

Stefanie Braun

Denis Bousch, Thérèse Robin, Elisabeth Rothmund et Sylvie Toscer-Angot (dir.), *Héritage, transmission, enseignement dans l'espace germanique*, Paris, PUR, 2014.

Références électroniques

Stefanie Braun, Denis Bousch, Thérèse Robin, Elisabeth Rothmund et Sylvie Toscer-Angot (dir.), *Héritage, transmission, enseignement dans l'espace germanique*, Paris, PUR, 2014., © 2012 Quaderna, mis en ligne le 11 février 2016, url permanente : <http://quaderna.org/?p=509>

Denis BOUSCH, Thérèse ROBIN, Elisabeth ROTHMUND et Sylvie TOSKER-ANGOT (dir.), *Héritage, transmission, enseignement dans l'espace germanique*, Paris, PUR, 2014.

Stefanie Braun
Toulouse II

Le volume *Héritage, transmission, enseignement dans l'espace germanique* réunit des contributions « issues des réflexions menées lors du 46^e congrès de l'Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur, qui a eu lieu à l'université Paris Est Créteil et la maison Heinrich Heine du 13 au 15 juin 2013. » Les 15 articles réunis sont répartis en trois grandes parties intitulées « Les Lumières allemandes : éducation à la citoyenneté et instruction publique », « Instrumentalisation politique et idéologique de l'enseignement et exemples de formatage au sein de l'université » et « Réflexions sur la transmission des héritages philosophique, littéraire et linguistique dans l'enseignement ». Si la diversité des thèmes traités peut désarçonner de prime abord, c'est précisément cette pluridisciplinarité revendiquée dès l'avant-propos qui fait l'intérêt de cet ouvrage sur l'éducation « au sens large du terme ».

Le premier article illustre le rôle des Lumières allemandes dans « l'éducation à la citoyenneté ». À travers la mise en parallèle des écrits du pédagogue Friedrich Gedike (1754-1803) et de l'application de ses idées dans deux établissements scolaires berlinois dont il fut le directeur, Mathilde Lerenard met en lumière la radicalité et l'originalité de la conception d'une « *Bürgerschule* » démocratique. En effet, dans une Prusse monarchique où l'enseignement était caractérisé par la diversité sociale et confessionnelle, Gedike propose le projet révolutionnaire d'une école pour tous, en prônant l'importance d'une mixité sociale et religieuse. Sa radicalité se caractérise également par le contenu et les méthodes d'enseignement qui mettent l'accent sur la nécessité de former l'esprit critique et de développer l'autonomie des élèves afin de les préparer à une citoyenneté active selon la formule de Kant « *Sapere aude !* Aie le courage de te servir de ton propre entendement. »

Dans son article intitulé « L'exemplarité de l'histoire, un héritage réactualisé par la politisation du discours historique à la fin du XVIII^e siècle », Pauline Pujot traite également le thème de l'éducation morale et politique du « citoyen monarchique » en s'appuyant sur l'essai de Carl Renatus Hausen : *De l'influence de l'histoire sur le cœur humain*, paru en 1770. Elle montre ainsi comment Hausen « participe à la transformation du discours historique des années 1760-1770 et redéfinit l'exemplarité du passé pour le présent. » La description du mode de travail de ce vulgarisateur, qui réunit des textes français, allemands, italiens et anglais en se les réappropriant et en les transformant, permet d'avoir un bel aperçu de la circulation des idées dans l'Europe des Lumières. Pauline Pujot met en relief la complexité d'un réseau intertextuel où la « frontière entre réception et création s'estompe dans le processus de réécriture et d'emprunt », l'héritage se transformant en transmission.

Aline le Berre, quant à elle, s'intéresse à l'éducation privée en montrant comment Jakob Reinhold Michael Lenz règle ses comptes dans la pièce *Le Précepteur* (1774). Il y met en scène le précepteur Läufer, un « antihéros » ayant un « rôle bâtard », entre maître et valet. Lenz met en scène des personnages qui copient des modèles littéraires et n'ont pas de pensée propre. Il critique avant tout la société hiérarchisée qui est à l'origine de ces souffrances. Ainsi Läufer, qui va réellement s'automutiler au cours de la pièce, est selon Aline le Berre victime d'une véritable « castration morale » puisqu'il est déjà « amputé

d'une partie de son être: l'indépendance d'esprit, la dignité.» Selon elle, le rejet de l'éducation privée se traduit également par le fait que le seul personnage « positif » de la pièce, Fritz, un noble « éclairé », propose une alternative au préceptorat en s'engageant pour une école pour tous, ce qui n'est pas sans rappeler la *Bürgerschule* de Gedike.

Cette idée d'une école commune à tous, sans différenciation sociale et religieuse, sera plus tard, au début de la République de Weimar, au centre du projet éducatif de la *Einheitsschule* de Paul Natorp. Les écrits sur l'éducation de ce philosophe néo-kantien restent influencés par les idées des Lumières. Inspiré par les idées de Pestalozzi, Humboldt et du baron v. Stein, Natorp développe un projet d'instruction publique avec une école fondée sur le mérite, qui dispense un enseignement pratique et moral, mais s'il se prononce ainsi pour le maintien d'un enseignement non dogmatique et supra-confessionnel de la religion, c'est avant tout afin de préserver l'unité nationale et d'éviter toute division religieuse. Anne Lamblin constate en effet une évolution des idées de l'auteur, surtout à partir de 1914: s'engageant pour le *Burgfrieden* et accumulant les contradictions, Natorp aurait eu du mal à « concilier le souci de la nation allemande, toujours sous-jacent, et l'universalisme des Lumières kantienne ».

Les deux premiers articles de la deuxième partie du volume traitent de l'instrumentalisation idéologique et politique du savoir colonial destiné à un jeune public. Clémence Andréys montre comment le projet d'enseigner le fait colonial à l'école devient, pendant l'époque wilhelminienne, un « lieu privilégié pour modeler la conscience nationale des sujets de l'Empire » et s'inscrit dans le projet plus vaste de « l'éducation coloniale du peuple allemand ». L'étude des instructions officielles et des manuels scolaires d'histoire et de géographie utilisés à l'époque permet en effet de souligner une utilisation de la rhétorique coloniale visant à légitimer le projet colonial et à renforcer « le sentiment d'appartenance à la jeune nation allemande ».

On retrouve dans les manuels scolaires analysés l'argumentaire des sociaux-darwiniens présentant l'expansion coloniale allemande comme une question vitale, argumentaire qui perdurera par la suite comme le suggère également Sandie Attia dans son article « *Monika fährt nach Madagaskar* (1931), l'éducation des filles dans un roman pour la jeunesse de Max Mezger ». Ce roman destiné à un jeune lectorat féminin est, selon Sandie Attia, d'une telle complexité idéologique qu'il rend la propagande et l'instrumentalisation du discours sur les colonies d'autant plus insidieuse. L'étude, fort pertinente, des écarts entre le texte et le hors-texte dans la première édition retient particulièrement l'attention. Sandie Attia montre que, si certains passages du roman inciteraient à « conclure à une prise de position anticolonialiste », Mezger livre au contraire à ses lectrices « l'image d'un monde exotique harmonieux, où chacun est à sa place sans que l'ordre colonial ne soit réellement remis en question. » Il en va de même pour la supériorité prêtée à l'homme allemand, une idée qui traverse le roman malgré un « discours général de surface [...] pacifiste ». En analysant la mise en scène de la transmission du savoir, Sandie Attia met en valeur l'intérêt d'un roman qui reste, certes, tributaire de la grille de lecture allemande de l'époque, mais qui surprend en raison de « l'impossibilité de déceler dans l'ouvrage une position idéologique univoque ».

Lionel Picard, quant à lui, insiste sur l'instrumentalisation politique et idéologique de la *Ostkunde*, champ disciplinaire apparu au XIX^e siècle pour « désigner tous les champs de recherche concernant la vie en Europe centrale et Europe de l'Est ». Après avoir été instrumentalisée par l'idéologie nazie, la *Ostkunde* réapparaît après la Seconde Guerre mondiale sous l'impulsion des associations d'expulsés. Ces dernières s'engagent pour que

l'héritage culturel de la « *Heimat* perdue » soit transmis à la jeune génération et entretienne le désir de retour. Si la *Ostkunde* fait encore l'unanimité dans les années 1950 et si la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des Länder (KMK) recommande de l'inscrire aux programmes des écoles en 1956, elle est progressivement remise en question pendant les années 1960 en raison de son instrumentalisation par l'extrême droite à des fins de révisionnisme territorial. Elle est définitivement abandonnée dans les années 1970 lorsque, nouvelle Ostpolitik oblige, les négociations germano-polonaises imposent un nouveau traitement des territoires de l'Est en RFA. Ici encore le contenu des manuels scolaires est « instrumentalisé dans le cadre des relations diplomatiques ».

Les deux derniers articles de cette partie illustrent des « exemples de résistance au formatage au sein de l'université ». Signalant les débats autour des études de droit et de la formation des juristes sous la République de Weimar, Nathalie Le Bouëdec met l'accent sur l'attitude défensive et hostile des élites juridiques et universitaires weimariennes « face aux évolutions sociales et à l'avènement de la république démocratique ». S'il existait un consensus sur la nécessité d'une réorganisation des études de droit, les objectifs de cette réforme faisaient l'objet de vives controverses, comme l'illustre la tentative de réforme des études de droit par le ministère de la Culture prussien en mai 1930. Ce sont surtout les mesures visant à démocratiser l'accès aux études de juristes qui furent contestées. Non sans une pointe d'ironie, Nathalie Le Bouëdec démonte l'argumentaire des élites juridiques weimariennes qui, au nom de la liberté d'enseignement et de l'idéal de la *Bildung* universitaire, s'opposaient à toute proposition de réforme en se réclamant « des droits fondamentaux d'une constitution qu'ils étaient pourtant loin de défendre ».

La contribution d'Ulrike Stroeder s'intéresse à l'émergence, au début des années 1920, de la discipline « économie d'entreprise » (*Betriebswirtschaftslehre* ou *BWL*). Elle explique comment la *BWL*, méprisée par les universitaires à ses débuts, a fini par s'imposer comme « modèle » dans le paysage de l'enseignement supérieur actuel. Elle attribue le mépris initial des universitaires à l'encontre de la *BWL* à la domination du modèle humboldtien qui prônait l'unité de l'enseignement et de la recherche et qui rejetait toute formation professionnelle. Mais c'est paradoxalement « en acceptant l'héritage des principes de l'université » que la *BWL* s'est imposée en tant que discipline professionnalisante et est devenue à son tour un « modèle » comme le montre l'explosion du nombre d'étudiants en *BWL* dès les années 1980. Selon l'auteur, cette tendance à la professionnalisation et le renforcement du lien entre enseignement supérieur et entreprise éloignent l'université de son héritage humboldtien privilégiant « la transmission d'outils » au lieu d'« une formation de l'esprit » dans la tradition humboldtienne.

La troisième partie de l'ouvrage, plus hétéroclite, est la plus difficile à appréhender comme un tout, la palette de sujets traités étant très large. Cette réserve est cependant compensée par la qualité des articles et par leur lien avec la thématique générale, qui apparaît en permanence comme fil directeur.

Dans son article, Sylvaine Gourdain réfute « un malentendu » au sujet d'Heidegger, à savoir l'idée selon laquelle le philosophe aurait prétendu vouloir « faire table rase de 2000 ans de tradition ». Selon elle, la destruction (*Destruktion*) de la métaphysique que Heidegger aurait voulu entreprendre dès *Sein und Zeit* serait à comprendre dans le sens d'une dé-construction visant à se réapproprier les textes d'origine et à leur redonner vie afin d'éviter de figer des concepts et des systèmes. Pour Heidegger, l'héritage que nous laisse la métaphysique ne serait pas une somme figée, mais plutôt un mouvement, une

impulsion qui incite à s'interroger sur ses propres fondements. Chaque texte recèlerait une pluralité de sens qui doit perdurer, puisque c'est cette pluralité qui serait l'élément même de la pensée, car, en fin de compte, « ce qu'Heidegger apprend de la tradition, ce que la tradition lui transmet, et ce qu'il nous enseigne, à travers l'héritage de la tradition, se résume, au fond, à un seul mot : penser. »

Katja Schubert se penche sur la question de la transmission de la mémoire de la Shoah à une époque où les derniers témoins directs disparaissent et où « l'on attribue à la victime une place centrale ». Alors que le discours « humanitaire » domine la pensée historique, Katja Schubert montre, en illustrant son propos par l'étude des textes de Ruth Klüger (*Refus de témoigner*, 1997), de Imre Kertész (*Sauvegarde, Journal 2001-2003*) et d'Ingeborg Bachmann (*Malina*, 1971) comment l'avenir d'Auschwitz peut être préservé par la littérature. Pour l'auteur, la force de ces textes réside dans le fait qu'ils tentent de se soustraire à « une mémoire à peine née mais déjà très vite figée » en montrant dans quelle mesure leur histoire a un lien avec notre société et notre histoire collective. Ce faisant, la littérature s'engagerait dans un processus de création où « se croisent l'interprétation, la transformation, le vécu historique et la question de l'être humain, de l'être dans le monde ». En étant « à contre-courant du discours centré sur la victime », la littérature mettrait en garde « contre la normalisation de la mémoire » et serait à l'origine d' « une pensée communautaire de 'nous tous' » capable de prendre le relais des témoins directs, et de perpétuer l'enseignement, l'héritage et la transmission du savoir autour d'« Auschwitz ».

Dans sa communication, Ingeborg Rabenstein-Michel thématise les difficultés auxquelles est confronté l'enseignement de la langue étrangère allemande dans l'enseignement secondaire français en termes de transmission de patrimoine littéraire et culturel. Malgré les nombreuses instructions officielles soulignant la nécessité de faire acquérir des compétences culturelles aux élèves, l'auteur déplore l'inexistence d'une démarche commune cohérente. Le « flou persistant entre ce qui relève de la civilisation d'un pays et de sa culture » dans les instructions officielles aboutirait ainsi à une « délégitimation de la culture ». Il en est de même pour le patrimoine littéraire à transmettre : l'inexistence d'un « canon » commun se fait sentir, malgré les pratiques et stratégies mises en place par les enseignants pour y remédier.

Les trois derniers articles sont liés à la transmission du savoir linguistique. À travers l'analyse de la notion de prédicat, la contribution d'Irmtraud Behr et d'Anne Larrory explicite des « options théoriques et terminologiques qui [...] sous-tendent » les diverses théories linguistiques représentatives des positions de la tradition de la germanistique française chez Jean Fouquet, Jean-Marie Zemb, et dans la grammaire Schanen/Confais. L'originalité et la complexité de la position de ces auteurs peuvent selon elles faire naître « des malentendus et des difficultés, tant sur un plan scientifique que sur un plan didactique. » Elles reconnaissent ainsi que l'usage de la grammaire Schanen/Confais « reste un excellent outil de description des faits grammaticaux » pour les étudiants, mais qu'il faudrait la compléter par une réflexion théorique, afin de la rendre plus accessible.

Dans leur article intitulé « la transmission de l'héritage linguistique de l'allemand: synchronie et diachronie de la préposition *bei* » Thérèse Robin et Michel Lefèvre soulèvent le problème de la transmission d'un « savoir linguistique du passé des langues germaniques » dont l'enseignement tend à disparaître en France. L'analyse que fait T. Robin de la préposition *BI/BEY* du IX^e siècle, depuis Otfred jusqu'à Luther, dans les *Evangelies* (version de 1545) et la mise en perspective que fait M. Lefèvre des « emplois de *bei*

à l'orée du nouveau haut-allemand et [d]es emplois modernes sur le plan formel et sémantique » permet d'éclairer le fonctionnement de la préposition *bei* dans la langue actuelle. Connaître les évolutions qui expliquent comment on en est arrivé à la norme actuelle où *bei* ne peut régir que le datif, alors qu'il existait trois cas de rection autrefois, permet par exemple de mieux comprendre pourquoi « lors du syncrétisme casuel et de la réorganisation de la répartition des différents signifiés véhiculés par ces cas reportés sur d'autres signifiants, on obtient la répartition contrastive d'aujourd'hui, notamment la répartition fonctionnelle entre les prépositions dites proches comme *an* et *zu*. »

L'approche du dernier article est intéressante parce que les auteurs Vincent Balnat et Antje Guadelberto-Schneider y proposent l'ébauche d'un chapitre qui aura sa place dans un précis grammatical contrastif DaF-FLE en cours d'élaboration. Cet « outil à visée pratique » destiné aux apprenants francophones ou germanophones d'un niveau B2 ou plus, cherche à mettre en lumière les éventuelles similarités entre la langue maternelle et la langue d'apprentissage et à montrer « que des transferts sont possibles entre les deux systèmes linguistiques. » Les auteurs entendent ici susciter la discussion et espèrent un retour de la part des lecteurs et lectrices.

Cette ouverture des réflexions au-delà de l'ouvrage et du cadre dans lesquels toutes ces contributions ont été élaborées est une belle manière de « clore » un volume sur les notions d'héritage, de transmission et d'enseignement dans l'espace germanique.

Cet ouvrage illustre des modes de transmission du savoir et des processus de leur démocratisation, tout comme les freins qui y ont été mis. Il prouve également les pistes que peut ouvrir l'interdisciplinarité telle qu'elle a été pratiquée ici : en fonction de l'orientation choisie, certains auteurs remontent à la langue de Luther, d'autres à l'éducation citoyenne des Lumières ou de Weimar, la politisation impliquant de se reporter à l'ère impérialiste et à ses séquelles.