaire. Ce faisant, nous avons cherché à concilier les dimensions diachronique (l'évolution des représentations du régime au

12 Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003 ; Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999.

13 Voir l'étude empirique de Brigitte Dancel sur les lacunes révélées par les copies d'histoire du certificat d'études dans le département de la Somme pendant l'entre-deux-guerres dans *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la Troisième République*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

14 Jeannie Bauvois-Cauchepin, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale : Allemagne-France du début du XX^e siècle aux années 1950*, Bern, Peter Lang, 2002 ; Fritz Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, septembre 2003, p. 6-20.

15 Sur ce manuel, voir Emmanuel Droit, « Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 114, *Pédagogies de l'histoire, XVIII^e-XXI^e siècles*, mai 2007, p. 151-162.

cours des différentes phases de la République) et synchronique, afin de prendre en compte la diversité des manuels en distinguant des tendances politiques, voire des nuances régionales : les oppositions entre Länder plus ou moins acquis à la République se reflètent-elles dans les contenus enseignés ? Après un rappel sur le système scolaire de Weimar, l'analyse des représentations abordera quatre points : la révolution de 1918, la république et le système parlementaire, le fonctionnement des institutions politiques et le lien établi entre la Constitution et la situation internationale de l'Allemagne. Un dernier volet sera consacré aux réflexions pédagogiques suscitées par ce nouvel enseignement.

I – Un système scolaire encore très différencié sous Weimar

Les écoles en Allemagne connaissent un processus d'expansion et de différenciation depuis le dernier tiers du XIX^e siècle, tant au niveau de l'enseignement élémentaire et secondaire que des écoles dites intermédiaires (dont la plupart sont privées)¹⁶. Le débat public sous Weimar se concentre sur la revendication d'une *Einheitsschule*, qui n'est pas l'école unique, mais un « système scolaire unifié » avec des passerelles entre les divers types d'écoles. Au début du XX^e siècle, certaines équivalences ont déjà été obtenues, ainsi, en Prusse, en 1900, l'équivalence de l'examen de maturité (*Reife*) délivré par les trois types de lycée (*Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule*) donnant accès à l'Université ou, en 1908, la possibilité pour les filles issues des écoles secondaires de passer cet examen et d'étudier à l'Université. La revendication d'un système scolaire unifié est associée en 1918 à la volonté de réduire les différences sociales dans le recrutement des différents types d'écoles. Ces deux points font partie du catalogue de réformes de « l'Appel au peuple » du gouvernement révolutionnaire prussien du 12 novembre 1918, avec l'émancipation de l'école de la tutelle des Églises. Le ministère des Cultes de Prusse va ainsi confier la surveillance des écoles à des inspecteurs scolaires à la place du clergé, supprimer les prières à l'école et reléguer le catéchisme au rang de matière secondaire. Ces décrets, dits de novembre 1918, d'inspiration plus libérale que social-démocrate, vont cependant soulever une polémique et susciter l'opposition de l'Église, du Centre et des partis de droite. Ils brisent aussi la

16 Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth (dir.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, vol. V, 1918-1945, *Die Weimarer Republik und die NS-Diktatur*, Munich, Beck, 1989, en particulier le chapitre 4, avec les contributions de Bernd Zymek, « Schulen », p. 155-208, et Sebastian Müller-Rolli, « Lehrer », p. 240-258.

coalition de Weimar (le consensus est impossible entre le Centre et la gauche sur la question scolaire) et pèsent sur l'élection de l'assemblée prussienne, au début de 1919. Les Länder vont ainsi se considérer comme les moteurs de la réforme et empêcher les initiatives du Reich.

Les débats de l'Assemblée constituante de Weimar se situent dans ce contexte, avec la question très débattue du maintien ou non du caractère confessionnel des écoles élémentaires. Finalement, le compromis scolaire de Weimar (article 146 de la Constitution) consiste à autoriser la création d'écoles laïques (non confessionnelles) et mixtes (pour les deux confessions chrétiennes) sur demande de la population. En pratique, c'est une victoire du Centre car la Constitution spécifie que, jusqu'à la promulgation d'une future loi du Reich, la situation antérieure perdure (article 174)¹⁷. Par ailleurs, la Constitution de Weimar prescrit une obligation scolaire de huit ans (l'obligation de fréquenter une école remplace ici l'obligation d'instruction, qui pouvait se faire à domicile avec des précepteurs privés), dont quatre ans au sein d'une école élémentaire (*Grundschule*) (article 146-1). Après la loi d'avril 1920, tous les élèves de l'enseignement secondaire sous Weimar sont donc issus de la *Grundschule*, qui devient la véritable école du peuple (après la suppression des *Vorschulen* privées et exclusives) : elle compte 9,2 millions d'élèves en 1921. Pour ceux qui arrêtent leur scolarité après les huit années d'enseignement élémentaire, la Constitution prescrit une formation continue (*Fortbildung*) jusqu'à 18 ans (article 145). L'enjeu sera l'application de ces dispositions au sein des différents Länder. En Prusse, le ministre de l'éducation Becker (1925-1930) a joué un rôle important dans la politique de démocratisation de l'enseignement, mais aussi dans la formation des maîtres au sein de nouvelles Académies pédagogiques requérant l'équivalent du baccalauréat¹⁸. Au total, l'harmonisation du système scolaire est donc loin d'être achevée sous Weimar. En particulier, personne ne songe à unifier les programmes d'enseignement, y compris au sein d'un même Land.

17 Ceci dit, le rapport confessionnel évolue puisqu'en 1911 le Reich comptait 71 % d'écoles élémentaires protestantes et 26 % de catholiques, et qu'en 1931 ces pourcentages sont devenus respectivement 55 % et 29 %, le reste étant constitué par les écoles mixtes : cf. Hans-Ulrich Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, vol. 4, 1914-1949, Munich, Beck, 2003, p. 456.

18 Voir Kurt Düwell, « Carl Heinrich Becker » in Kurt Jeserich, Helmut Neuhaus (dir.), *Persönlichkeiten der Verwaltung*, Stuttgart, Kohlhammer, 1991, p. 350-354.

13 ^e année	<i>Fortbildungsschule</i> (enseignement professionnel)		<i>Oberrealschule</i> (école secondaire supérieure : langues vivantes et sciences)	<i>Realgymnasium</i> (lycée moderne : latin et langues vivantes)	<i>Gymnasium</i> (lycée classique : latin et grec)
12 ^e année					
11 ^e année					
10 ^e année		<i>Mittelschule</i> (école intermédiaire offrant des passerelles vers les autres écoles)			
9 ^e année					
8 ^e année	<i>Volksschule</i> (école du peuple)				
7 ^e année					
6 ^e année					
5 ^e année					
4 ^e année	<i>Grundschule</i> (obligatoire pour tous)				
3 ^e année					
2 ^e année					
1 ^{re} année					

Schéma 1. Le système scolaire sous Weimar

Le schéma 1¹⁹ permet de repérer à quel public s'adressent les différents manuels consultés. Le corpus des 34 manuels se répartit comme suit : six manuels de *Volksschule* (7^e-8^e classes), onze manuels de *Mittelschule* (7^e-10^e classes), huit manuels de *Gymnasium*, dont cinq d'*Oberstufe* (11^e-13^e classes) et trois de *Mittelstufe* (avant la 11^e classe), et 9 manuels destinés à la formation continue des élèves en apprentissage professionnel (*Fortbildungsschulen*). Quant aux éditions consultées, 19 ont été publiées lors de la première phase de la république de Weimar (1919-1923), 11 dans la phase de stabilité du régime (1924-1928) et 4 dans sa phase de crise (1929-1933). Pour les manuels destinés au *Gymnasium*, notons que seules les très grandes villes proposent les trois types de lycée à l'état pur : la plupart des localités n'offrent qu'un établissement secondaire, proposant différents cursus pour élargir son recrutement. Le nombre total d'élèves des écoles secondaires est de 262 565 en 1921 et de 284 940 en 1930, soit 6 à 7 % des élèves en âge d'être scolarisés²⁰. Quant au nombre de bacheliers (34 835 en 1921, 69 735 en 1930), il ne représente qu'1 % de l'ensemble d'une classe d'âge. Le groupe des écoles intermédiaires

19 Il est inspiré d'un schéma donné par Robert Weselmeyer, *Berufs- und Bürgerkunde für den Gebrauch an Berufs- und Fachsschulen*, Breslau, Ferdinand Hirt, 1930-1932.

20 Chiffres donnés par Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, op. cit., p. 457-458.

(*Mittelschulen*) allant de la 5^e à la 10^e classe est, lui, extrêmement hétérogène. La Prusse compte plus de 500 de ces écoles secondaires non diplômantes en 1930. En font partie les écoles pratiques (*Realschulen*) de garçons à 6 classes, les *Rektoratschulen* (qui permettent à certains élèves de poursuivre leur scolarité dans une ville sans avoir à fréquenter la *Volksschule* et préparent éventuellement au passage dans un lycée d'une ville plus importante), les écoles privées tenues par des ordres religieux et les anciennes écoles de filles à six classes (*Mädchenschule* ou *Lyzeum*), même si la tendance est de rajouter trois autres classes (*Oberlyzeen*) pour aller jusqu'à l'examen de maturité²¹. La Prusse tente en 1927 de créer un diplôme intermédiaire (*mittlere Reife*), qui serait délivré par toutes ces écoles, mais ce projet se heurte à l'existence d'un autre diplôme, plus prestigieux, délivré par les lycées à l'issue de la sixième année (*Obersekundarreife*) et qui, sous l'Empire, donnait le droit de faire le service militaire volontaire d'un an (*Einjährige*). L'hétérogénéité des *Mittelschulen* demeure donc.

II – La révolution de 1918 : filiation avec l'histoire allemande ou rupture ?

Un des premiers résultats de l'enquête est de constater que la révolution de 1918 est le parent pauvre des manuels. Très brièvement abordée et jamais vraiment expliquée, la révolution est loin de constituer un point de référence positif. L'allusion à la révolution est même souvent assortie d'une condamnation implicite. On peut citer le manuel d'Otto de 1921 pour les 7^e-10^e classes²² : « Le 9 novembre éclata en Allemagne la révolution ; sa conséquence inévitable fut l'effondrement de la puissance militaire allemande en mer et sur terre et l'acceptation de la paix honteuse de Versailles ». Les rares manuels qui tentent une explication des causes de la révolution mentionnent l'archaïsme du système politique : ainsi, le manuel de Kösters (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1924)²³ affirme que « les Constitutions des États allemands n'étaient pas assez progressistes pour le peuple de plusieurs points de vue » : et d'évoquer, pour

21 Notons que les *Oberlyzeen* proposent comme alternative aux filles ne souhaitant pas préparer l'examen de maturité des classes dites de *Frauenschulen*, centrées sur les apprentissages féminins (travaux ménagers).

22 H. Otto, *Bürgerkunde für Schule und Haus*, Berlin, Verlag P. Parey, 1921, p. 75.

23 Joseph Kösters, *Deutsche Staatsbürgerkunde für höhere Schulen*, Münster, Heinrich Schöningh, 1924, p. 16 et p. 47.

la Prusse, le système électoral à trois classes, la Chambre des Seigneurs et le pouvoir législatif du roi. Selon ce manuel, si l'opposition du peuple à cette Constitution s'était peu exprimée dans la seconde moitié du XIX^e siècle, c'est que la question nationale était au premier plan et que Bismarck avait calmé les mécontents en donnant au Reich le suffrage universel. Le manuel souligne aussi que « le caractère abrupt des différences sociales s'est adouci après la révolution de novembre » (l'article 109 de la Constitution abolit les privilèges nobiliaires). On a ici une représentation positive (mais rare) des progrès politiques et sociaux apportés par la révolution. Le manuel de Jaenicke (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1923)²⁴ est quasiment le seul dans le corpus à faire allusion à la tentative de « parlementarisation » du Reich en septembre 1918, à la demande de la majorité du Reichstag, composée du SPD, des démocrates et du Centre, quand Guillaume II accepte de « laisser le peuple plus qu'avant participer à la détermination de l'histoire de la patrie ». Mais cela n'était pas suffisant aux yeux du « mouvement révolutionnaire préparé depuis des années et soutenu par de l'argent russo-bolchevique ». Cette phrase dénote une perception négative du mouvement spartakiste.

1 – Une révolution peu socialiste

L'analyse de la révolution en termes politiques part en effet de l'idée d'un affrontement entre dictature prolétarienne et démocratie. Ainsi, Margarete Treuge (*Oberstufe, Gymnasium*, 1927)²⁵ écrit que « la question qui a été posée par la révolution, mais non résolue, était la domination d'une classe (dictature) ou le gouvernement du peuple (démocratie) » et que « la pensée démocratique l'a emporté lors de la décision du gouvernement révolutionnaire de confier la rédaction de la Constitution à une assemblée nationale élue au suffrage universel. Par là, le danger était écarté que toute la bourgeoisie d'État fût éliminée ». De la même manière, la démocratie est opposée à la dictature du prolétariat sur le modèle bolchevique dans le manuel de Mohrenstecher pour *Fortbildungsschule* (1921)²⁶ : « La république des conseils n'est pas une forme de gouvernement dans laquelle le pouvoir repose dans les mains du peuple, elle n'est pas fondée sur le principe de l'égalité politique de tous les citoyens du pays, mais seulement

24 Hermann Jaenicke, *Staatsbürgerkunde für höhere Anstalten und Fachschulen*, Berlin, Carl Heymann, 1923, p. 12-13.

25 Margarete Treuge, *Einführung in die Bürgerkunde*, Leipzig, Teubner, 1927, p. 25.

26 H. Mohrenstecher, *Lebens – und Bürgerkunde, Schülerheft*, Langensalza, Julius Beltz, 1921, p. 95.

sur le pouvoir des communistes ou bolcheviques, donc d'une petite minorité des citoyens ». Avec le temps, on note une accentuation dans la diabolisation des spartakistes. En témoigne Lauterbach en 1930 (7^e-10^e classes)²⁷ : « Beaucoup, dans leur désespoir, croyaient voir les cavaliers de l'Apocalypse déferler sur la terre allemande ». À cause de cette ambiguïté, aucun manuel ne qualifie la révolution de 1918 de socialiste. Par ailleurs, seul Jaenicke (*Gymnasium*, 1923)²⁸ caractérise la Constitution de 1919 comme « démocrate-socialiste ».

Pourtant, la Constitution réalise pour une part l'État social espéré par les ouvriers. Le manuel de Fender destiné aux ouvriers berlinois (1923)²⁹ rappelle que la Constitution s'engage à créer un droit du travail unifié (article 157) et qu'elle proclame la participation des salariés (articles 128, 165), le droit à l'existence (articles 161, 162), la protection de la force de travail (articles 150, 157, 158), la défense des couches moyennes dans l'agriculture, le commerce et l'artisanat (article 164), la protection de la famille (article 119), le droit et la protection des enfants et de la jeunesse (articles 120, 121, 122) et le droit au logement. Rares sont, en revanche, les manuels qui font le lien entre ces principes constitutionnels et l'inspiration social-démocrate de la révolution de 1918. Celui de Seeling (recteur à Berlin) pour les 7^e-8^e classes (1921)³⁰ consacre un chapitre entier à « la libération de la condition ouvrière », qu'il décompose en trois temps : l'aggravation des rapports de classe provoquée par le développement du capitalisme, la libération politique, avec l'histoire du mouvement ouvrier depuis Lassalle en 1863 et la fondation du SPD en 1875, et enfin la révolution de 1918. « La libération fut totale quand, dans les jours de novembre 1918, les sociaux-démocrates prirent la tête du gouvernement ». Il évoque en particulier la législation sur les assurances sociales, l'introduction de la journée de 8 heures et l'amélioration des salaires des travailleurs manuels : « Grâce à cela, il est devenu possible aux milieux ouvriers de participer à la vie culturelle du peuple ». Le manuel de Kania (docteur en philologie) (*Oberstufe-Gymnasium*, 1921)³¹ définit, lui, les termes de « socialiste » et « socialisation » :

27 F. Lauterbach, *Unser neues Reich, Geschichte der deutschen Republik. Zugleich Hilfsbuch für Staatsbürgerkunde*, Halle, Hermann Schroedel, 1930, p. 8-9.

28 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 12-13.

29 W. Fender, *Richtlinien zu Vorbereitungen für den Unterricht in Gemeinschaftskunde für die Arbeiterschulen der Stadtgemeinde Berlin*, Berlin, Ferdinand Ashelm, 1923, p. 156.

30 Otto Seeling, *Staatsbürgerkunde für Volksschulen*, Leipzig, Max Gehlen, 1921, p. 29-30.

31 Hans Kania, *Staatsbürgerkunde auf Grund vergleichender geschichtlicher Übersichten*, Leipzig/Berlin, Teubner, 1921, p. 62 et p. 66-67.

« On pense et on agit en socialiste quand on veut placer certains secteurs de la vie économique totalement dans la propriété de l'État qui organise la société. Des hommes politiques de différentes tendances peuvent être d'avis que cela est utile ». Et il reconnaît que « la socialisation a été reconnue comme l'objectif principal de la politique sociale allemande par la loi de socialisation de 1919 comme par la Constitution ». Ce qui ressort de la lecture en série des manuels, c'est cependant la rareté de telles assertions. Au mieux, l'ambivalence de la Constitution de 1919 est soulignée. Ehringhaus (1922³²) remarque que celle-ci ne tranche pas entre les principes opposés de l'économie libre et de l'économie régulée et que « le dernier paragraphe est une tentative de concilier ces deux conceptions contradictoires ».

2 – La Constitution et la notion d'ordre

À la révolution, connotée négativement, est opposée la notion d'ordre étatique, liée, elle, à la Constitution. Dans le manuel de Kolbe (7^e-10^e classes, 1927), l'enchaînement des phrases est caractéristique³³ : « L'Allemagne devint une république. Ainsi, le Reich de Bismarck était en ruines. L'envie et la volonté de pouvoir des ennemis l'avaient ainsi voulu. Le peuple allemand a donné au Reich mis en pièces un nouvel ordre étatique par la nouvelle Constitution ». La proclamation de la République, le 9 novembre, est associée au chaos, tandis que la Constitution est célébrée comme garante de l'ordre (*Ordnung*). De même, Reiniger écrit pour les 7^e-10^e classes en 1921³⁴ : « L'ordre qui est en vigueur pendant la révolution ne peut être que provisoire et changer du jour au lendemain [...] ; nous vivions alors dans un état très incertain. Cela ne pouvait pas durer longtemps ». On voit comment, dans ces extraits, sont opposées la révolution et la Constitution. L'ordre étatique apparaît dès lors comme une réalité transcendante à laquelle le citoyen doit se soumettre. Ainsi s'ouvre le manuel d'Ulrich Haacke et Benno Schneider pour les 7-10^e classes, paru en 1928³⁵ : « Combien d'oppositions, de lignées, de confessions, de classes, de métiers, de

32 F. Ehringhaus, *Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre für Frauen, Ein übersichtliches Lehr- und Lernbuch für Frauen, Frauenschulen, Töchterheime und ähnliche Anstalten*, Göttingen, V&R, 1922, p. 27.

33 H. Kolbe, *Vom Volksthum zur Reichsverfassung, Eine Einführung in die Entwicklung des deutschen Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftslebens als Grundlage staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung für den abschliessenden Geschichtsunterricht*, Langensalza, Julius Beltz, 1927, p. 82.

34 Max Reiniger, *Neue Staatsbürgerkunde, Zweiter Teil*, Langensalza, Julius Beltz, 1921, p. 11-12.

35 Ulrich Haacke, Benno Schneider, *Dein Staat und Dein Volk, Eine Staatsbürgerkunde*, Leipzig, Quelle und Meyer, 1928, p. 3.

propriétés et de types d'éducation renferme le peuple allemand ! Tous doivent se soumettre à un ordre s'ils ne veulent pas périr dans le conflit de tous contre tous. Cet ordre, c'est l'État ». Et le manuel de Reiniger (7^e-10^e classes, 1921)³⁶ : « Plus la communauté est grande, plus l'ordre est nécessaire [...]. La plus grande communauté d'hommes est la communauté du peuple (*Volksgemeinschaft*). Elle vit dans l'État et s'est donné l'État ». La représentation de la Constitution est liée à un sens particulier de l'État, identifié bien plus à la communauté du peuple qu'à la forme républicaine du régime.

3 – Le sens de l'État

Ce sens de l'État comporte deux grandes idées. La première est que l'État allemand est en devenir. En témoigne la fréquence de la citation de Fichte dans les préfaces : « Il ne suffit pas que vous soyez allemands, vous devez le devenir ». L'introduction du manuel de Kolbe de 1927 pour les 7^e-10^e classes dit clairement que « l'éducation civique doit suivre et explorer par le travail sur le matériau historique l'idée du devenir, comment tout est advenu et non pas seulement comment tout était dans le passé ». De même, la préface de Margarete Treuge (*Oberstufe-Gymnasium*, 1927)³⁷ avance l'idée d'un « peuple allemand pas encore achevé et mûr, mais toujours en recherche, en devenir, d'où l'espoir d'une survie, d'une immortalité terrestre au sens de Fichte, s'il ne s'égare pas et trouve enfin le chemin vers lui-même en sortant de tous les dangers, détours et empêtements ». Cette conception du devenir de l'État est bien sûr à replacer dans le contexte de la soumission humiliante de l'Allemagne au traité de Versailles et de l'espoir d'un relèvement du pays dans le futur. Mais, plus profondément, elle s'appuie sur une conception organiciste, inspirée par Aristote, par opposition à la vision rousseauiste de l'État résultant du contrat social, fréquemment récusée dans les manuels³⁸. Ainsi, Kösters écrit (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1924)³⁹ : « L'État n'est pas le produit artificiel d'un contrat entre prince et peuple, comme le veulent les Lumières, mais il grandit plutôt à partir de la nature humaine de manière nécessaire, comme la plante

36 *Neue Staatsbürgerkunde...*, op. cit., Introduction.

37 *Einführung in die Bürgerkunde*, op. cit., Préface.

38 Sur cette conception héritée de l'État, voir Jacky Hummel, *Le constitutionnalisme allemand (1815-1918) : le modèle allemand de la monarchie limitée*, Paris, Presses universitaires de France, 2002.

39 *Deutsche Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 4.

à partir du germe ». Neubauer (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1921) est plus précis⁴⁰ puisque, après la réfutation de la conception rousseauiste du contrat social, dénoncée comme artificielle, il décrit les différentes étapes du développement séculaire de l'État, « l'État féodal », puis « l'État de police », « l'État de droit » et « l'État de culture » (*Kulturstaat*) « qui se donne pour tâche de promouvoir toutes les forces économiques et spirituelles de la nation ». On note la même référence au *Kulturstaat* chez Kösters en 1924 (*Mittelstufe, Gymnasium*)⁴¹, mais cette fois avec l'idée qu'il s'agit d'une spécificité allemande : « Le Reich allemand veut être plus qu'un « État veilleur de nuit » selon le modèle britannique ou américain. Il n'est pas seulement un État de droit, mais un État de la culture, qui entretient la science et l'art, se soucie des pauvres et des faibles, élève les forces physiques et spirituelles du peuple et encourage le commerce, l'industrie et les transports ». Le régime de Weimar s'inscrit donc dans une continuité historique en réalisant l'État de culture, ce qui est une manière de rendre la République « allemande ». Le manuel d'Alice Salomon pour les écoles de filles (1922) déclare ⁴² : « Les États aussi sont soumis à la loi de la mort et du devenir », et se demande « dans quelle mesure a été conservé dans la nouvelle Constitution ce qui est advenu historiquement et dans quelle mesure elle a dû faire place à de nouvelles formes et à de nouveaux intérêts ». C'est poser la question de la continuité de l'État malgré le changement de régime de 1918.

La deuxième grande idée concerne la relation entre l'individu et l'État. Dans son manuel pour *Gymnasium-Oberstufe* de 1921, Kania, enseignant au Viktoria-Gymnasium de Potsdam, écrit que l'éducation civique doit permettre de développer le « sentiment de l'État » (*Staatsgefühl*)⁴³. En fait, l'État est vu comme une réalité transcendant l'individu. Cette vision holiste est explicite dans le manuel de Kösters (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1924)⁴⁴ : « La nation, comme d'ailleurs l'État, n'est pas la somme de ses membres : le tout est, bien davantage, quelque chose de nouveau et d'autonome par rapport à ses parties ». Dès lors, la mission de l'éducation civique est de transmettre au citoyen le sens des devoirs qui lui incombent du fait de son intégration à l'État et de

40 Friedrich Neubauer, *Kleine Staats- und Wirtschaftslehre für höhere Anstalten*, Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1921, p. 1.

41 *Deutsche Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 7.

42 Alice Salomon, *Die deutsche Volksgemeinschaft, Wirtschaft, Staat, Soziales Leben. Eine Einführung für Frauenschulen und Fortbildungsschulen*, Berlin-Leipzig, Teubner, 1922, p. 90.

43 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., Préface.

44 *Deutsche Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 5-6.

son appartenance à la communauté du peuple. Cette dernière notion est présente dans quasiment tous les manuels, et ce dès le début de la République de Weimar (les nazis ne feront que se réapproprier ce concept populaire). Elle apparaît officiellement dans les lignes directrices édictées par le Reich en 1924 : « La mission et le but de l'éducation civique est d'enseigner, sur la base et dans l'esprit de la Constitution, les droits et les devoirs du citoyen résultant de son appartenance à la communauté du peuple et de l'État allemands et de l'éduquer à la solidarité, à la conscience de ses responsabilités et à l'acceptation du sacrifice pour l'exercice de ces devoirs ». Vouloir que l'école transmette le sens des responsabilités et du sacrifice, c'est élargir son domaine d'action au-delà de l'instruction en direction de l'éducation (*Erziehung*).

On aborde ici un des grands thèmes du débat public en matière scolaire : le courant intellectuel du pessimisme culturel (*Kulturpessimismus*) dénonce l'école comme un lieu d'instruction, alors qu'elle devrait être une instance d'éducation du caractère⁴⁵. Cette critique émane de la bourgeoisie culturelle (*Bildungsbürgertum*), qui voudrait que l'école soit le germe d'une nouvelle communauté du peuple. Ainsi, l'éducation civique doit remplacer le service militaire supprimé depuis le traité de Versailles, qui permettait une « éducation spirituelle et morale », dit un manuel de *Fortbildungsschule* (1921)⁴⁶. Le service militaire était une école de la communauté. L'éducation civique peut remplir ce rôle. D'ailleurs, le manuel d'Alice Salomon de 1922 porte le titre explicite de *Volksgemeinschaft* : pour elle, l'avenir du peuple allemand dépend du fait que « la soumission de l'individu à la totalité se réalise »⁴⁷.

Le glissement vers l'idée du sacrifice individuel pour l'État est effectué par un grand nombre de manuels. Ainsi, Lauterbach (7^e-10^e classes, 1930) écrit⁴⁸ : « Aucune communauté ne peut exister sans le sens du sacrifice de ses membres, et moins que les autres l'État du peuple (*Volksstaat*), qui ne représente que ce que les citoyens font de lui ». L'idée de sacrifice à consentir pour la communauté du peuple prolonge, en particulier, la propagande de la Première Guerre mondiale. Le manuel d'Otto (7^e-10^e classes, 1921)⁴⁹ forme le

45 Sur le pessimisme culturel, voir Fritz Stern, *Politique et désespoir : les ressentiments contre la modernité dans l'Allemagne préhitlérienne*, Paris, Armand Colin, 1990.

46 Michael Litschgy, *Was musst du wissen? Lesebuch für ländliche und gemischte Knabenfortbildungsschulen*, Wittenberg, Herrosés Verlag, 1924, voir la préface de mai 1921.

47 *Die deutsche Volksgemeinschaft...*, op. cit., préface.

48 *Unser neues Reich...*, op. cit., préface.

49 *Bürgerkunde für Schule und Haus*, op. cit., préface.

vœu que le peuple « soit rempli à nouveau de l'esprit de sacrifice et de la force de résistance qui, pendant la guerre, ont étonné le monde entier, et que ceux-ci le fassent à nouveau avancer et progresser puis, grâce à la force de volonté et la créativité allemandes, redressent la patrie allemande ». Celui de Reiniger (7^e-10^e classe, 1921) résume⁵⁰ : « Il s'agit donc de servir la communauté : c'est à cela que conduit l'éducation des hommes, quand ils ont d'abord été convaincus de la valeur d'une vie étatique ordonnée (but de l'éducation civique) et ensuite habitués au devoir de promouvoir la communauté du peuple et de l'État par l'intégration et la subordination volontaires, la considération mutuelle et les sacrifices personnels librement consentis ». On voit comment on passe de la notion abstraite de Constitution à une attitude beaucoup plus affective de l'individu face à l'État.

III – Représentations de la République et du régime parlementaire

La grande question est celle de l'interprétation de la République de Weimar par rapport au passé : est-elle en rupture ou en continuité avec l'histoire allemande ? La réponse détermine une ligne de partage entre les manuels. En effet, la démocratie parlementaire est perçue soit comme une importation étrangère occidentale (ce qui la discrédite dans le contexte de la défaite allemande), soit, au contraire, comme une potentialité de l'histoire allemande et principalement de 1848, ce qui est une manière de la légitimer (la reprise du drapeau noir-rouge-or matérialisant cette filiation). Analysons successivement la manière dont sont perçus les différents éléments caractérisant le régime de Weimar : la garantie des droits fondamentaux, l'idée républicaine, la souveraineté du peuple et le parlementarisme.

1 – La garantie des droits

On peut noter que la Constitution de 1919, et les manuels scolaires à sa suite, parlent de droits fondamentaux (*Grundrechte*) et non de droits de l'homme et du citoyen. Pour les manuels, c'est une manière de relativiser l'influence de la Révolution française. Ainsi, Karl Homburg (7^e-10^e classes, 1920)⁵¹ rappelle qu'il

⁵⁰ *Neue Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 88.

⁵¹ Karl Homburg, *Staatsbürgerkunde, Ein Hilfsbuch für den gemeinschaftskundlichen Unterricht sowie methodische Unterweisungen an Lehrerbildungsanstalten*, Leipzig, Zickfeldt, 1920, p. 61-62.

y a dans la première constitution écrite au monde, celle des colonies anglaises d'Amérique du Nord en 1776, un chapitre recensant les droits fondamentaux des citoyens, alors que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 n'est évoquée que dans un second temps. Puis ce manuel se penche sur l'espace allemand en rappelant que la plupart des constitutions adoptées par les États à partir de 1818 (Bavière, Wurtemberg, Bade, Weimar) comportent un paragraphe sur les droits fondamentaux ; c'est aussi le cas de la constitution élaborée par le Parlement de Francfort en 1849, mais pas, en revanche, de la constitution de la Confédération de l'Allemagne du Nord en 1867 ni de celle du Reich de 1871. Selon le manuel de Jaenicke (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1923), les droits fondamentaux viennent de la Constitution belge de 1830 et de la Constitution allemande inappliquée de 1849 qui, elle-même, s'inspirait de la Déclaration des droits de l'homme de 1789, mais la Constitution de 1919 apporte des droits nouveaux, comme celui des femmes ou la suppression de la noblesse⁵². Le point commun entre ces auteurs est de relativiser la filiation directe avec 1789. De plus, la Constitution de Weimar associe à ces droits fondamentaux des devoirs, répartis en cinq domaines : l'individu, la vie en communauté, la religion, l'éducation et la formation, la vie économique. Chez Seeling (7^e-8^e classes, 1921)⁵³, ces devoirs du citoyen renvoient aux deux obligations fondamentales de fidélité et d'obéissance à l'État, ils sont « une nécessité pas seulement extérieure, mais aussi intérieure et morale ». C'est rappeler que la fonction principale de la Constitution est d'instaurer un État transcendant les citoyens plus que de garantir les droits individuels.

Les manuels destinés aux filles ajoutent fréquemment un chapitre sur la question féminine (*Frauenfrage*). Ils commencent par rappeler les acquis constitutionnels : les droits de vote et d'éligibilité (articles 17 et 22), l'égalité des sexes en matière civique (article 109), la non-discrimination des fonctionnaires de sexe féminin (article 128), la protection de la maternité et l'égalité des époux dans le mariage (article 119). Selon le manuel d'Alice Salomon (1922)⁵⁴, le mouvement féministe (*Frauenbewegung*) est arrivé en 1919 à « un nouveau chapitre de son histoire où il importe, par l'éducation, d'aider les femmes à s'approprier leurs droits et à accomplir leurs devoirs. Si les deux sexes sont désormais égaux dans la Constitution, il faut encore faire passer ce principe dans toutes les

52 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 21.

53 *Staatsbürgerkunde für Volksschulen*, op. cit., p. 13.

54 *Die deutsche Volksgemeinschaft...*, op. cit., p. 161.

lois, assurer aux femmes une participation suffisante dans le gouvernement et l'administration et affirmer leur place dans la vie économique ». Mais cette idée est loin de faire l'unanimité dans les manuels pour filles. La plupart ne lient pas ces nouveaux droits à un changement dans leur conception traditionnelle de la place des femmes. Ainsi, le manuel catholique d'Elisabeth Mleinek (1930) affirme⁵⁵ : « Dans le choix des matériaux d'enseignement pour les filles, il faut mettre au premier plan tout ce qui concerne l'humain, suscite la compassion et trouve un écho dans les qualités maternelles et l'altruisme des jeunes filles. Les relations sociales suscitent leur intérêt, et pas tellement les questions administratives de l'État ».

2 – La notion de république

L'idée républicaine partage plus nettement les auteurs en deux camps. Certains voient en elle un système politique étranger à l'Allemagne : ainsi, le manuel de Wende (*Fortbildungsschule*, 1919)⁵⁶ déclare que « le Reich allemand est depuis le 9 novembre 1918 une république démocratique. Sont aussi des républiques la France, la Suisse et les États-Unis d'Amérique », ce qui est une manière de montrer l'occidentalisation de l'Allemagne. Plus explicite encore, Treuge, en 1927, s'interroge dans son manuel pour *Oberstufe-Gymnasium* sur l'interprétation de l'article 1 de la Constitution : « La Constitution est issue du peuple. Le Reich allemand est une république », en se demandant si les deux phrases entretiennent un rapport causal, autrement dit si la souveraineté populaire aboutit nécessairement à la forme républicaine de l'État. Et d'évoquer *a contrario* le cas britannique⁵⁷, ce qui révèle un point de vue critique sur la république. En revanche, d'autres manuels insistent longuement sur les filiations du régime républicain avec l'histoire allemande : ainsi peut-on lire chez Homburg (7^e-10^e classes, 1920)⁵⁸, que « la pensée de faire du Reich allemand une république n'est pas neuve », et l'auteur rappelle qu'au Parlement de Francfort, il y avait un parti républicain fort (même si les monarchistes étaient plus nombreux), qu'après 1871 un courant a continué à réclamer la

55 Elisabeth Mleinek, *Staatsbürgerkunde in der Mädchenbildung*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh, 1930 (Schriftenreihe des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen, Bd. 5), p. 23-24.

56 Oskar Wende, *Leitfaden der Staatsbürgerkunde für technische Fachschulen und andere Lehranstalten*, Berlin, Reuther und Reichard, 1919, p. 88.

57 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 27.

58 *Staatsbürgerkunde*, op. cit., p. 29 et p. 36.

république et que « cette pensée a gagné de plus en plus de sympathisants pendant la grande guerre ».

Du coup, le choix des couleurs du Reich est interprété dans cette perspective : elles non plus « ne sont pas quelque chose de complètement nouveau »⁵⁹. Homburg retrace toute la généalogie des couleurs, présentes déjà dans l'aigle du Saint Empire romain germanique, choisies ensuite lors des Guerres de libération par les chasseurs de Lützow, qui leur donnent leur signification : « Ils voulaient sortir de la nuit de l'esclavage (noir), par le sang du combat (rouge), pour parvenir à l'aurore dorée de la liberté (or) ». Il rappelle la reprise de ces couleurs lors de la fondation de la *Deutsche Burschenschaft*, en 1817, par des étudiants animés d'idées à la fois nationales et libérales, et par les députés de l'Église Saint-Paul le 12 novembre 1848. La preuve est donc faite que l'idée républicaine est bien acclimatée en Allemagne. La polémique à propos du drapeau est cependant rappelée par Treuge (*Oberstufe-Gymnasium*, 1927)⁶⁰ : le nouveau drapeau du Reich est devenu le symbole de la coalition de Weimar, alors que les partis de droite défendent les anciennes couleurs, en souvenir des soldats de 1914-1918 tombés au champ d'honneur et par égard pour les Allemands de l'étranger, notamment ceux des anciens territoires prussiens détachés du Reich, dont les couleurs noir-blanc ont disparu du drapeau : « Le conflit sur le drapeau du Reich a renforcé les oppositions des tendances politiques ». Dire que les couleurs divisent, c'est constater l'absence d'unanimité sur le régime républicain. Les auteurs préfèrent en fait à la notion de république celle de démocratie.

Pour les auteurs, le vrai critère de la démocratie est la souveraineté du peuple, qui peut s'incarner aussi bien dans une république que dans une monarchie parlementaire. Le principe de souveraineté du peuple est vu comme le fondement de la Constitution de 1919. Selon le manuel de Fende pour *Fortbildungsschule* (1923), l'introduction de la Constitution est inspirée de la Constitution américaine et « contient de manière claire la pensée de la liberté démocratique »⁶¹. De même, le manuel de Muth (7^e-10^e classes, 1931)⁶² affirme : « La nouvelle Constitution a pour point de départ celle de 1849, elle est bâtie

59 *Staatsbürgerkunde*, op. cit., p. 30-31.

60 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 27.

61 *Richtlinien...*, op. cit.

62 Georg Friedrich Muth, *Lerngerüst zur Kunde der Gemeinschaft, Staatsbürgerkunde auf freigesam-
tunterrichtlicher Grundlage*, Neu Isenburg, Dernbruck, 1931, p. 20.

sur la pensée démocratique de la souveraineté du peuple ». Ce postulat permet d'opposer les Constitutions de 1871 et 1919, en comparant leurs introductions. Citons le manuel de Reiniger (7^e-10^e classes, 1921), l'un des plus prolixes sur ce sujet⁶³ : « Le peuple allemand s'est donné cette Constitution. Pourquoi cela est-il particulièrement souligné ? Parce que c'est un événement exceptionnel pour les Allemands » ; et, plus loin : « La nouvelle Constitution se distingue des anciennes par le fait que personne d'autre que le peuple allemand lui-même ne se l'est donnée. Elle est issue de la volonté unique, illimitée et libre du peuple ». Le manuel de Karl Homburg (7^e-10^e classes, 1920)⁶⁴ donne même une explication des préambules des ordonnances du roi Frédéric-Guillaume III de Prusse de 1807, 1808 et 1810 qui, toutes, commencent par « Nous Frédéric-Guillaume roi de Prusse », en les comparant avec la Constitution prussienne du 31 janvier 1850 et les lois de la Confédération de l'Allemagne du Nord, pour enfin traiter par contraste la Constitution de Weimar. Ces comparaisons veulent montrer la vraie rupture que représente 1919 dans l'histoire allemande. La rupture est ici assumée et valorisée. Mais il subsiste chez nombre d'auteurs une méfiance vis-à-vis de l'idée démocratique, jugée étrangère à l'Allemagne. Ainsi, le manuel de Margarete Treuge (*Oberstufe, Gymnasium*, 1927)⁶⁵ affirme : « Certes nous voulons apprendre de l'étranger, mais non l'imiter, car la démocratie ne pourra être conservée chez nous que si elle évolue en démocratie allemande ».

On comprend, dès lors, l'absence de condamnation systématique du régime monarchique dans les manuels d'éducation civique. La plupart présentent de manière neutre une typologie des régimes politiques fondée sur la distinction entre monarchie et république. Mais la monarchie peut être absolue ou limitée, et la république aristocratique ou démocratique. Ce qui est condamné, ce n'est pas la monarchie en tant que telle, mais son dévoiement dans la monarchie absolue, dont le modèle est Louis XIV (« L'État, c'est moi »), opposé à la référence, toujours positive, à Frédéric le Grand⁶⁶. C'est du reste une opposition classique des manuels d'histoire⁶⁷. Selon le manuel d'Otto (7^e-10^e classes, 1921)⁶⁸, Frédéric le Grand « se considérait comme le premier serviteur de l'État,

63 *Neue Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 13.

64 *Staatsbürgerkunde*, op. cit., p. 26.

65 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 43.

66 *Kleine Staats- und Wirtschaftslehre...*, op. cit., p. 3. Voir aussi Hans Kania, op. cit., p. 13-14.

67 *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale...*, op. cit., p. 204-214.

68 *Bürgerkunde für Schule und Haus*, op. cit., p. 59 et suivantes.

il se tenait à son poste pour promouvoir le bien de tous ses sujets par la mise au second plan de ses intérêts personnels, si bien que le monarque absolu peut être pour son État et pour son peuple un bienfaiteur de tout premier rang ». Ce même auteur poursuit en disant qu'une « monarchie parlementaire est par essence semblable à une république. Bismarck avait donc raison dans ses *Pensées et souvenirs* de considérer le Reich allemand de 1871 comme une république ». Et l'auteur insiste sur le fait que la révision constitutionnelle est facile : elle peut se faire par voie législative (en gras dans le texte !)⁶⁹. On mesure ici la méconnaissance et la méfiance de l'auteur face au parlementarisme.

3 – La méfiance envers le parlementarisme

La notion de parlementarisme est en effet loin d'être toujours définie correctement. Ainsi, dans le manuel d'Otto Janke (7^e-8^e classes, 1920), qui se donne pour tâche de définir le nouveau vocabulaire politique de Weimar⁷⁰ – « bien qu'il s'agisse de mots étrangers, ils ont obtenu droit de cité chez nous à cause de leur fréquente utilisation, si bien que l'école ne peut pas les ignorer » –, on trouve un index des concepts utilisés, tels que nation, révolution, république, parlementarisme : mais l'auteur définit de manière erronée le parlementarisme comme un régime où tous les postes importants dans l'État seraient détenus par des membres du Parlement ! Ce n'est pas le cas de tous les manuels. Certains soulignent bien que le caractère décisif permettant de définir le régime parlementaire est la responsabilité du gouvernement face aux majorités qui, après débat, s'élaborent au sein du Parlement élu. Ainsi, dans le manuel de Reiniger (7^e-10^e classes, 1921)⁷¹ : « C'est parce que dans le Reich allemand le pouvoir de l'État est porté par la majorité du Parlement et que le gouvernement est formé en fonction de la volonté de la majorité que le Reich est une république parlementaire ». Ou dans celui de Kania (*Oberstufe, Gymnasium*, 1921)⁷² : « Par système parlementaire, on entend un régime où la représentation populaire dépend de la volonté du peuple et où le gouvernement dépend de la volonté de la représentation populaire. Chaque ministre doit se retirer s'il ne jouit plus de la confiance de la majorité ». On retrouve ici les deux tendances des manuels,

69 *Bürgerkunde für Schule und Haus*, op. cit., p. 77.

70 Otto Janke, *Aus der Staats – und Bürgerkunde und dem Wirtschaftsleben, Zeitgemässes für Volks – und Fortbildungsschule*, Habelschwerdt, Verlag der deutschen Lehrerbücherei, 1920, Préface.

71 *Neue Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 14.

72 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 2.

l'une méfiante envers le nouveau régime, l'autre ayant fait siens ses fondements politiques. En réalité, Weimar est un régime semi-parlementaire.

IV – Le fonctionnement des institutions politiques

L'enjeu de la présentation des institutions politiques de Weimar, outre donner des explications techniques sur leur fonctionnement, est de transmettre aux élèves une interprétation du régime (via la hiérarchisation de ses organes et la discussion de leurs qualités et défauts). La grande question est celle du poids du président du Reich, en légitimité et en prérogatives : selon l'interprétation qui est faite de la Constitution, il peut ou non exercer un pouvoir très important. Il s'avère que la plupart des auteurs de manuels penchent pour une république plus présidentielle que parlementaire.

1 – Le Reichstag

Les plus longs développements concernent, certes, le Parlement et le principe de séparation des pouvoirs (avec ici une référence fréquente à Montesquieu). Les manuels reconnaissent que le Reichstag est l'organe le plus important de l'État : ainsi, le manuel de Kania (*Oberstufe, Gymnasium*, 1921) ⁷³ écrit que le Reichstag « jouit d'une position tout à fait unique dans la Constitution. Il est le maître permanent du Reich », mais il ajoute : « nous avons en Allemagne la forme la plus particulière de domination du Parlement, adoucie par la possibilité d'une intervention du Reichspräsident et de tout le peuple » (par référendum). Compte tenu de l'importance du Reichstag, tous les manuels reconnaissent la responsabilité électorale qui incombe à chaque citoyen dans un régime fondé sur la souveraineté populaire. Comme on sait, la Constitution de Weimar abaisse le droit de vote de 25 ans à 20 ans et l'accorde aussi aux femmes. Les manuels sont nombreux à insister sur le caractère avancé de ce suffrage au regard du reste du monde. Ainsi, le manuel d'Otto (7^e-10^e classes, 1921) affirme que « c'est en Allemagne que la démocratie représentative est la plus avancée » ⁷⁴. La même année, le manuel de Mohrenstecher pour *Fortbildungsschule*, destiné aux jeunes ruraux, insiste sur le fait qu'« aucune personne n'est exclue à cause de son niveau modeste de revenus, de culture ou d'impôt ou à cause de

⁷³ Staatsbürgerkunde..., op. cit., p. 4-5.

⁷⁴ Bürgerkunde für Schule und Haus, op. cit., p. 62.

son métier »⁷⁵. De même, le manuel de Kania (*Oberstufe, Gymnasium*, 1921)⁷⁶ écrit : « À travers l'égalité de toutes les voix, les couches les plus nombreuses du peuple, les classes travailleuses et non possédantes ont une influence décisive sur la composition de la représentation populaire ». Il ajoute : « À travers le scrutin proportionnel, toutes les tendances sont représentées selon leur poids. L'Allemagne a ainsi le suffrage démocratique le plus pur et le plus conséquent ». On a ici une perception positive du scrutin proportionnel, ce qui correspond du reste à la tendance majoritaire des manuels. Cela n'empêche toutefois pas le point de vue inverse de s'exprimer. Ainsi, selon Otto (7^e-10^e classes, 1921), le scrutin proportionnel divise la nation⁷⁷ : « L'exercice du droit de vote divise le peuple dans une multitude de partis, qui jusqu'à présent n'ont pas réussi à mettre au premier plan les points communs à tous les Allemands et à ouvrir ainsi la voie à l'union nécessaire ». La critique du mode de scrutin dissimule ici la critique des partis.

Or, force est de constater sur ce sujet une unanimité des manuels : tous font preuve de méfiance vis-à-vis des partis politiques, jugés nécessaires mais potentiellement dangereux pour l'intérêt général et la cohésion de la *Volksgemeinschaft*. Par exemple, le manuel pour *Fortbildungsschule* de Mohrenstecher (1921)⁷⁸ estime « nécessaire de s'affilier à un parti et de collaborer avec zèle » ; certains manuels présentent d'ailleurs aux élèves le programme des principaux partis politiques de la république de Weimar (à noter que dans plusieurs manuels de 1927 et 1928, le NSDAP n'est pas mentionné⁷⁹). Mais Mohrenstecher met en garde les futurs électeurs : « Rejetez la tendance lors des élections à subordonner à l'intérêt général et au bien de toute la patrie l'intérêt particulier ou celui du parti. La patrie au-dessus de tout ! » La rhétorique oppose ici de manière classique l'intérêt particulier du parti et l'intérêt général de l'État. Le manuel de Muth (7^e-10^e classes, 1931)⁸⁰ explique : « Les partis ne sont pas nommés dans la Constitution, bien qu'ils soient des forces importantes dans la formation de la volonté politique. Ils ont leurs conditions d'existence dans les directions opposées de la vie intérieure des individus et

75 *Lebens – und Bürgerkunde...*, op. cit., p. 84-85.

76 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 2.

77 *Bürgerkunde für Schule und Haus*, op. cit., p. 63 et p. 70-71.

78 *Lebens – und Bürgerkunde...*, op. cit., p. 84-85 et p. 87.

79 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., 5^e éd. de 1928. Même chose dans Margarete Treuge, *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit.

80 *Lerngerüst...*, op. cit., p. 21-22.

des milieux sociaux. Que de telles oppositions voient le jour est naturel. Il y a danger quand elles se renforcent et que les parties cherchent à prendre la place du tout ». Le même raisonnement est mené à tous les niveaux scolaires. Ainsi, dans le manuel de Margarete Treuge (*Oberstufe* du *Gymnasium*, 1927)⁸¹ : « Le danger est grand que la pensée partisane pénètre dans le gouvernement et que le bien du peuple ne soit envisagé que d'un point de vue particulier. Certains discours de ministres font l'effet de discours partisans et même de discours électoraux anticipés ». Les manuels en déduisent deux appels à la pacification politique : l'un en direction des partis (appel au compromis), l'autre à l'égard des futurs électeurs (respect de leurs concitoyens). Haacke (7^e-10^e classes, 1928) utilise à nouveau la notion de « sacrifice » à faire au moment de constituer un gouvernement⁸² et évoque « la tâche d'une opposition réellement consciente de l'État », qui « n'est pas seulement de dire non et de renverser des gouvernements, mais aussi de montrer par un travail constructif qu'elle sait mieux faire ». Kösters (*Mittelstufe*, *Gymnasium*, 1924)⁸³ constate que la morale d'un parti peut ressembler à « une morale de guerre », point bien relevé dans les analyses de Mosse sur la continuation d'une culture de guerre en temps de paix sous Weimar⁸⁴. Or les auteurs se rejoignent dans les appels au respect mutuel entre concitoyens. Ainsi, le manuel de Kinkel (1919)⁸⁵ : « Pas de mépris et pas de haine envers ceux qui pensent autrement ! Dans le combat politique et notamment lors des élections, ne pas oublier la décence extérieure : qui injurie a la plupart du temps tort ». L'appartenance commune à la patrie doit l'emporter sur les différences partisans.

Dans ce contexte, l'enseignement civique est explicitement conçu comme apolitique, non partisan (*unparteiisch*). Selon Otto (7^e-10^e classes, 1921)⁸⁶, « la tâche très importante de l'éducation civique est de surmonter les oppositions partisans ». C'est d'ailleurs le troisième point des lignes directrices officielles édictées par le ministère de l'Intérieur du Reich en 1924 : l'enseignement civique « sert la totalité du peuple et de l'État, non les partis ». On retrouve ici la vision de l'État situé au-dessus des partis politiques, comme l'était sous l'Empire

81 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 38.

82 *Dein Staat und Dein Volk...*, op. cit., p. 8 et p. 20.

83 *Deutsche Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 14.

84 George L. Mosse, *De la grande guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette Littérature, 1999.

85 *Neue Bürgerkunde...*, op. cit., p. 9.

86 *Bürgerkunde für Schule und Haus*, op. cit., p. 63 et p. 70-71.

la position de l'empereur. On peut remarquer que cette conception de l'État, fictivement situé au-dessus des partis, est contraire à l'essence même de tout régime parlementaire qui, justement, met au cœur de son fonctionnement un processus de discussion entre des forces plurielles. D'où une valorisation dans les manuels de la fonction du président du Reich, au-dessus des partis.

2 – Le Reichspräsident

L'explication des pouvoirs du Reichspräsident conduit un grand nombre de manuels à comparer cette fonction à celle de l'ancien Kaiser. C'est le cas de celui de Karl Homburg (7^e – 10^e classes, 1920)⁸⁷ : « une fois élu, le Reichspräsident a en gros les mêmes choses à faire que l'ancien Kaiser », ou de celui de Lange (*Oberstufe, Gymnasium*, 1928)⁸⁸ : « Les compétences du président du Reich sont, d'après la Constitution, très étendues et semblables à celles de l'ancien Kaiser, voire supérieures ». Ceci dit, il ne s'agit pas d'un point de vue unanime. Ainsi, le manuel d'Alice Salomon pour les écoles de filles (1922)⁸⁹ spécifie bien que « le président du Reich ne règne pas ». Le point décisif admis par tous est que le Reichspräsident est situé au-dessus des querelles partisans, du fait de son élection au suffrage universel, qui lui confère la légitimité de porter la volonté générale. Le manuel de Kolbe (7^e-10^e classes, 1927) est explicite⁹⁰ : « Les pouvoirs que la Constitution a donnés au président du Reich doivent être une sorte de contrepoids face au Reichstag. Le président du Reich est gardien de l'État. Il doit conserver l'État quand des partis au Reichstag placent leurs intérêts particuliers au-dessus du bien de l'ensemble. Le président du Reich doit se tenir au-dessus des partis. C'est pour cela qu'il est élu par l'ensemble du peuple ». À partir de là, les manuels glissent souvent vers la nécessité d'une « personnalité » (*Persönlichkeit*) exceptionnelle pour assurer la fonction présidentielle, tel celui de Haacke (7^e-10^e classes, 1928)⁹¹ : « Seuls, des Führer indépendants et ayant le goût des responsabilités peuvent conduire l'histoire de tout un peuple, des personnalités qui par leurs actes connaissent le peuple et jouissent de sa confiance ». De même, celui de Kania (*Oberstufe-Gymnasium*, 1921)⁹² : « Par la

87 *Staatsbürgerkunde*, op. cit., p. 49-51.

88 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 58.

89 *Die deutsche Volksgemeinschaft...*, op. cit., p. 96.

90 *Vom Volksthing zur Reichsverfassung...*, op. cit., p. 86.

91 *Dein Staat und Dein Volk...*, op. cit., p. 10 et p. 24.

92 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 5-6.

possibilité d'une réélection est assurée l'efficacité prolongée d'une personnalité importante pour le bien du Reich ». Quant au fameux paragraphe 48, appelé « paragraphe de la dictature », qui autorise le président du Reich, dans des circonstances exceptionnelles, à gouverner par décrets sans le Parlement (ce qui se produit à partir de 1930), seule Margarete Treuge (*Oberstufe, Gymnasium*, 1927) réclame sa claire délimitation par des textes d'application votés par le Reichstag⁹³. Certains manuels comparent les compétences du président du Reich à celles des présidents des autres républiques dans le monde. C'est le cas de celui de Jaenicke (*Mittelstufe-Gymnasium*, 1923)⁹⁴, selon lequel le président du Reich occupe une position intermédiaire entre le président américain et le président français, car il est élu comme le premier au suffrage universel mais a, comme le second, le droit de dissoudre le Parlement. Cette valorisation de la fonction présidentielle indique la préférence des auteurs pour une république à dominante plus présidentielle que parlementaire.

3 – Le Reichsrat

Les manuels comparent ici les Constitutions de 1871 et 1919 pour montrer la perte de pouvoir du nouveau Reichsrat (représentant les Länder) par rapport à l'ancien Bundesrat. Pour Kania (*Oberstufe-Gymnasium*, 1921)⁹⁵ : « Le Reichsrat est la composante fédéraliste de la Constitution. Il confère au Reich allemand la marque de l'ancien État fédéral (*Bundesstaat*). Mais le grand pouvoir donné à la composante unitariste du Reich – le Reichstag – fait reculer complètement l'influence du Reichsrat et force l'évolution constitutionnelle sur la voie de l'État unitaire (*Einheitsstaat*). Le Reichsrat n'est plus que la représentation des Länder auprès du gouvernement du Reich ». Cette évolution est jugée positive par la grande majorité des auteurs : ainsi, Kolbe (7^e-10^e classes, 1927)⁹⁶ déclare que « le Bundesrat avait face à la représentation du peuple une position disproportionnée ». Tous soulignent que l'unité nationale a été renforcée. Selon Margarete Treuge (1927), le sentiment de « liens intérieurs entre les parties du Reich » s'est accru lors de la déclaration de guerre en 1914⁹⁷ : « C'est alors que nous avons appris à nous sentir

93 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 44-45.

94 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 17.

95 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 7.

96 *Vom Volksthing zur Reichsverfassung...*, op. cit., p. 84.

97 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 30.

un peuple ». Et le manuel de Seeling (7^e-8^e classes, 1921) constate que « par chance, la pensée de l'unité du Reich n'a pas été ébranlée par la révolution de novembre »⁹⁸. Intéressante est la manière dont les auteurs insistent sur la continuité de Weimar avec l'œuvre unitaire bismarckienne. Ainsi, Otto (7^e-10^e classe, 1921) commence sa préface en commémorant les cinquante ans d'existence du Reich uni⁹⁹. Cette continuité nationale légitime le maintien du terme de Reich. Treuge reprend la justification d'Hugo Preuss¹⁰⁰ : « parce que des traditions séculaires et toute l'aspiration du peuple allemand à l'unification nationale sont attachées au nom de Reich et que nous blesserions sans raison des sentiments profonds si nous renoncions à ce terme ». Et Lange (*Oberstufe, Gymnasium*, 1928) se réfère aux juristes commentateurs de la Constitution¹⁰¹ : « La révolution allemande de novembre 1918 n'a pas détruit le Reich, mais a changé sa Constitution. Le Reich lui-même continue d'exister. L'ancien et le nouveau Reich sont le même sujet de droit (selon le juriste Anschütz), ce qui est exprimé par l'introduction de la Constitution ». C'est inscrire Weimar dans la continuité de l'histoire allemande.

Les manuels diffèrent cependant dans leur jugement de valeur sur l'amoin-drissement des compétences des Länder. Le processus de centralisation du Reich a conduit en effet celui-ci à se saisir des compétences militaires, financières et relatives aux transports autrefois du ressort des États fédérés. Pour le manuel de Neubauer (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1921), la limitation de la souveraineté des Länder est un des grands changements par rapport à l'Allemagne impériale¹⁰² : il rappelle que les Länder doivent obligatoirement avoir une constitution démocratique et républicaine (article 17), que le Reich lève désormais l'impôt sur le revenu et qu'il a acquis les chemins de fer. Le Reich peut aussi modifier par la loi le territoire des Länder *via* l'article 18 de la Constitution (cet article a été appliqué depuis 1919 pour la réunion des États de Thuringe et pour l'incorporation de la partie sud de l'ancien duché de Koburg-Gotha à la Bavière). Bref, « le droit du Reich casse le droit du Land » (article 13), formule reprise par quasiment tous les manuels. Le manuel spécifique destiné aux futurs cheminots (1929) explique d'ailleurs que le Reich a la « compétence de

98 *Staatsbürgerkunde für Volksschulen*, op. cit., p. 11.

99 *Bürgerkunde für Schule und Haus*, op. cit.

100 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., p. 27.

101 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 39.

102 *Kleine Staats- und Wirtschaftslehre...*, op. cit., p. 15.

la compétence », c'est-à-dire qu'il est autorisé à accroître ses prérogatives au détriment des Länder par une loi modifiant la Constitution¹⁰³.

La tendance majoritaire des manuels est ici de souligner le progrès réalisé dans la voie de l'État unifié : la Constitution de 1919 est mise en perspective avec toute l'histoire allemande contemporaine. Lange affirme (*Oberstufe, Gymnasium*, 1928)¹⁰⁴ : « L'État allemand est passé au XIX^e siècle de l'union des États (*Staatenbund*) en 1815 à l'État fédéré (*Bundesstaat*) en 1867-1871. Selon la nouvelle Constitution, le Reich allemand ne peut pas encore être considéré comme un État unitaire (*Einheitsstaat*) [...] même si la Constitution actuelle est plus unitaire que celles de 1849, 1867 et 1871 ». De la même manière, le manuel de Mohrenstecher (*Fortbildungsschule*, 1921)¹⁰⁵ décrit la progression vers la centralisation depuis 1866 comme un « progrès essentiel ». Mais pour le manuel bavarois de Herz (7^e-8^e classes, 1927), « l'Allemagne se trouve sur le chemin de l'État unifié » comme la France et la Grande-Bretagne, précision qui induit peut-être une critique de ce modèle étatique importé de l'étranger¹⁰⁶. Sur les raisons qui expliquent l'échec de la réalisation pleine et entière de l'État unifié en 1919, deux manuels se risquent à accuser, l'un la résistance des États du sud, Bavière, Wurtemberg, Bade, Hesse (Lauterbach, 7^e-10^e classes, 1930, édité en Saxe)¹⁰⁷, l'autre la Prusse, qui peut ainsi continuer à exister en tant que telle et « rester l'État le plus important » (Niebuhr, *Fortbildungsschule*, 1928)¹⁰⁸. Les manuels non prussiens ont plutôt tendance à mettre l'accent sur les compétences des Länder. Caractéristique est ainsi le manuel de Lange (*Oberstufe-Gymnasium*, 1928) qui émane du « petit » Land de Braunschweig¹⁰⁹ : « La Constitution actuelle a remplacé l'expression d'États fédérés par celle de Länder pour désigner les composantes du Reich. Malgré l'énorme diminution de leurs prérogatives, ces composantes sont encore à considérer comme des États. Car elles ont toujours droit, même de manière limitée, à une législation autonome ». La division du Reich en Länder sert à exprimer la diversité culturelle

103 Deutsche Reichsbahngesellschaft, *Staats – und Verwaltungskunde*, Berlin, Verlag der Verkehrswissenschaftlichen Lehrmittelgesellschaft, 1929, p. 9.

104 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 42.

105 *Lebens – und Bürgerkunde...*, op. cit., p. 83-84.

106 *Bürgerkunde...*, op. cit., p. 8-9.

107 *Unser neues Reich...*, op. cit., p. 15.

108 Albrecht Niebuhr, *Wichtige Wissensstoffe für die Landjugend, Sachlese und Lernbuch für die ländlichen Fortbildungsschulen*, Lüneburg, Verlag von Herold und Mahlstab, 1928.

109 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 22.

de l'Allemagne, souvent présentée comme la diversité des « souches » (*Stämme*) de sa population. « La division du Reich en Länder doit servir les performances économiques et culturelles du peuple », pense Ehringhaus (manuel pour filles de 1922)¹¹⁰. Le manuel de Reiniger (7^e-10^e classes, 1921) affirme¹¹¹ : « Certes, le peuple allemand vit par souches (*Stämme*) et chacune a sa particularité ; sa vie propre ne peut être tuée par aucun document constitutionnel. La diversité de la vie des *Stämme* des Allemands doit continuer comme avant à se développer librement et sans entrave dans les Länder. Mais dans le Reich unifié, elles doivent se retrouver et s'unir pour faire, sur la base de leur langue maternelle et de leur coutume allemande communes, un grand peuple qui, à l'extérieur, forme une grande communauté de travail et de volonté ». L'objectif du relèvement de l'Allemagne après le traité de Versailles prime ici plus que jamais sur les particularismes.

V – La Constitution et la situation internationale de l'Allemagne

Les manuels affirment de manière unanime que la Constitution doit permettre à l'Allemagne de se relever pour laver l'humiliation subie par le traité de Versailles. Souvent, un chapitre entier est consacré au *Diktat*¹¹², surtout quand la date de publication se situe à la fin des années 1920, à mesure que l'opinion se radicalise. Le manuel de Hardt (7^e-8^e classes, 1925), traite même ce sujet avant la Constitution et l'administration du Reich¹¹³. Même dans les manuels les plus républicains, le *Diktat* est qualifié de « paix honteuse », y compris par les auteurs de tendance social-démocrate comme Seeling (7^e-8^e classes, 1921)¹¹⁴ ou Jaenicke (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1923)¹¹⁵. Les autres utilisent des qualificatifs encore plus violents, comme Kolbe (7^e-10^e classes, 1927)¹¹⁶, qui évoque un « traité de paix d'anéantissement » privant le pays de ses conditions d'existence territoriales, économiques, financières et militaires. Les manuels d'éducation civique

110 *Bürgerkunde...*, op. cit., p. 18.

111 *Neue Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 17.

112 *Vom Volksthing zur Reichsverfassung...*, op. cit., dernier chapitre (XXV).

113 Walther Hardt, *Präparationen für den Geschichtsunterricht in Volksschulen*, Leipzig, Danehl, 1925.

114 *Staatsbürgerkunde für Volksschulen*, op. cit., p. 11.

115 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 5.

116 *Vom Volksthing zur Reichsverfassung...*, op. cit., p. 89.

n'hésitent d'ailleurs pas à citer *in extenso* le traité de Versailles en annexe¹¹⁷, ou à fournir un dossier sur la réfutation de son article 231 sur la culpabilité de guerre allemande¹¹⁸. C'est du reste un point commun avec les manuels d'histoire¹¹⁹.

Cette dénonciation unilatérale du traité de Versailles se double, assez logiquement, d'une critique de la SDN. Seul, le manuel pro-républicain de Kania (*Oberstufe-Gymnasium*, 1921) prône l'entrée dans l'organisation internationale, mais pour servir les intérêts de l'Allemagne¹²⁰ : « Le but politique sera ensuite, avec l'aide des anciens États neutres ou plus petits, d'atténuer la prépondérance des pouvoirs de l'Entente et d'obtenir l'égalité des droits ». On retrouve là l'argumentaire de Stresemann. La très grande majorité des manuels voit au contraire dans la SDN une instance réunissant les ennemis de l'Allemagne, où « le droit est prononcé de manière unilatérale et extorqué », comme le dit Kösters (*Mittelstufe, Gymnasium*, 1924)¹²¹. C'est une allusion aux dossiers du désarmement, de la Silésie, de la Sarre, de Danzig, de la Ruhr et des colonies allemandes. Pour le manuel de Niebuhr (*Fortbildungsschule*, 1928)¹²², la SDN était pleine, dans tous ces domaines, de « l'esprit de Versailles sous la conduite de la France ». Le manuel révisionniste de Muth (7^e-10^e classes, 1931)¹²³ affirme qu'il n'a pas résulté de l'entrée de l'Allemagne à la SDN un soulagement de son sort : « On n'exagérera pas en voyant en elle une organisation des vainqueurs pour protéger leur butin de guerre », ce qui vaut aussi pour le plan européen de Briand. Le manuel de Weselmeyer (1932) rejoint cette interprétation : à cause du paragraphe 231 du traité de Versailles, l'Allemagne a été traitée comme « un membre de seconde classe » à la SDN, et cette institution a fait preuve de très peu de « principes éthiques et politiques, d'idéalisme et d'égalité de traitement des peuples »¹²⁴. L'hypocrisie de la SDN est surtout mise en relief à propos de la question des Allemands vivant en dehors des nouvelles frontières du Reich. Le manuel de Niebuhr déclare¹²⁵ : « La paix forcée de Versailles nous a fait

117 *Bürgerkunde*..., *op. cit.*

118 *Unser neues Reich*..., *op. cit.* Voir aussi W. Fender, *op. cit.*, p. 165.

119 Voir Rüdiger Wulf, « Die Legende von der verfolgten Unschuld. Zur Kriegsschuldfrage im Schulgeschichtsbuch der Weimarer Zeit », in *Die Liebe zu Volk und Vaterland*, *op. cit.*, p. 91-132.

120 *Staatsbürgerkunde*..., *op. cit.*, p. 73.

121 *Deutsche Staatsbürgerkunde*..., *op. cit.*, p. 10.

122 *Wichtige Wissensstoffe*..., *op. cit.*, p. 119.

123 *Lerngerüst*..., *op. cit.*, p. 26 et p. 28.

124 *Berufs- und Bürgerkunde*..., *op. cit.*, p. 134-136.

125 *Wichtige Wissensstoffe*..., *op. cit.*, p. 100.

prendre conscience que l'appartenance au peuple et à l'État ne se recouvrent plus », et « les souffrances de cette population de souche allemande sont terribles dans les pays frontaliers, car les gouvernements de ces derniers craignent avec raison que ces Allemands soient un jour réunis à nous en vertu du droit national à l'autodétermination ». L'évocation (avec le comptage) des Allemands de l'étranger est un autre point commun avec les manuels d'histoire de la période, qui multiplient les cartes de l'Europe illustrant les ambitions territoriales allemandes¹²⁶. Les consignes sont même officielles, puisque le ministère de l'Intérieur du Reich déclare en 1924 que « la base de l'enseignement civique est de faire comprendre le caractère national du peuple allemand (*Volkstum*), son essence et son déploiement politico-culturel dans le Reich, chez les Allemands de l'étranger et dans l'Autriche allemande ».

L'Anschluss est, du reste, un thème très fréquent des manuels d'éducation civique. Certains auteurs montrent que son idée est présente dès la rédaction de la Constitution de Weimar. Ainsi Hardt (7^e-8^e classes, 1925)¹²⁷ rappelle, à propos de la formulation de l'article 2 de la Constitution de 1919, que le territoire du Reich « se compose des Länder allemands » et que « d'autres territoires peuvent par voie législative être admis dans le Reich ». L'auteur remarque que l'ancienne Constitution de 1871 énumérait toutes les parties de l'Empire, ce qui a été volontairement omis en 1919 pour laisser la possibilité d'incorporer l'Autriche. Pour Lange (*Oberstufe, Gymnasium*, 1928)¹²⁸, « lors du choix des couleurs du Reich [...], l'argument selon lequel ces couleurs étaient toujours le symbole de la pensée grande-allemande incluant l'Autriche dans l'unité nationale a beaucoup pesé ». D'où la certitude de l'Anschluss à venir, qui apparaît chez Lauterbach (7^e-10^e classes, 1930)¹²⁹ : « L'Autriche viendra à nous, elle veut faire du Reich sa maison, dont elle n'a été exclue autrefois que du fait des intérêts Habsbourg ». Ces considérations sur la situation internationale dictent les conclusions des manuels, qui appellent à la cohésion de la *Volksgemeinschaft* face à l'extérieur. Ces préoccupations nationales font qu'on ne retrouve aucune trace des tentatives de révision des manuels entreprises par certaines organisations internationales de l'entre-deux-guerres, comme la Fédération internationale des associations d'instituteurs, née en 1926 à

126 *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale...*, op. cit.

127 *Präparationen...*, op. cit.

128 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., p. 41.

129 *Unser neues Reich...*, op. cit., p. 111.

l'initiative d'instituteurs français et allemands¹³⁰, qui voulaient éradiquer les aspects bellicistes des programmes nuisant à l'entente entre nations.

VI – Comment enseigner la Constitution ?

Comment faire passer un texte difficile et abstrait auprès d'un public d'écoliers ou de lycéens ? Nous nous sommes intéressée en dernier lieu aux méthodes adoptées dans cet enseignement, qui fait largement figure de matière expérimentale sous Weimar. Un certain tâtonnement caractérise en effet les manuels. Jaenicke (*Mittelstufe-Gymnasium*, 1923) constate que « la bibliographie parue jusqu'à présent prouve que les idées sur ce nouvel enseignement diffèrent fortement les unes des autres au plan des objectifs, du contenu, du volume et de la méthode »¹³¹. La spécificité de cette matière scolaire réside dans son rapport avec le temps présent, ce qui entraîne deux difficultés. Il y a, d'une part, le rapport personnel de l'auteur au régime politique, qui peut le conduire à émettre des jugements de valeur. Rares sont les manuels à être aussi radicaux que celui de Hesse pour *Fortbildungsschulen* (1919)¹³² : « Aucun enseignant ne peut enseigner l'éducation civique dans l'État du peuple s'il ne se tient pas sur le terrain de la pure démocratie et n'a pas un rapport de cœur avec l'État du peuple ». La majorité se contente de prôner un enseignement neutre, « non partisan ». D'autre part, on relève la difficulté à écrire des manuels un tant soit peu durables, tant l'évolution économique et politique est rapide. Ainsi, Margarete Treuge, pour la sixième édition de son manuel de 1922 (*Oberstufe-Gymnasium*) en 1927, ajoute dans sa nouvelle introduction¹³³ que « les belles tranquillité, sécurité et constance de l'avant-guerre sont définitivement révoquées. Le processus de transformation se poursuit continuellement. Il contraint les enseignants et les élèves au contrôle permanent des faits énoncés dans le livre et place l'école dans une proximité avec la vie que l'on ne connaissait pas auparavant ». Cette accélération du temps rejoint une représentation commune des contemporains.

130 Maria Christina Giuntella, « Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres » in Marie-Christine Baquès, Annie Bruter, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 161-189.

131 *Staatsbürgerkunde...*, op. cit., Préface du 31 mars 1923.

132 *Neue Bürgerkunde...*, op. cit., Préface.

133 *Einführung in die Bürgerkunde...*, op. cit., Préface.

La pédagogie de l'éducation civique doit donc être inventée. Elle est souvent précisée dans les préfaces des manuels, « territoires de liberté » des auteurs¹³⁴. Pour Karl Lange, enseignant dans une *Realschule* à Brunswick en 1928¹³⁵, « il n'est pas besoin de faire remarquer au pédagogue qu'il ne s'agit pas d'une matière qui "s'apprend", mais d'une familiarisation avec les bases de notre vie politique actuelle ». Ce point de vue correspond bien au point n° 3 des lignes directrices de l'éducation civique du ministère de l'Intérieur du Reich en 1924, selon lequel « la méthodologie doit partir de l'expérience et de l'observation et éviter les conceptualisations vides ». Plusieurs manuels opposent ainsi la nouvelle matière qu'est l'éducation civique au catéchisme. Selon Reiniger (7^e-10^e classes, 1921)¹³⁶, l'éducation civique ne doit pas « retomber dans le verbalisme et l'apprentissage par cœur du catéchisme. L'aridité de la matière doit être surmontée par un enseignement vivant et adapté aux enfants ». La *Staatsbürgerkunde* doit devenir une discipline de l'expérience et de la vie : « Le traitement de la Constitution à l'école ne doit pas être un travail froid de la raison. Ce vers quoi pousse le texte abstrait. Le cœur doit être de la partie. Car il s'agit ici des plus hautes affaires de la patrie ». On retrouve cette même comparaison entre l'enseignement de la Constitution et le catéchisme dans le manuel de Pötsch (7^e-8^e classes, 1921)¹³⁷, car tous deux sont des textes abstraits, *a priori* non destinés aux enfants. Selon cet auteur, il y a deux méthodes possibles, l'analytique et la synthétique. La première part de chaque formule de la Constitution, explique les concepts, passe en revue leurs formes et leurs contenus et donne des exemples. La méthode synthétique part au contraire des manifestations du concept pour remonter ensuite à celui-ci, par induction. D'après lui, un enseignement analytique de la Constitution serait « un tourment inutile, voire nuisible pour les enfants ». « La Constitution doit devenir un livre populaire, un livre pour accompagner les jeunes gens à travers la vie ».

Les manuels consultés se répartissent à peu près équitablement entre les deux méthodes. Ceux qui sont destinés aux élèves les plus jeunes ou aux *Fortbildungsschulen* privilégient plutôt l'approche synthétique : la démarche

134 Voir Pierre Guibert, « Les préfaces des manuels d'histoire de l'école primaire française. Enjeux et stratégie » in Christian Amalvi (dir.), *Une passion de l'histoire. Histoire (s), mémoire (s) et Europe. Hommage au professeur Charles-Olivier Carbonnel*, Toulouse, Privat, 2002, p. 233-254.

135 *Staatsbürgerkunde*..., *op. cit.*, Préface.

136 *Neue Staatsbürgerkunde*..., *op. cit.*, p. 3-4

137 J. Pötsch, *Die Reichsverfassung in der Volksschule, Präparationen für Oberklassen*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1921, p. 7-10.

consiste le plus souvent à partir de la plus petite cellule de vie collective, la famille, pour s'élever ensuite au niveau de la commune, de l'arrondissement, de la province, du Land et enfin du Reich. Les manuels fondés sur une pédagogie alternative (*freier Gesamtunterricht*), comme celui de Muth (1931), recommandent des séances de travaux dirigés (*Arbeitsgemeinschaft*), au cours desquelles l'enseignant part des observations des élèves pour les ouvrir sur un horizon plus vaste¹³⁸. La seconde série des manuels procède par choix inverse, en donnant aux élèves le texte de la Constitution et en travaillant les articles les uns après les autres. Dans ces cas-là, le texte de la Constitution est parfois donné dans son intégralité, en annexe. Enfin, certains manuels enrichissent leur texte de schémas sur le fonctionnement des institutions politiques et le processus législatif¹³⁹. D'autres proposent des exercices d'application : par exemple, celui de 1929 destiné aux futurs cheminots demande à ses lecteurs si le Reich allemand est une fédération d'États (*Staatenbund*) ou un État fédéral (*Bundesstaat*), ou quelles sont les différences entre scrutin proportionnel et scrutin majoritaire¹⁴⁰. En revanche, et à l'inverse des manuels d'histoire de la période, aucun ouvrage n'a recours à l'iconographie (photo du Reichstag, portraits des présidents du Reich, symboles).

Le régime de Weimar est-il mort d'une pédagogie républicaine ratée ? Cette analyse en série des manuels d'éducation civique livre, malgré les efforts pédagogiques des auteurs, une représentation, certes souvent objective, technique pour les classes les plus élevées, mais finalement assez froide du régime républicain, qui diffère du rapport émotionnel que les Allemands entretiennent avec leur passé. La démocratie parlementaire est présentée dans le fonctionnement de ses institutions, mais non glorifiée par rapport au régime impérial. Aucun symbole ne lui est accolé, hormis les couleurs noir-rouge-or, qui sont contestées, comme on l'a vu. La Constitution est associée à la notion d'ordre étatique plus qu'au régime politique républicain en tant que tel. Les manuels sont finalement ambigus : ils présentent un mélange de culture politique occi-

138 *Lerngerüst...*, *op. cit.*

139 *Vom Volksthing zur Reichsverfassung...*, *op. cit.*, p. 88. Voir aussi les manuels d'Otto Seeling, *op. cit.*, et de Robert Weselmeyer, *op. cit.*

140 *Staats- und Verwaltungskunde*, *op. cit.*, p. 27.

dentale (l'idée démocratique), de pensée communautaire (la *Volksgemeinschaft*) et de préoccupations nationales, voire nationalistes.

En ce sens, ces manuels sont proches des « républicains de raison » (selon l'expression de Friedrich Meinecke), ces intellectuels bourgeois qui, se plaçant sur le terrain des faits, vont s'adapter à la république et y adhérer, sans pour autant l'aimer¹⁴¹. La république est vue comme une nécessité après la défaite, elle représente pour eux une opportunité dont l'Allemagne doit tirer le meilleur, même si, à titre personnel, ils restent « monarchistes de cœur » et adeptes de la monarchie parlementaire. Max Weber, Troeltsch, Stresemann, Rathenau, les frères Mann, etc., vont ainsi élaborer, après 1918, une synthèse culturelle entre l'héritage allemand et l'occidentalisation de son régime politique. Ce faisant, ils cherchent à inscrire la république dans une continuité nationale pour la rendre plus « allemande ». Comme les auteurs des manuels d'éducation civique, ils définissent la république comme un *Kulturstaat*, souhaitent un État au-dessus des partis, prônent l'appel à un homme fort au sommet de l'État et optent pour le présidentialisme plutôt que pour le parlementarisme. Mais ces « républicains de raison » ont échoué à rendre la République de Weimar populaire.

On dispose de peu de témoignages sur les cours mêmes d'éducation civique durant cette période. En revanche, on en sait davantage sur les commémorations ratées de la fête nationale, le 11 août, jour de proclamation de la Constitution de Weimar. Elle semble aussi avoir souffert du défaut de symbolique républicaine¹⁴². Malgré les efforts des gouvernements républicains en Prusse, le *Verfassungstag* n'a jamais engendré l'enthousiasme populaire et son caractère férié n'a d'ailleurs jamais été ratifié par le Reichstag. Il n'y avait pas de consensus entre les partis de Weimar sur le sujet, compte tenu des autres dates possibles : le 18 janvier (fondation de l'Empire en 1871), le 1^{er} mai (fête des travailleurs) et le 9 novembre (abdication de l'empereur). La célébration officielle du *Verfassungstag*, décidée en 1921 par le président du Reich Ebert, se déroule selon un programme officiel – commémoration au Reichstag le matin pour le gouvernement, parade militaire ensuite sur Unter den Linden et gala le soir à l'opéra pour les dignitaires de l'État – mais la participation des citoyens

141 Sur les *Vernunftrepublikaner*, voir André Gisselbrecht, « Le sort tragique des "seniors" de Weimar : les républicains de raison » in Manfred Gangl et Hélène Roussel (dir.), *Les intellectuels et l'État sous la République de Weimar*, Rennes, Centre de recherche Philia, 1993, p. 25-38.

142 Pamela Swett, « Celebrating the Republic without Republicans: the *Reichsverfassungstag* in Berlin, 1929-1932 » in Karin Friedrich (dir.), *Festive Culture in Germany and Europe from the Sixteenth to the Twentieth Century*, Lewiston (N.Y.), Edwin Mellen Press, 2000, p. 281-302.

est toujours restée problématique. Sous le président du Reich Hindenburg, la fête s'est voulue plus populaire, avec des compétitions sportives, un jour férié pour les fonctionnaires en 1927 et, en 1929, le premier jubilé de la république officiellement organisé pour le public, avec une fête au stade de Berlin rassemblant 30 000 personnes (qui devait réaliser un front uni républicain contre les partis extrémistes nazi et communiste). Pour autant, l'engouement populaire ne semble pas avoir été au rendez-vous, faute d'une vision claire de ce qu'est une société républicaine, notamment dans les discours officiels.

De même, dans les écoles, la commémoration du *Verfassungstag* n'a jamais « pris »¹⁴³, alors qu'elle aurait pu être un instrument d'identification de la jeunesse à la République. Les républicains ont pourtant cherché, à partir de 1921, à promouvoir la célébration scolaire du 11 août, mais n'ont pas réussi à en faire une fête aussi populaire que l'ancien anniversaire de l'empereur sous le Kaiserreich. En fait, les directives ministérielles en Prusse ont toujours été très vagues, et il y avait une grande liberté dans leur interprétation au sein des écoles (par opposition au rituel très codifié de l'anniversaire de l'empereur). Tout dépendait de l'état d'esprit du directeur et des professeurs. Par ailleurs, la date tombait souvent pendant les vacances, si bien que certaines écoles avançaient la fête, qui perdait ainsi la force du symbole. La froideur de cette manifestation contraste avec la chaleur de l'anniversaire des 80 ans d'Hindenburg le 2 octobre 1927 dans les écoles (processions aux flambeaux, foule enthousiaste, chants patriotiques). On mesure ici, par comparaison, ce qui sépare le vide de la symbolique républicaine de Weimar de la richesse de l'imagerie républicaine française, révélée entre autres par les travaux de Maurice Agulhon.

Marie-Bénédicte VINCENT

Université d'Angers

marievincent@yahoo.fr

143 Karin Pitowski, « Wiedermal Verfassungsfeier! Zum Verfassungstag der Weimarer Republik in den Schulen » in *Die Liebe zu Volk und Vaterland...*, op. cit., p. 43-72.