UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

École doctorale Perspectives interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés

L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne avant la Seconde Guerre mondiale : les « directeurs de conversation » et la « langue de l'ennemi »

Tome 1

Thèse de l'Université de Lorraine - Site de Metz

en Études germaniques

Soutenue par Sébastien RIVAL

Préparée en cotutelle sous la direction de

M. Michel GRUNEWALD
Professeur des universités émérite
(12ème section : Langues et littératures germaniques et scandinaves)
Université de Lorraine
Centre d'Etudes germaniques interculturelles de Lorraine

M. Hans-Jürgen LÜSEBRINK
Professeur à l'Université de la Sarre - Sarrebruck
Faculté des Lettres et Sciences Humaines II
Département d'Études romanes

pour l'obtention du grade de Docteur
de l'Université de Lorraine
Présentée et soutenue publiquement le 29 novembre 2012
A l'Université de Lorraine - Site de Metz

Jury

Mme Corine Defrance (CNRS - Université de Paris I Panthéon-Sorbonne)
M. Michel Grunewald (Université de Lorraine)
M. Hans-Jürgen Lüsebrink (Universität des Saarlandes)
M. Reiner Marcowitz (Université de Lorraine)
Mme Christiane Solte-Gresser (Universität des Saarlandes)
M. Christoph Vatter (Universität des Saarlandes)

Année universitaire 2011-2012

Sébastien RIVAL

Der Austausch von Fremdsprachenassistenten zwischen Frankreich und Deutschland vor dem zweiten Weltkrieg : von den „Konversationslehrern“ und der „Sprache des Feindes"

Band 1

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
der Philosophischen Fakultät II Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
der Universität des Saarlandes

im Rahmen eines binationalen Betreuungsverfahrens zwischen
Université de Lorraine-Site de Metz, U.F.R. Lettres et langues
und der Philosophischen Fakultät II Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
der Universität des Saarlandes

Gutachter:

Prof. Dr. Michel GRUNEWALD
Professeur des universités émérite
(12ème section : Langues et littératures germaniques et scandinaves)
Université de Lorraine
Centre d'Etudes germaniques interculturelles de Lorraine

Prof. Dr. Hans-Jürgen LÜSEBRINK
Philosophische Fakultät II
Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
F.R. Romanistik
der Universität des Saarlandes

Dekan : Prof. Dr. Roland Marti

Prüfungskommission

Prof. Dr. Corine Defrance (CNRS - Université de Paris I Panthéon-Sorbonne)
Prof. Dr. Michel Grunewald (Université de Lorraine)
Prof. Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink (Universität des Saarlandes)
Prof. Dr Reiner Marcowitz (Université de Lorraine)
Prof. Dr. Christiane Solte-Gresser (Universität des Saarlandes)
Junior-Prof. Christoph Vatter (Universität des Saarlandes)

29.11.2012

Mes sincères remerciements vont à ma famille,
à mes amis
et à tous ceux qui ont rendu possible la rédaction de ce texte.

Avant-propos

On se plonge rarement dans l'accomplissement d'un travail aussi ample et exigeant qu'une thèse de doctorat, sans y trouver une menue familiarité, un lien ténu ou une résonance, aussi infime soit-elle, dans sa propre trajectoire biographique. Je ne déroge pas à ce phénomène, j'en suis même un parfait exemple. Je ne me serais certainement jamais intéressé aux assistants de langues étrangères, locuteurs natifs invités à appuyer les professeurs de langues vivantes dans l'exercice de leurs fonctions, si moi-même, je n'avais eu la chance de connaître cette expérience[1]. De ces deux années scolaires (2004-2005 et 2005-2006) où je suis intervenu dans différents établissements de l'enseignement primaire et secondaire de Sarre, je conserve aujourd'hui un souvenir ému et, comme il se doit, de savoureuses anecdotes. J'y ai connu maints élèves, nombre d'enseignants… et presque autant de manières de collaborer avec le locuteur natif que j'étais !

Lorsque j'ai commencé cette activité, l'échange d'assistants de langue étrangère entre la France et l'Allemagne était confronté à ce que l'on peut appeler « une crise » à la fois quantitative et qualitative. Les difficultés quantitatives étaient parfaitement perceptibles à la lecture des documents statistiques et des comptes rendus émanant des deux institutions en charge de l'échange : le *Pädagogischer Austauschdienst* (*PAD*) en Allemagne et le Centre international d'études pédagogiques (*CIEP*) en France. En s'appuyant sur les différentes brochures du PAD[2], on pouvait relever l'évolution suivante : un extraordinaire essor des échanges d'assistants depuis 1950, suivi d'un ralentissement progressif de cette croissance à partir du milieu des années 1980, puis l'apparition d'un phénomène de diminution des échanges à partir de l'année 2000. Le nombre de personnes échangées de nos jours est inférieur au nombre de personnes échangées dans les années 1970[3]. Cette tendance valable pour l'ensemble des échanges d'assistants menés par l'Allemagne s'applique tout particulièrement aux échanges d'assistants menés avec ses deux principaux partenaires depuis plus de cent ans : la France et l'Angleterre. Au sein de ce mouvement décroissant, le nombre d'assistants échangés entre la France et l'Allemagne est devenu si critique au milieu des années 2000 que les institutions, très inquiètes, ont décidé de réagir par une série de mesures

[1] Certes la notion d'assistant de langue étrangère est aujourd'hui reprise dans différents programmes d'échange, par exemple, dans le cadre du programme Comenius, mais nous nous référons ici au programme d'échange originel, aujourd'hui mené par le Pädagogischer Austauschdienst (*PAD*), en charge du programme depuis 1952 et le Centre international d'études pédagogiques (*CIEP*) en charge du programme depuis 1998.
[2] Voir le détail de ces données statistiques dans l'annexe 1.
[3] Il s'agit là d'une baisse d'autant plus significative si l'on considère qu'à cette époque, le PAD n'administrait que les échanges de l'ex-République fédérale d'Allemagne.

dont l'avenir se chargera d'évaluer l'efficacité et qu'il ne nous appartient pas de décrire ici en détail[4]. Les raisons invoquées traditionnellement pour expliquer cette « crise » sont les suivantes :

- le recul continu de l'étude de la langue du pays partenaire, qui se répercute sur les effectifs de germanistes et de romanistes dans l'enseignement supérieur et par conséquent sur le nombre de demandes de participation au programme d'échanges ;
- les choix opérés par les étudiants vis-à-vis de l'évolution du marché de l'emploi. Encouragés à terminer leurs études le plus vite possible dans le cadre de l'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau européen (Licence-Master-Doctorat), nombre d'entre eux pensent qu'ils ne peuvent se permettre de « perdre une année », lorsque leur service d'assistant ne fait l'objet d'aucune reconnaissance dans le cadre de leurs études[5] ;
- la concurrence accrue de programmes d'échanges multilatéraux, tel le programme Erasmus, qui bénéficient d'une inscription dans le cursus universitaire de l'étudiant ;
- le manque de moyens financiers des institutions qui ne bénéficient pas, pour ce type de programme bilatéral, des fonds européens.

Naturellement, ce faisceau de phénomènes externes à l'échange constitue un cadre d'explications valide pour ses difficultés, mais on peut également voir en ces dernières le symptôme d'un défaut d'attractivité du programme.

En effet, des critiques se sont également élevées d'un point de vue qualitatif au début des années 2000. Récemment, seules deux publications n'émanant pas des institutions officielles ont eu pour objet spécifique l'échange d'assistants de langues étrangères. La première, intitulée *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung,* est l'œuvre de Susanne Ehrenreich[6]. Son auteure, désirant interroger la pertinence et l'efficacité de cet échange, se place ici dans un mouvement d'ensemble d'évaluation des échanges scolaires et

[4] Parmi celles-ci de nombreuses campagnes de publicités ont été menées et on notera également que ce phénomène a eu pour conséquences en France d'une part l'ouverture du programme à des étudiants non-germanistes, d'autre part l'ouverture aux assistants étrangers de certains types d'établissement comme les établissements primaires ou les Instituts universitaires de formation des maîtres.

[5] Des efforts ont été entrepris depuis 2008-09 en ce sens en France où cela s'avérait problématique, mais seulement à titre expérimental.

[6] Voir Susanne Ehrenreich, *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung (Band. 10), Langenscheidt, München, 2004. Au sein de cet ouvrage, elle reprend sa thèse de doctorat soutenue en 2003 à l'Université de Munich. Cet ouvrage – à l'instar de publications antérieures comme celles de Michael Byram dont elle s'inspire fortement – n'aborde pas l'échange entre la France et l'Allemagne, ne nous permettant pas d'exploiter directement ses résultats.

académiques. Ce mouvement trouve son origine au début des années 1990, à la faveur, d'une part, du succès et de la multiplication des programmes d'échanges multilatéraux, d'autre part, de l'avènement de la communication interculturelle comme discipline à part entière dans l'enseignement supérieur de certains pays, soutenu par la constitution d'un corpus conceptuel et méthodique correspondant[7]. Après que l'on a considéré, durant plusieurs décennies, que les échanges académiques et scolaires amélioraient *per se* les relations culturelles entre deux nations[8], on prend conscience qu'ils peuvent, sous certaines conditions (brièveté de l'échange, absence de préparation, de visées clairement définies et de post-préparation), mener à l'exact contraire du but poursuivi, c'est-à-dire à la conservation et au renforcement des préjugés des participants. L'ouvrage de Susanne Ehrenreich est consacré certes aux échanges récents d'assistants de langue allemande avec les pays anglophones, mais il met en lumière la nécessité de relativiser, en fonction de situations concrètes souvent très variées, les bénéfices effectifs du séjour des assistants de langue, tant sur le plan de leurs compétences linguistiques que sur celui de leurs compétences interculturelles et pédagogiques. La seconde publication que nous désirons mettre en valeur est un article de Geneviève Gaillard daté de 2004 et intitulé « Les assistants de langue vivante étrangère : quelle valeur ajoutée ? »[9]. L'auteure, Inspectrice générale de l'Éducation nationale en France, pose, elle aussi, la question de la cohérence interne du programme d'échange et d'une meilleure utilisation de l'assistant à des fins pédagogiques. Elle joue ici son rôle de porte-parole de l'institution scolaire et le but de l'article, semble-t-il, est de préparer une série de réformes sur le statut des assistants de langue étrangère dans les établissements français. Elle affirme, pour ce faire, que l'assistanat ne remplit pas l'ensemble des attentes que l'on nourrit à son endroit :

> En dépit de ce type de recommandation et des efforts généralement consentis au plan local, on a le sentiment que le « potentiel qu'ils représentent » pourrait être beaucoup plus largement mis à profit.[10]

---

[7] Dans ce mouvement, on notera, sans en donner le détail, l'importance des nombreux travaux empiriques sur les échanges d'assistants de langue (principalement entre la France et l'Angleterre) menés par Michael Byram de 1991 à 2002, ainsi qu'une étude sur la mobilité étudiante d'Elizabeth Murphy-Lejeune en 2002 où elle se réfère également à l'échange d'assistants. Voir par exemple pour le premier Michael Byram, Alred Geof, *A narrative Study of the Long-term Educational Significance of the « Year Abroad »*, Report to the Economic and Social Research Council, 2001 ; pour la seconde, Elizabeth Murphy-Lejeune, *Student Mobility and Narrative in Europe. The new Strangers*. Routledge, New York, 2002.

[8] Cette idéologie dominante fournit une argumentation particulièrement prisée dans le cas des relations franco-allemandes d'après-guerre, notamment au moment de la signature du Traité de l'Élysée en 1963 et tout au long de sa mise en oeuvre.

[9] Geneviève Gaillard, « Les assistants de langue vivante étrangère : quelle valeur ajoutée ? », dans : *Administration et éducation*, n°1 « Administrer l'enseignement des langues vivantes », Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2004, pp. 115-127. *(GGLES)*

[10] *Ibid.* , p. 119.

Ces deux analyses sont venues confirmer et éclairer des impressions que j'avais, moi-même, pu ressentir sur le terrain[11]. Elles ont surtout corroboré les résultats de l'étude empirique que j'avais pu mener dans le cadre de mon mémoire de DEA sur le rôle de l'assistant de langue française en Sarre. Les principales questions qui avaient guidé mes questionnaires et interviews auprès d'autres assistants affectés en Sarre étaient :

- Qu'attend-on des assistants ?
- Qu'attendent ceux-ci de leur séjour ?
- Quels sont les facteurs contribuant au sentiment de succès ou d'échec de cette expérience ?

À l'issue de l'analyse, on avait pu mettre à jour de grandes tendances : la réalité du choc culturel, la sensation d'isolement de nombre d'assistants, les difficultés face aux différences pédagogiques et culturelles et parfois l'absence de gains linguistiques ou interculturels... Il était apparu que les exigences vis-à-vis du rôle de l'assistant de langue se révélaient extrêmement diverses selon le type d'établissement, la classe considérée, le professeur et la perception même de ses tâches par l'assistant. On était encore davantage frappé par la diversité des situations en classe et hors de la classe. La description du rôle de l'assistant par les institutions administrant l'échange offrait, elle-même, une grande liberté d'interprétation, tandis qu'entre les descriptions françaises et allemandes, on pouvait relever quelques différence significatives[12]. Le manque de précision quant au rôle exact de l'assistant offrait ainsi une large marge de manœuvre aux différents acteurs de l'échange. Dans certains cas, une marge était appréciable et d'un effet positif ; dans d'autres cas, elle favorisait l'apparition de malentendus interculturels, susceptibles de mener de part et d'autre à un irrémédiable sentiment d'échec. Les échanges d'assistants de langue semblaient par conséquent refléter des directives équivoques dont l'empreinte était lisible jusque dans les règlements censés les encadrer. Je décidai donc de procéder à une archéologie de ces textes et très vite, un passage de l'article de Geneviève Gaillard à propos d'une circulaire du *Board of Education* datée du 1er juin 1905 et revenant sur les premières conventions signées entre la France et la Prusse m'indiqua la voie à suivre :

[11] Au cours de ces deux années, une perplexité croissante s'était peu à peu substituée à la motivation initiale face à la variété des tâches qui m'étaient confiées et au sentiment d'inutilité qui parfois m'accablait.
[12] Pour le détail, comparer http://www.ciep.fr/assistantfr/index.php et http://www.kmk-pad.org/programme/ausl-fsa.html [consultés le 01.05.12].

> À l'exception de quelques aspects du dispositif que l'on jugerait anachronique aujourd'hui en raison de l'âge du programme et des pratiques de l'époque, l'on est frappé par le côté pérenne des principes de bases, voire par la résonance moderne de certains aspects du texte.[13]

Cet énoncé constitua pour moi une confirmation qu'il me fallait remonter à l'origine de l'échange afin d'éclairer certaines de ses difficultés récentes. Il importait donc de porter mon regard sur les cent ans qui venaient de s'écouler : d'une enquête empirique sur l'actualité de l'échange, mon travail s'orienta à partir de ce moment vers une étude résolument historique. Après seulement quelques séances de travail dans les centres d'archives, le foisonnement des documents, leur éparpillement ainsi que l'impossibilité de consulter ceux qui avaient trait aux années les plus récentes de l'échange, m'invitèrent à réviser mes prétentions et définir un cadre temporel plus raisonnable : je choisis donc de me concentrer sur la période antérieure à la Seconde Guerre mondiale.

[13] *GGLES*, p. 115.

Introduction

La « mobilité académique » dont on parle tant de nos jours n'est pas un phénomène récent. Elle existe depuis la fin du Moyen-Âge, mais ne concerne avant le 18ème siècle qu'un petit groupe d'érudits brillants et fortunés, unis par la maîtrise du latin. L'origine géographique de ces derniers est alors un critère peu déterminant et c'est seulement avec l'émergence des identités nationales et la distinction des unités territoriales que leur mobilité devient une véritable problématique[14]. À l'heure actuelle, à la faveur de l'essor des programmes multilatéraux comme Erasmus, on rencontre également de manière récurrente le terme d' « échange » (académique ou scolaire) mais ce dernier est souvent galvaudé. En effet, il implique *stricto sensu* une volonté de réciprocité numérique définie par une convention bilatérale établie entre deux États[15]. Cette volonté de réciprocité est absente de la plupart des programmes actuellement mis en œuvre, qui se fondent d'ailleurs le plus souvent sur des conventions passées entre les universités, et à un autre niveau entre ces dernières et le candidat. L' « échange », dans son acception la plus restreinte, caractérise par conséquent une minorité de programmes. Fait paradoxal, il trouve pourtant son origine avant tous les autres avec la signature des premières conventions qui règlent les échanges d'assistants de langue entre la France, l'Angleterre et la Prusse dès 1905. Ces textes explicitent les conditions d'accueil et de séjour de ces locuteurs natifs invités à mener des cours de conversation avec les élèves des établissements secondaires de garçons de l'autre pays.

La signature à cette époque de la convention entre la France et la Prusse et la longévité du programme ne peuvent manquer d'éveiller la curiosité du chercheur, car s'il est aisé de comprendre comment ce programme a pu être soutenu après la Seconde Guerre mondiale, on peut s'interroger sur la période antérieure :

- Comment, précisément à cette époque de tensions politiques internationales importantes, un échange de cet ordre a-t-il vu le jour entre la France et la Prusse ?

---

[14] Voir à ce propos l'article d'Isabelle Guinaudeau, « Pereginatio academica, voyages d'études / Pregrination academica, Gelehren- und Bildungsreisen », dans : Isabelle Guinaudeau, Astrid Kufer, Christophe Premat (éds.), *Dictionnaire des relations franco-allemandes*, Perspectives européennes, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2009, pp. 184-187.

[15] Ainsi Reinhart Mayer-Kalkus avertit les lecteurs contre les fausses attentes que peut faire naître le concept formé dans les années 1920 d' « échanges académiques » qui ne s'applique que dans le cadre de conventions d'échanges entre deux états et ne recouvre donc qu'une partie de la mobilité générale. Voir Reinhart Mayer-Kalkus, *Die akademische Mobilität zwischen Deutschland und Frankreich* (*1925-1992*), DAAD-Forum Studien, Berichte, Materialen 16, DAAD, Bonn, 1994, p. 26. (*RMKDA*)

- Comment, par ailleurs, l'échange, a-t-il pu se pérenniser au-delà de la rupture que représenta la Première Guerre mondiale et après l'avènement des nazis au pouvoir ?

Ces questions relatives à l'origine et de la pérennité du programme d'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne à une époque caractérisée par la récurrence des tensions entre les deux nations sont celles auxquelles nous essaierons de répondre à travers cette étude.

L'état de la recherche

Lorsque l'on considère l'état de la recherche sur l'échange d'assistants de langue étrangère entre la France et l'Allemagne, on est cependant contraint d'avouer, en usant d'un euphémisme, que les sources manquent. Les enquêtes empiriques récentes qui ont été menées par Michael Byram, Susanne Ehrenreich ou Elizabeth Murphy-Lejeune sur les échanges d'assistants ne traitent ni de la période, ni des espaces nationaux que nous entendons considérer. En outre, ces chercheurs mettent en œuvre des méthodes d'enquête empirique qui ne nous sont d'aucun secours, la limite temporelle la plus récente de notre objet remontant à plus de 70 ans. Il existe certes quelques articles et brochures, qui survolent l'histoire du programme d'échange d'assistants de langue étrangère en y incluant sa dimension franco-allemande. C'est notamment le cas d'une brochure du PAD[16] et de l'article de Geneviève Gaillard que nous avons cité précédemment, mais ces documents se contentent d'évoquer les premières conventions comme des repères temporels. Ils ne permettent ni de comprendre leur origine, ni la manière dont celles-ci furent concrètement appliquées.

Il existe en revanche une longue tradition d'études des relations culturelles franco-allemandes, dont certaines se penchent particulièrement sur la période de l'entre-deux-guerres. Celles-ci évoquent parfois en quelques mots l'échange des assistants parmi d'autres échanges, lorsqu'il s'agit d'évaluer quantitativement les relations intellectuelles et culturelles entre les deux États. Le plus souvent, on assimile les assistants aux lecteurs ou aux étudiants, ce qui est naturellement regrettable mais compréhensible. Il se trouve en effet qu'à certaines périodes, quelques assistants ont suivi des cours à l'université ou y ont été affectés pour y faire office de lecteurs. De plus, les chercheurs ont été, jusqu'ici, moins enclins à s'intéresser

[16] Voir Martin Finkenberger, « Von den Anfängen des Programms bis 1914 „ Behufs Förderung des Neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen“ », Sekretariat der Kultusministerkonferenz – Pädagogischer Austauschdienst (PAD) (éd.), *100 Jahre Fremdsprachenassistent*, Bonn, 2005, pp. 67-73. (*MFANF*). / Nous rendons ici la paternité de cet article à son auteur. Ce dernier que nous avons rencontré dans les locaux du PAD à Bonn n'est cité au sein de la publication que comme « Redakteur » de celle-ci.

aux assistants qu'aux étudiants des grandes écoles et aux lecteurs[17], plus susceptibles de constituer, après leur séjour, des acteurs de premier plan dans les champs intellectuels, universitaires ou politiques et jouant parfois un rôle important dans certains transferts culturels. Évoluant dans l'enseignement secondaire et semblant *a priori* promis à des carrières sans rayonnement particulier, les assistants semblent pour la plupart d'entre eux ne pas bénéficier de cette visibilité à long terme et il est ainsi difficile de dire s'ils ont participé à la réception d'objets culturels. Pourtant, bien qu'elles n'abordent l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne qu'en marge de leurs centres d'intérêts, ces études présentent des problématiques qui peuvent s'avérer tout à fait pertinentes pour notre objet.

Dans l'introduction de l'ouvrage qu'il a codirigé avec Gilbert Krebs, *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Hans Manfred Bock offre un état des lieux de la recherche sur les relations culturelles franco-allemandes[18]. Selon lui, celle-ci a connu au début des années 1980, un renouvellement de ses bases conceptuelles, qui a consisté à abandonner les « anciennes théories onthologisantes de la nation » pour voir s'imposer les théories constructivistes où cette dernière est considérée « non comme une réalité préexistante mais comme une réalité représentée »[19]. Ce changement de paradigme serait intervenu sur une toile de fond constituée de phénomènes historiques réels, parmi lesquels on compterait la globalisation économique, les migrations sociales ou encore la « transformation des traditions culturelles nationales par l'hybridation des cultures supérieures et le nivellement des cultures de masses »[20]. Hans Manfred Bock met également en relief la conjonction de phénomènes spécifiques à l'espace franco-allemand. Dans la perspective de l'intégration européenne, l'injonction d'une meilleure coopération entre les deux nations aurait ainsi conduit à une analyse rétrospective de leur action afin de l'optimiser, un mouvement partagé par maintes institutions et

---

[17] Nous pensons ici à de nombreuses contributions qui se concentrent sur ces élites étudiantes, telles, par exemple, celles présentées dans l'ouvrage dirigé par Michel Espagne, *L'École normale supérieure et l'Allemagne*, actes du colloque éponyme ou encore celles d'un autre ouvrage dirigé par Michel Espagne et Michael Werner (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*. Voir Michel Espagne (éd.), *L'Ecole normale supérieure et l'Allemagne*, Leipziger Universität Verlag, Leipzig, 1995 et Michel Espagne, Michael Werner (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris 1994, notamment la contribution d'Élisabeth Tauch, « Les échanges de lecteurs d'universités entre la France et l'Allemagne, des origines à 1939 », pp. 307-320.

[18] Voir Hans Manfred Bock, « Introduction. Transaction, transfert et constitution de réseaux. Concepts pour une histoire sociale des relations culturelles transnationales », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 7-31. Cet ouvrage fit suite à un colloque qui eut lieu à Berlin à la suite de la publication des lettres de jeunesse du germaniste Pierre Bertaux. *(HMBIN)*

[19] *Ibid.* , pp. 8-9.

[20] *Ibid.* , p. 9.

organisations binationales apparues après la signature du traité de l'Elysée. Un faisceau d'éléments serait donc venu soutenir ce changement de paradigme dans la recherche sur les relations culturelles franco-allemandes.

Le chercheur allemand distingue trois dimensions autour desquelles elle se serait finalement constituée :

- l'étude de la perception « vise à reconnaître les modèles collectifs qui déterminent la manière dont la nation voisine est perçue ». Longtemps focalisée sur les auto- ou les hétéro-stéréotypes, cette approche est de nos jours dépassée, parce qu'elle « méconnaît l'existence d'une interaction de principe entre la perception de soi et la perception d'autrui et elle néglige le caractère construit de la perception de l'étranger »[21] ;
- l'étude de la réception porte, quant à elle, sur la manière dont « les produits importés d'une nation culturelle étrangère sont importés et transformés »[22]. On s'intéresse non seulement aux canaux qui permettent cette réception, aux modifications que peut subir son contenu et à l'évolution de ces significations lorsque l'objet pénètre le champ culturel d'un autre pays ;
- l'étude de la transaction porte sur l'action des agents de l'interaction culturelle. Jusqu'aux années 1980, seuls les services culturels des affaires étrangères, dont la mission était de présenter à l'étranger « une image engageante de la culture nationale »[23], apparaissaient comme les agents légitimes, mais les recherches récentes s'interrogent sur leur importance réelle et *a contrario* sur celle d'autres acteurs non gouvernementaux.

Le changement de paradigme a ainsi fait émerger de nouveaux objets de recherches et de nouvelles approches. Hans Manfred Bock distingue ainsi trois grandes orientations récentes de la recherche, dont les objets et les résultats se rejoignent à de nombreux égards.

Une de ces orientations, originellement issue des études comparatives en sciences de l'éducation, est celle principalement représentée par le « groupe de travail international sur les universités européennes » fondé à Paris en 1987 et réunissant notamment Victor Karady, Rudolf Stichweh, Jürgen Schwierer et Christophe Charle. Leurs travaux se focalisent sur les acteurs institutionnels transnationaux et plus précisément sur les réseaux d'experts. Mobilisant des méthodes statistiques et empiriques, ils se concentreraient pourtant, en ce qui concerne la transaction, davantage sur l' « étude comparative, quantitative et

[21] *Ibid.* , p. 10.
[22] *Ibid.* , p. 10.
[23] *Ibid* , p. 10.

prosopographique des populations d'enseignants et d'étudiants des pays européens »[24] que sur leurs rencontres interculturelles dans un contexte scientifique. Leurs réflexions sur la perception les conduisent à analyser parallèlement les relations sociales entre universitaires et la constitution de paradigmes dominants dans les disciplines scientifiques tandis que la dimension de la réception serait davantage appréhendée à travers le nombre de mentions ou de citations d'un auteur dans le champ scientifique du pays de réception. Centrée sur les réseaux d'experts académiques et des élites, elle constitue l'orientation à laquelle nous nous référerons certainement le moins.

Une autre orientation évoquée par Hans Manfred Bock est celle prise par le groupe du CNRS organisé autour de Michel Espagne et Michael Werner, qui, partant d'une démarche plus littéraire, s'intéressent aux transferts culturels. Dans leurs études monographiques qui concernent essentiellement les 18ème et 19ème siècles, ceux-ci postulent, pour la perception, une influence réciproque entre les cultures nationales contribuant à la perception de l'autre nation, rejetant ainsi l'idée de monades culturelles. Cette position est entre-temps largement partagée par l'ensemble des chercheurs sur les relations culturelles franco-allemandes. Le groupe du CNRS se concentre, en ce qui concerne la réception, sur les processus de transformation affectant les transferts, qui « correspondent le plus souvent chez les agents de la réception à des intérêts de légitimation ou de critique »[25]. Pour la dimension de la transaction, ils ont su montrer que les transferts culturels étaient souvent assurés par des groupes sociaux ou professionnels spécifiques, échappant aux politiques d'influence culturelle initiée par les États[26].

La dernière orientation a été initiée par Reinhart Meyer Kalkus, Michel Treibtisch et… Hans Manfred Bock justement, à partir de 1990. Leur but a été dès le début d'asseoir, dans les sciences sociales, la légitimité des relations culturelles avec l'étranger comme objet d'étude, à l'égal des relations diplomatiques et économiques[27]. S'intéressant aux diverses organisations actives dans les relations culturelles transnationales (avec, en filigrane, l'idée de rendre leur action à venir plus efficace), ils se focalisent davantage sur les dimensions de la transaction et de la perception et moins sur celle de la réception. Pour la première, ils ont notamment souligné le foisonnement et l'importance d'organismes issus de la société civile à certaines périodes, particulièrement dans l'entre-deux-guerres. Pour la seconde, ils s'attachent à repérer

[24] *Ibid.* , p. 16.
[25] *Ibid.* , p. 13.
[26] *Ibid.* , p. 12.
[27] *Ibid.* , p. 14.

les discours d'entente ou d'antagonisme de groupes sociaux, culturels, politiques ou religieux précis, ainsi que leurs canaux.

Ces diverses orientations de la recherche sur les relations culturelles franco-allemandes se rejoignent à plusieurs niveaux. Les publications en question ont le mérite d'avoir ouvert de nombreuses pistes pour l'étude des divers organismes, gouvernementaux ou non, qui ont participé à la mise en œuvre de ces relations culturelles. Comme Hans Manfred Bock, nous sommes d'avis que l'étude rétrospective des acteurs de ces dernières est susceptible d'offrir, en une démarche autoréflexive, de nouvelles pistes de réflexion pour ceux qui, de nos jours, s'évertuant à enrichir les contacts entre les deux nations, sont confrontés à de nombreux défis. Par notre objet et la visée de notre étude, nous nous inscrivons dans le champ des recherches sur les relations culturelles franco-allemandes. Bien que nous centrions notre étude sur les dimensions de la perception de la transaction (pour des raisons déjà esquissées et sur lesquelles nous revenons par la suite) plutôt que sur celle de la réception, nous convoquons presque indifféremment les travaux de ces trois orientations de la recherche, autour de deux grands objets :

- la constitution des disciplines et la formation des paradigmes autour desquels elles s'organisent ;
- la composition du tissu formé par les acteurs gouvernementaux ou issus de la société civile intervenant dans les relations culturelles franco-allemandes.

La désignation de ce premier objet vient de la nécessité de considérer l'échange d'assistants de langue étrangère comme un chaînon du système éducatif et *a fortiori* des disciplines et des matières. D'une part, parce que les assistants sont décrits comme de (futurs) enseignants de langue, et sont en cela, dépositaires d'une certaine tradition idéologique et pédagogique ; d'autre part, parce qu'ils intègrent le système éducatif du pays d'accueil et sont donc confrontés à une autre tradition. Nous puiserons par conséquent largement dans les travaux se rapportant à l'histoire des disciplines menées par les deux premiers groupes de chercheurs que nous avons évoqués. La voie ouverte, au croisement des études germaniques et de l'histoire de l'éducation, par Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner[28] et poursuivie par

[28] Voir notamment à ce propos Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Édition de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1991. (*MEPHI*)

Jacques Brethomé[29], Monique Mombert[30] ou Jacques Gandouly[31] a été d'une importance capitale pour nos travaux. La désignation du second objet est plus évidente à comprendre : il s'agissait pour nous de pouvoir situer l'échange d'assistants de langue dans le champ des relations culturelles franco-allemandes afin d'en éclairer les ambiguïtés. En effet, la question est de savoir si l'échange peut être considéré ou non comme un élément de la politique culturelle étrangère des deux États. Afin de comprendre quels étaient ces acteurs institutionnels et le rôle exact dévolu aux assistants, nous avons largement pris appui sur les travaux du groupe de chercheurs constitué autour de Reinhart Meyer Kalkus, Michel Treibtisch et Hans Manfred Bock et qui s'est spécialisé sur la période de l'entre-deux-guerres[32].

Le fait que nous délaissions la dimension de la réception au profit de celles de la perception et de la transaction est moins le résultat d'un choix que d'une double contrainte. Comme nous l'avons mentionné, à de rares exceptions près, les assistants bénéficient rarement après leur séjour d'une visibilité académique, intellectuelle ou politique, qui permettrait de suivre leur parcours et évaluer l'impact de celui-ci sur le champ dans lequel ils évoluent. La seconde contrainte est tout simplement matérielle. L'étude des trois dimensions dessinées par Hans Manfred Bock présuppose que l'on dispose de sources et, comme nous l'avons indiqué, l'état de la recherche sur les assistants de langues ne nous permettait pas véritablement de compter sur un grand nombre d'entre elles. La recherche des archives de l'assistanat fut un travail fastidieux. Deux courts séjours auprès des acteurs institutionnels actuellement en charge de l'échange, le CIEP et le PAD, eurent des résultats décevants du fait du caractère « récents » de leurs activités (1998 pour le premier, 1952 pour le second)[33]. La

---

[29] Voir Jacques Brethomé, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Ellug Université Stendhal Grenoble, Grenoble, 2004.

[30] Voir Monique Mombert (éd.), *L'enseignement de l'allemand XIXe-XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2005. (*MMENSA1*) ; voir aussi Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Coll. Faustus/Etudes germaniques, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 2001. (*MMENS*)

[31] Voir Jacques Gandouly, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Coll. Les mondes germaniques, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997. (*JGPED*)

[32] Voir notamment Hans Manfred Bock, Reinhart Meyer-Kalkus, Michel Trebtisch (éds.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Vol. 1 et 2, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, Paris, 1993 et Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004. / Pour l'histoire d'une de ces organisations, le *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (*DAAD*), nous nous appuierons largement sur les contributions de Volkhard Laitenberger : voir notamment Volkhard Laitenberger, *Akademische Austausch und auswärtige Kulturpolitike. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) 1923-1945*, Quellensammlung zur Kulturgeschicht, Band 20, Musterschmidt Gottingen-Frankfurt-Zürich, 1976. (*VLAA*).

[33] Ces séjours me firent néanmoins progresser : je réussis notamment à remettre la main sur la convention originelle de l'échange entre la France et la Prusse datée de 1905, égarée dans les archives du PAD, et grâce à

suite ne fut pas moins difficile, pour deux raisons essentielles. La première est que l'assistanat de langue étrangère a impliqué à travers son histoire diverses organisations françaises et allemandes dont les archives se situent dans différents centres. Nous avons ainsi exploré[34] :

- le Centre des archives diplomatiques de Nantes (*MAE CAD Nantes*) Centre des archives diplomatiques de Nantes (*MAE CAD Nantes*);
- le Bureau des archives de l'occupation en Allemagne et en Autriche de Colmar[35] ;
- le Centre des archives contemporaines de Fontainebleau (*CAC*) ;
- le Centre historique des archives nationales de Paris (*CHAN*) ;
- le Centre des archives du Ministère des Affaires étrangères de Paris (*MAE Paris*) ;
- le Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz de Berlin-Dalhem (*GStA, Pk*);
- le Bundesarchiv de Berlin-Lichterfelde (*BA*) ;
- le Politisches Archiv des Auswärtigen Amts de Berlin (*AA , Pol. Archiv.*).

Au sein même des fonds découverts, il était rare que les documents concernant l'échange d'assistants de langue étrangère fassent l'objet d'une section spécifique. Notre première tâche, non des moindres, fut donc, après avoir exploré ces fonds, de rassembler les documents et de leur rendre leur ordre chronologique. Leur nombre considérable, et le fait que nous n'ayons pu avoir accès aux documents les plus récents, finit de nous convaincre de la nécessité de nous concentrer sur l'arc temporel précédant la Seconde Guerre mondiale. La seconde difficulté que nous avons rencontrée fut le caractère disparate de ces archives. Leur nombre et leur nature varient en fonctions des pays, des institutions concernées et des années. En règle générale, nous disposons de nombreux documents sur la constitution de l'échange et l'administration de celui-ci par les acteurs institutionnels, documents qui nous permettent d'explorer pour ceux-ci les dimensions de la perception et de la transaction. En revanche, nous ne disposons pas, hormis pour quelques années, des témoignages et rapports d'activité des assistants qui nous auraient permis d'analyser de manière systématique les transferts de produits (ouvrages, manuels) ou de « pratiques » (pratiques pédagogiques) culturels et leur réception.

Le cadre chronologique

Martin Finkenberger, je reçus des indications sur les lieux où se trouvaient quelques archives de l'échange datant d'avant la Seconde Guerre mondiale.

[34] Le détail des archives consultées est donné en bibliographie.

[35] Ces archives ont depuis été déménagées au Centre de La Courneuve. Nous n'avons pas eu l'occasion d'utiliser celles-ci pour cette étude qui s'arrête au seuil de la Seconde Guerre mondiale.

La présentation des résultats de notre étude obéit à un système de cadres double. Elle s'inscrit d'abord dans un cadre chronologique classique, nos trois périodes étant délimitées par les guerres qui ont opposé la France et l'Allemagne. Si la date officielle de la naissance de l'échange est à situer exactement en 1905, celui-ci résulte de phénomènes et de processus qui trouvent leur origine dans la conclusion de la guerre de 1870-1871. Le déroulement de l'échange sera une première fois interrompu au début de la Première Guerre mondiale. Ce repère temporel marquera la fin de notre première partie. Notre deuxième partie traitera de la période s'ouvrant à la fin de la Première Guerre mondiale et se clôturant avec l'arrivée au pouvoir des nationaux-socialistes en Allemagne, date qui marque naturellement un changement de paradigme politique et qui n'est pas sans conséquence sur la poursuite des relations culturelles franco-allemandes. Enfin notre troisième partie se portera logiquement sur les années qui courent de 1933 à 1939, l'échange connaissant une nouvelle (et dernière) interruption lorsque débute la Seconde Guerre mondiale. Le cadre chronologique que dessinent les deuxième et troisième parties sera sous-tendu par la question de la validité pour notre objet du découpage chronologique proposé par Hans Manfred Bock pour les relations culturelles franco-allemandes de l'entre-deux-guerres. Il propose une distinction des périodes suivantes:

- 1918-1925[36] : une période de « guerre froide franco-allemande », qui se caractérise par une rupture des contacts culturels, académiques et scientifiques entre la France et l'Allemagne ;
- 1925-1930[37] : ce que d'aucuns ont pu nommer à la suite des accords de Locarno, le « Locarno intellectuel » : la reprise de contacts entre la France et l'Allemagne est assurée par de multiples acteurs et organismes issus de la société civile, alors que les gouvernements sont encore réticents à cette idée ;
- 1930-1939[38] : à la faveur de la crise économique et de la montée du nationalisme, les organismes de la société civile perdent lors de cette période en dynamisme et l'action culturelle devient, notamment après 1933, l'apanage d'institutions officielles placées sous tutelle gouvernementale.

[36] Voir *HMBIN*, pp. 20-22.
[37] *Ibid.* , pp. 22-23.
[38] *Ibid.* , pp. 23-25.

La question sera pour nous de savoir si l'histoire de l'échange d'assistants de langue respecte ou non ce schème.

Le cadre thématique

À l'« intérieur » de ce cadre chronologique, nous avons choisi d'ébaucher un cadre thématique. Dans chacune des trois parties de notre travail, nous essaierons donc de procéder de manière similaire en allant de l'international à l'individuel, du général au particulier, du collectif au singulier, en ce que l'on est tenté d'appeler « une valse à quatre temps ». Si l'image n'est pas conventionnelle, elle a le mérite de suggérer une forme de mouvement continu. Puisqu'au quatrième temps succède de nouveau le premier temps, elle rend son caractère dynamique à un découpage qui pourrait sembler quelque peu statique et nous renvoie à l'interdépendance constitutive des niveaux que nous différencions.

Au premier temps… le temps politique

Nous nous rangeons pleinement derrière l'argument de l'historien de l'éducation Herbert Christ qui considère l'enseignement des langues comme un fait politique, ayant des causes et des conséquences politiques[39]. En ce sens, puisque la revendication institutionnelle reflète nécessairement la demande d'une partie des opinions publiques et de ses représentants politiques, la mise en oeuvre d'un échange académique ou scolaire – comme l'échange d'assistants de langue étrangère – suite à la signature d'une convention entre deux Ministères de l'éducation n'est pas un simple fait éducatif. Au vu des relations contrastées entre la France et l'Allemagne dans la période qui nous concerne, et donc de la dimension paradoxale de cette signature, un tel syllogisme éveille naturellement la curiosité. C'est la raison pour laquelle nous consacrerons le premier temps de nos analyses aux relations politiques et

[39] « Der Verfasser geht von der Überzeugung aus, daß Fremdsprachenunterricht in Europa als solcher – auch wenn man seiner Inhaltlichkeit absieht – politische Optionen zum Ausdruck bringt. Daß auch die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts politisch wirksam sein können und wirksam sind, zeigt ein Blick in die Geschichte und in die Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts. ». Voir Herbert Christ, *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, p. 11. (*CHFRE*) / Friedrich Paulsen , au début du 20ème siècle, insistait déjà sur l'hétéronomie du champ scolaire : « […] da wurde mir vor allem eines klar, dass die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwicklungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Lebens. » Voir Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den Klassischen Unterricht. Vol. 2. Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus 1740-1892* (3ème éd., revue et mise à jour par Rudolf Lehmann), W. de Gruyter & C°, Berli, 1921, p. 642. Cité dans *MMENS*, p. 20.

diplomatiques entre ces deux nations et à l'impact de celles-ci sur la place et la structure de l'enseignement des langues dans chaque pays, ainsi que sur les paradigmes idéologiques autour desquels ce dernier s'organise. Nous reviendrons partiellement sur l'histoire de la constitution des disciplines universitaires[40] et soulignerons leur influence dans l'enseignement secondaire. Les questions qui constitueront le fil rouge de cette sous-partie thématique seront les suivantes :

- Quelles relations politiques et diplomatiques entretiennent la France et l'Allemagne ?
- Comment s'organisent leurs relations culturelles et que change pour celles-ci l'institutionnalisation et la mise en concurrence des politiques culturelles extérieures après la Première Guerre mondiale ?
- Dans quelle mesure ces éléments, ainsi que la puissance des opinions publiques, influencent-ils le positionnement dans le champ scolaire, le développement institutionnel et la fonction assignée à l'enseignement des langues de part et d'autre du Rhin?

Au deuxième temps… le temps éducatif

Au-delà de la fonction qui lui est assignée par le champ politique et du soutien qu'elle reçoit de celui-ci, toute discipline est contrainte, afin d'assurer son positionnement dans le champ scolaire et académique, d'assurer sa pérennité et, au-delà de ses débats internes, son homogénéité. Pour échapper à l'hétéronomie, il est donc souhaitable et nécessaire qu'elle se dote des structures nécessaires à la formation de son personnel, ainsi que d'un socle de doctrines et/ou de méthodes susceptibles de permettre à celui-ci de faire corps. Parce qu'il permet à de futurs professeurs de bénéficier d'une expérience pédagogique à l'étranger et organise en ce sens la rencontre de deux modèles pédagogiques et de formation, l'échange d'assistants de langue se situe bien évidemment au cœur de ces questions. Nos analyses dans cette deuxième sous-partie seront donc axées autour des problématiques suivantes :

- Comment devient-on enseignant de langue allemande en France et enseignant de langue française en Allemagne ?

[40] Comme le note Monique Mombert à propos de l'allemand : « La « matière d'enseignement » qu'était l'allemand et le métier de professeur d'allemand ne peuvent être dissociés du double cadre global des études germaniques et des langues vivantes, le premier agissant sur la définition d'un profil d'enseignant, sur un canon de connaissances et de compétences, le second sur les missions et les modalités du métier. » Voir *MMENSA*, p. 72.

- Quelles les composantes de cette formation ?
- De quelles libertés disposent les enseignants de langue face au corps de doctrines ou/et de méthodes qui leur est préconisé ou imposé ?

Au troisième temps… le temps institutionnel

La préparation et la mise en oeuvre d'un échange constituent toujours les résultats de négociations entre différents partenaires. Il se trouve que l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne a intéressé ou mobilisé, directement ou indirectement, de nombreuses institutions gouvernementales ou semi gouvernementales, qui ont évolué au cours du temps. Puisque le succès du programme repose en partie sur la qualité de leur service et de leurs relations, il apparaîtra nécessaire dans cette troisième phase de considérer avec attention l'administration et la conduite de l'échange :

- Quelles organisations et personnes interviennent lors de la fondation et la mise en œuvre de l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne ?
- Celles-ci émanent-elles des autorités gouvernementales ou bien s'agit-il d'acteurs institutionnels issues de la société civile ?
- Comment se déroule la coopération et, le cas échéant, le transfert des responsabilités ?
- Quel est le nombre d'assistants échangés ?

Au quatrième et dernier temps… le temps de l'expérience

Si l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne prend racine dans des dimensions à la fois politiques, éducatives et institutionnelles, son coeur demeure malgré tout l'expérience vécue par ceux-ci. Au risque de paraître catégorique, on peut affirmer que les assistants *font* et *sont* l'échange. Le terme d'expérience ne renvoie pas seulement ici à leur activité au sein des établissements mais fait également référence à la dimension sociale de leur séjour, c'est-à-dire au quotidien hors de l'établissement. Plongés parfois pour la première fois dans la « culture cible », les assistants sont, en fonction d'une multiplicité de facteurs dont ils n'ont pas nécessairement la maîtrise, susceptibles de connaître des mésaventures tant sur le plan pédagogique que sur le plan culturel. Lors des périodes où les tensions entre les deux pays sont exacerbées, le risque qu'ils soient davantage perçus comme des agents culturels de surveillance ou de propagande que comme des agents pédagogiques augmente.

Sur le plan de la transaction, l'ambiguïté règne. Il est aisé de déterminer si un acteur institutionnel représente ou non les autorités de son pays et se conforme à une certaine vision du monde. Il s'avère bien plus difficile de savoir si le participant à un programme gouvernemental, théoriquement sélectionné sur des critères académiques et non politiques, doit être considéré comme un agent de sa politique culturelle. Hélène Barbey-Say a ébauché dans son livre *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914* une classification des voyages (à entendre ici au sens large, sans restriction temporelle), et donc implicitement une classification des voyageurs[41]. Cette classification, qu'il est inutile d'exposer en détail ici, est critiquée à juste titre par Hans Manfred Bock. Elle encourage ce dernier à mettre en valeur pour la période de l'entre-deux-guerres l'apparition de voyages de groupe (*Gruppenreisen*) qu'il oppose aux voyages individuels traditionnels. Il précise :

> Im Mittelpunkt der traditionellen Reisen stand immer der Wille einer Person, ein symbolisches Kapital zu erwerben, das kultureller, gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Art sein konnte. Im Mittelpunkt dieser neuen Art der Reise steht eine politische Zwecksetzung, die von zivilgesellschaftlich verankerten Vereinigungen oder von gouvernementalen Akteuren definiert wird, wobei letztere sich öfters der gesellschaftlichen Vereinigungen bedienen, um ihren Willen zur Beherrschung oder zur Durchdringung der anderen Nation zu tarnen.[42]

De laquelle de ces deux catégories relève l'échange des assistants, dont l'origine se situe avant la Première Guerre mondiale ? L'assimilation de l'échange aux « voyages d'études universitaires », qui constitue une des catégories proposées par Hélène Barbey-Say, semble ici inappropriée dans la mesure où elle masquerait l'importance de la machinerie institutionnelle à l'origine de telles initiatives. Il s'agit certes de voyages individuels, mais les assistants sont désignés comme un groupe dans le cadre institutionnel et leurs institutions de tutelle servent les intérêts des gouvernements. On serait donc plutôt enclin à assimiler l'échange d'assistants à un voyage de groupe. Pour ces voyages de groupe, Hans Manfred Bock propose de distinguer entre les voyages de médiateurs (*Mittler-Reise*) dont le but serait de créer des réseaux transnationaux à long terme et les voyages de légitimation (*Legitimations-Reise*) dont le but serait, non sans arrière-pensée, de transmettre une image favorable de son pays et de sa culture :

---

[41] Hélène Barbey-Say, *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 1994, ici, p. 9. (*HBSLE*)

[42] Hans Manfred Bock, « Reisen zwischen Berlin und Paris in der Zwischenkriegszeit. Ein historisch-sozioligischer Überblick », dans : Wolgang Asholt, Claude Leroy (éds.), *Die Blicke den anderen Paris-Berlin-Moskau*. Coll. Reisen Texte Metropolen, Band. 2, Aisthesis Verlag, Bielefeld, 2006, p. 25-46, ici pp. 32-33. (*HMBRE*)

> Je nachdem, ob der eine oder der andere Akteur ausschaggebend ist, kann man von Mittler- oder Legitimations-Reisen sprechen. Die Mittler-Reise verfolgt den Zweck, das Zusammentreffen von Vertretern verschiedener gesellschaftlicher Bereiche beider Nationen zu ermöglichen, damit diese sich besser kennen lernen und damit sie in eine längere kommunikationsbeziehung über die nationale Grenze hinweg eintreten. Die Legitimationsreise verfolgt das Ziel, Gruppen aus der anderen Nation (in der Regel aufgrund einer mehr oder weniger offiziellen Einladung) kommen zu lassen, oder Gruppen, die nach politischen Kriterien zusammengestellt wurden, in das andere Land zu schicken, um dort eine günstige Meinung zu schaffen und die Teilnehmer zum ideologischen Wettbewerb anzuhalten. Die mehr oder minder offiziellen Veranstalter dieser Legitimationsreisen bedienen sich in der Regel einer Strategie der indirekten Propaganda, die sich auf die Mittel der Überredung und der verführung stützt.[43]

En effectuant cette distinction, on peut penser que Hans Manfred Bock entend légitimer une autre de ses distinctions : celle qui oppose le dynamisme des organisations de la société civile qui réactivent les relations culturelles franco-allemandes entre 1925 et 1930, au modèle institutionnel organisé dans le cadre des politiques culturelles étrangères et imposé par les régimes à partir de 1930, particulièrement à partir de 1933. Or, là encore, l'échange des assistants de langue entre la France et l'Allemagne semble échapper à cette distinction : en effet, si sa composante institutionnelle nous invite naturellement à les considérer comme des voyages de légitimation – et les indices abondent en ce sens après 1933, lorsque surveillance et propagande viennent s'ajouter aux missions pédagogiques –, la logique qui préside à la sélection des candidats, y compris après 1933, nous invite à envisager la solution inverse. Nombre de témoignages nous prouvent de surcroît que certains assistants, y compris après 1933, se perçoivent comme des médiateurs. Il semble donc que seule une analyse au cas par cas puisse déterminer la logique interne de ces séjours et nous permettre de désigner ou non les assistants comme des « agents de la politique culturelle » des États. Afin d'éclaircir ce point central de notre quatrième sous-partie, nous essaierons par conséquent de répondre aux questions suivantes :

- Comment les assistants sont-ils sélectionnés ?
- Bénéficient-ils d'une formation avant leur départ ?
- Dans quelles conditions matérielles et sociales vivent-ils ?
- Comment sont-ils encadrés par les institutions lors de leur séjour ?
- En quoi consiste exactement leur activité ? Comment collaborent-ils avec les autres enseignants ? Selon quelles méthodes et avec quels contenus ?
- A-t-on eu connaissances d'incidents politiques ?
- Que deviennent-ils après leur séjour ?

[43] *HMBRE*, p. 33.

Le système de cadres que nous avons ébauché devrait nous permettre de balayer un large spectre de phénomènes logiques et chronologiques interdépendants, qui concernent l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne. Il devrait nous permettre de cerner les spécificités de celui-ci et de comprendre l'étonnant succès qui le caractérise de sa création jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale, une période durant laquelle le nombre d'assistants ne cesse de dépasser le nombre d'étudiants échangés entre les deux pays. Il devrait enfin nous renseigner sur les permanences et les évolutions de l'échange à plus long terme, et ainsi nous apporter matière à réflexions sur la crise actuelle que connaît l'échange entre les deux pays.

I. Les « directeurs de conversation » (1904-1914)

A. Le temps politique

L'idée d'introduire des locuteurs natifs dans les cours de langues vivantes ne date certes pas du début du 20ème siècle, mais l'apparition presque simultanée dans les systèmes éducatifs français, prussien et anglais de la figure de l'assistant de langue étrangère, à qui l'on confie la mission très spécifique de converser avec les élèves dans sa langue maternelle, ne doit rien au hasard. Ce phénomène repose sur deux prémisses fondamentales : d'une part, une évolution de la perception par l'opinion publique des relations internationales qui crée un besoin et invite à l'étude d'une langue étrangère ; d'autre part, une volonté d'innover de la part des représentants d'une discipline pour satisfaire les exigences de cette opinion publique et, par la même occasion, asseoir leur position dans le champ où ils se situent. Dès lors que le phénomène se diffuse, il ne peut échapper longtemps à une certaine forme d'institutionnalisation. Des règles sont conçues afin d'améliorer son efficacité et faciliter sa mise en œuvre, d'abord au niveau national, puis au niveau international par la signature de conventions. Dans cette perspective, l'échange d'assistants de langues étrangères institué entre la France et l'Allemagne s'avère intéressant car c'est entre ces deux États, plus précisément entre la France et la Prusse, que la première convention relative à un échange d'assistants est produite en 1905[44]. Il s'agit d'un événement qui semble éminemment paradoxal si l'on considère les relations contrastées qu'entretiennent les deux États entre 1870 et 1914. Avant de nous pencher davantage sur la mise en œuvre de l'échange, il nous paraît par conséquent souhaitable et nécessaire de nous interroger dans un premier temps sur les évolutions des opinions publiques française et allemande et leur impact sur les décisions politiques en matière d'éducation.

1. Antagonismes franco-allemands et politique culturelle avec l'étranger

S'il existe un antagonisme avant 1870 entre l'Allemagne et la France, il s'agit d'une opposition floue entre deux représentations du monde qui non seulement ne se traduit pas nécessairement en actes sur le plan politique, mais qui se fonde en outre sur une forme

[44] La convention franco-prussienne est rédigée la première, mais en raison de tensions entre la France et la Prusse, sa signature n'a lieu qu'en 1905, après la signature d'une convention franco-anglaise similaire.

d'admiration culturelle réciproque. Ainsi, en France, par son ouvrage *De l'Allemagne* (1813), Madame de Staël a beaucoup contribué à la propagation d'une véritable fascination pour la littérature et la pensée allemandes[45]. C'est également pour rendre hommage aux « génies » des deux pays que naît le mythe de la complémentarité franco-allemande, dont use Victor Hugo dans un texte célèbre de 1841:

> La France et l'Allemagne sont essentiellement l'Europe. L'Allemagne est le cœur ; la France est la tête. L'Allemagne et la France sont essentiellement la civilisation. L'Allemagne sent ; la France pense. (*Le Rhin, Lettres à un ami*, conclusion)[46]

Mais comme le souligne Stéphanie Krapoth, dans son ouvrage *France-Allemagne. Du duel au duo, de Napoléon à nos jours*, une telle émulation ne résiste pas aux tensions politiques, et le mépris peut rapidement se substituer à l'admiration :

> Le dénigrement, voire la négation, des apports culturels de l'Autre est un de ces mécanismes susceptibles de rehausser l'image affaiblie de Soi et d'aider ainsi à mieux supporter la domination de l'Autre.[47]

C'est ce mécanisme qui est à l'oeuvre après la guerre de 1870. De 1871 à 1875, la menace d'une nouvelle guerre plane de façon diffuse, tandis que Bismarck réussit à isoler la France en forgeant une alliance avec l'Autriche-Hongrie et l'Italie par le traité du 20 mai 1882[48]. Le ressentiment en France est fort[49]. À partir de 1885, malgré la tension autour de l'affaire Schnaebele[50], la réception intellectuelle de ce qui vient d'Allemagne, notamment sur les plans scolaire et universitaire, est cependant plus sereine[51]. Tandis qu'en Allemagne, on s'évertue à consolider l'État-nation[52], la France s'enfonce dans la considération excessive de sa rivale : c'est ce qu'on appelle la « crise allemande de la pensée française » du titre de la célèbre étude de Claude Digeon datée de 1959. Sous l'impulsion des pensées de Maurice Barrès et Charles Maurras, une partie de l'opinion publique française se définit de plus en plus comme

---

[45] Stéphanie Krapoth, *France-Allemagne. Du duel au duo, de Napoléon à nos jours*, Éditions Privat, Toulouse, 2005, ici, pp. 125-126. Dans cet ouvrage, l'auteure procède à une analyse des manuels scolaires français à cette période. (*SK*)
[46] *Ibid.* , p. 129.
[47] *Ibid.* , p. 132.
[48] Humiliée par la France en Tunisie, l'Italie s'y engage volontiers. Voir Raymond Poidevin, Sylvain Schirmann, *Histoire de l'Allemagne*, Coll. Nation d'Europe, Hatier, Paris, 1992, p. 129. (*RPHIS*).
[49] *SK*, pp. 17-19, p. 21. Les manuels scolaires français insistent davantage sur l'horreur de la guerre et offrent un ton plus patriotique. L'auteure nous informe qu'après 1918, ce schéma s'inversera.
[50] Le commissaire français Schnaebele avait été attiré dans un traquenard mortel par un de ses collègues allemands. Voir *RPHIS*, p. 130.
[51] Voir *MMENS*, p. 288.
[52] *RPHIS*, p. 145. / Cette construction passe notamment par une politique interventionniste dans les régions annexées. Voir Henri Lichtenberger, *L'Allemagne d'aujourd'hui dans ses relations avec la France*, Les éditions G. Crès et Cie, 1922, ici p. 12. (*HLAUJ*)

une « anti-Allemagne »[53]. Sur le plan diplomatique, la France obtient progressivement des accords de non-agression avec la Russie en 1892 et l'Italie en 1902[54]. L'Allemagne s'inquiète bientôt de la formation d'une Entente cordiale franco-anglaise en 1904, puis de la Triple-Entente (France, Russie et Angleterre) en 1907[55]. L'opinion française, quant à elle, voit d'un mauvais œil les discussions entre le *Reich* et la Russie, à la suite de la crise de la Bosnie-Herzégovine en 1908[56]. Sur la toile de fond que constitue cet échiquier diplomatique, les crises du Maroc en 1905[57] et 1911[58] ont pour conséquence le réveil de part et d'autre des aspirations nationalistes :

> Avec la crise de Tanger, la porte est ouverte en France au chauvinisme et à l'anti-germanisme et en Allemagne à la hantise de l'encerclement (*Einkreisung*). La guerre était devenue moins improbable.[59]

L'intervention de la Grande-Bretagne en 1911 en faveur de la France marque les débuts de la marche vers la guerre. Elle accélère la montée des aspirations nationalistes et bellicistes dans les rangs des partis et associations de droite, notamment dans les mouvements pangermanistes :

> À l'évidence la tension internationale monte à partir de 1911. La course aux armements, le renforcement des alliances, l'exaspération des rivalités économiques contribuent à alourdir l'atmosphère[60].

Le désaccord sur l'Alsace-Lorraine vient parachever cette funeste constellation. Elle est relancée, d'une part, par le vote par le Reichstag le 26 mai 1911 d'une constitution qui vise à

---

[53] S'appuyant sur une analyse de Christophe Charles qui compare deux enquêtes d'opinion auprès des intellectuels français en 1902 et 1912, Monique Mombert note à ce propos, une véritable scission entre des écrivains, devenus fervents nationalistes, et des universitaires qui continuent à défendre une certaine vision du génie allemand, en invoquant le mythe des « deux Allemagnes » : l'Allemagne matérialiste et agressive aurait pris le pas sur l'Allemagne aimable et spirituelle. Voir *MMENS*, pp. 292-294.

[54] *RPHIS*, p. 168.

[55] *Ibid.* , pp. 169-170.

[56] *Ibid.* , pp. 171-172. Suite à la proclamation de l'annexion de la Bosnie-Herzégovine par le gouvernement austro-hongrois, la Russie, qui défend traditionnellement les intérêts serbes, est contrainte de s'incliner, abandonnée par ses alliés français et anglais. Par la suite, le *Reich* essaie de détourner la Russie de la triple entente.

[57] *Ibid.* , pp. 169-170. Avec l'accord de l'Italie, L'Espagne et la Grande-Bretagne, la France procède à une « pénétration pacifique » au Maroc. L'Allemagne essaie d'obtenir la faveur du Sultan pour désarçonner le Ministre français des affaires étrangères Delcassé et obtenir l'égalité économique. Elle obtient sa démission, le 6 juin 1905, mais est isolée lors des négociations d'Algésiras, provoquant, malgré elle, le rapprochement de la Russie et de l'Angleterre, qui aboutit à la formation de la Triple-Entente.

[58] *Ibid.* , pp. 173-174. Après les espoirs déçus d'accords financiers entre les deux pays et l'entrée de l'armée française à Fès, l'Allemagne décide d'envoyer le 1er juillet 1911, la canonnière *Panther* dans le port d'Agadir afin d'obtenir des compensations. Des négociations s'engagent et l'Allemagne réclame la cessation du Congo, mais elle n'obtient qu'une cessation partielle de celui-ci.

[59] *MMENS*, p. 290.

[60] *RPHIS*, p. 174.

détourner définitivement cette région de la France ; d'autre part, par l'affaire de Saverne en novembre 1913[61]. En Allemagne, on doute de la loyauté des Alsaciens et des Lorrains qui seront envoyés sur le front oriental en 1914, tandis qu'en France, la menace allemande ressurgit et les ouvrages sur l'Alsace-Lorraine se multiplient de nouveau[62]. Relativement indifférente dans un premier temps, on en vient à penser outre-Rhin que la France aspire à étouffer toute initiative germanique[63]. La succession de ces diverses confrontations, essentiellement à l'international aboutit peu à peu à la réactivation virulente, de part et d'autre, de stéréotypes négatifs :

> Entre la guerre franco-prussienne de 1870 et la Première Guerre mondiale, les auteurs français et allemands voient l'Autre comme l'adversaire des conflits passés et à venir. C'est l'époque où le concept d' « ennemi national » atteint son paroxysme en se doublant d'une composante ethnique[64]. L'image de l'Allemand au regard furibond sous son casque à pointe s'oppose à celle du Français désireux d'opprimer celui-ci depuis Louis XIV, si ce n'est depuis toujours. De part et d'autre, ces préalables de pensée conduisent à élever la préparation au prochain affrontement armé au rang de priorité absolue.[65]

Au terme de son étude, Stéphanie Krapoth formule à ce propos une hypothèse non dénuée de sens sur la représentation de l'Autre, en appelant à différencier les mécanismes à l'œuvre en France et en Allemagne :

> La comparaison des deux visions de l'adversaire permet de formuler une hypothèse générale sur la divergence des mécanismes de représentation de part et d'autre. Les Français associent volontiers à leur propre pays des idéaux universels et développent au sujet de l'ennemi des stéréotypes germanophobes détaillés et haut en couleur. Pendant longtemps en manque d'identification nationale, les Allemands s'attachent surtout à mettre en valeur les atouts propres à leur nation et dénigrent les autres, dont les Français, pour leur opposition à ces visées spécifiquement allemandes. Leur regard se focalise sur leur légitimité et leurs besoins propres. Dans ces conditions, l'image de l'Autre prend moins de contours précis.[66]

---

[61] Le Lieutenant von Forstner s'en prend violemment aux recrues alsaciennes-lorraines et provoquent ainsi une vague de protestation dans toute l'Alsace. L'affaire remonte alors jusqu'au chancelier qui défend l'armée. Voir *Ibid.* , p. 153.
[62] *MMENS*, p. 289.
[63] *SK*, p. 137.
[64] En France, l'histoire est particulièrement mobilisée dans cette lutte idéologique: « Pour pouvoir condamner la conception allemande de la race, on généralisait le thème du racisme dès qu'il était question de *Volk*, on opposait à l'ethnocentrisme allemand l'universalité française, la recherche d'ancêtres faisait de Hegel, Fichte ou Luther des « intellektuelle Unheilsstifter » […] Que ce soit le « mythe de l'ennemi héréditaire », la « volonté de domination », le « surhomme » : tous les lieux communs trivialisés par la presse passaient la frontière. Le caractère allusif des références à ces topoï, et leur fréquence témoignent de leur implantation. » Voir *MMENS*, p. 301.
[65] *SK*, p. 185.
[66] Voir *SK*, p. 148.

Il nous semble que l'on peut, au moins partiellement, consentir à cette hypothèse qui oppose ici deux mouvements : l'un plutôt « centripète », tourné vers son centre, caractériserait l'attitude allemande ; l'autre plutôt « centrifuge », tourné vers l'Autre, caractériserait l'attitude française. Dans cette lutte engageant l'image de l'Autre dans la définition, le renforcement ou le rassemblement de leur État-nation, France et Allemagne trouvent des ressources dans l'antagonisme idéologique traditionnel qui les caractérise, en forçant le trait, en lui donnant une dimension paroxystique.

Dans l'opposition de style et de centre d'intérêt qui caractérise les deux nations à cette époque, l'Allemagne ne songe nullement à mettre en oeuvre une véritable politique culturelle étrangère avant la Première Guerre mondiale. Avant d'engager un tel processus, il eût en effet été nécessaire, d'une part, que chaque État composant l'Empire allemand abandonnât ses prérogatives culturelles, éducatives et scolaires ; d'autre part, que l'Empire allemand vît un intérêt à s'engager dans cette voie alors même qu'il cherchait à étendre son influence par des conquêtes militaires. Inquiètes de voir l'empire allemand revendiquer à son tour une « place au soleil » et venir partant concurrencer le rayonnement de la République à l'étranger, les autorités françaises prennent rapidement conscience de la nécessité de se doter des instruments lui permettant de mener une politique culturelle étrangère. Deux structures créées dès le début du 20ème siècle vont demeurer les fers de lance de celle-ci avant la Seconde Guerre mondiale. La première structure que nous devons évoquer est créée en 1909 au sein du Ministère des Affaires étrangères (*MAE*) et donnera naissance en 1920 au Service des œuvres françaises à l'étranger. Elle change une fois de nom et plusieurs fois de responsable avant 1918[67]. Le tableau suivant donne une idée de la constitution progressive de ce service et des hommes qui l'ont dirigé jusqu'à cette date[68] :

[67] Les informations dont nous disposons sont ici extraites de l'inventaire de la Série SOFE (Service des œuvres françaises à l'étranger) qui a été fait aux Centre des archives diplomatiques de Nantes. Voir MAE CAD Nantes,, Inventaire de la Série SOFE.

[68] Nous avons ici repris un document basé sur la thèse de Jean-Marc Delaunay, *Des palais en Espagne. L'école des Hautes études hispaniques et la Casa de Velèquez au cœur des relations espagnoles du 20ème siècle (1909-1979)*, thèse 3ème cycle, Paris-1, 1988. Nous l'avons inséré dans un tableau et complété. Voir MAE CAD Nantes, Inventaire de la Série SOFE.

Dénomination de l'institution	Responsable	Période
Service des écoles et des œuvres françaises à l'étranger (SEOFE) 1909-1910	Paul Gauthier (1873-1956)	1909-1910
Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger (BEOFE) 1910-1918	Paul Gauthier	1910-1912
	Albert Pingaud (1856-1942)	1912-1913
	René de Cherisey (1868- 1945)	1913-1916
	Sans titulaire (Maison de la presse)	1916-1918

L'action du service jusqu'en 1918 semble encore limitée à l'administration des établissements français à l'étranger. La structure qui lui succèdera à partir de cette date gagnera en importance intégrant à la fois ses missions et celles du Service de la Propagande. La seconde structure, plus centrale pour notre objet, est l'Office national des Universités et Écoles françaises (*ONUEF*)[69]. Il est difficile de mesurer aujourd'hui l'importance politique qui fut accordée à cet organisme et la variété des tâches qui lui incomba. Jacques Poujol, dans le document sur lequel nous nous appuyons ici, caractérise son objet d'étude comme « ce qui fut pendant plus de soixante-dix ans un outil efficace au service des relations internationales des Universités et écoles françaises »[70]. Selon lui, l'ONUEF fonctionne avant même que l'assemblée générale constitutive du 29 juin 1910 ne l'érige en association de type loi 1901[71]. Le premier embryon d'organisation remonterait probablement à 1905 et aurait été patronné par une vingtaine de personnes dont des personnalités de premier plan comme Paul Doumer, Paul Deschanel, Léon Bourgeois, Louis Liard, Paul Appell, Louis Renault ou Henry Leroy-Beaulieu. À cette époque, aucun organisme officiel des ministères n'intervient encore dans les liaisons universitaires internationales et les élites françaises entendent par cette création « contrebalancer l'expansionnisme germanique ». Puisque l'Office naît à l'époque de

[69] Nous nous appuyons ici principalement sur un document retrouvé dans CHAN, 70/AJ art. 1. Il s'intitule « Histoire abrégée de l'Office national des universités et écoles françaises » et a été rédigé par Jacques Poujol en juin 1978 (*JPOHI*). Son auteur, philologue, président d' « AFS Vivre sans frontière » de 1967 à 1981, a lui-même été conseiller à l'ONUEF, avant de devenir professeur au CIEP.

[70] Il annonce de surcroît vouloir en narrer l'histoire, de l'époque où « son Directeur recevait les Présidents de la République ou parlait d'égal à égal avec les Ministères de l'Instruction publique », à celle « des fourmis laborieuses qui manipulent sans gloire des milliers de dossiers d'étudiants français et étrangers, conçoivent et réalisent des brochures diffusées à des dizaines de milliers d'exemplaires et assurent quelques unes des innombrables tâches obscures sans lesquelles il n'est pas de coopération universitaire internationale ». Voir *JPOHI*, p. 2.

[71] Le terme « office », inusité à l'époque, est destiné selon Jacques Poujol « à rassurer les universitaires anglo-saxons férus d'autonomie et peu enclins à traiter avec les Universités françaises par le truchement du Ministère de l'Instruction publique ». Le terme « écoles », qui renvoie originellement aux uniques « grandes écoles », s'avère pratique, à partir de 1925 lorsque l'on commence à administrer les échanges scolaires internationaux. *Ibid.* , p. 3.

l'entente cordiale, la promotion de la culture française est une tâche à mener en premier lieu dans les pays anglophones. C'est la raison pour laquelle sont appelés en priorité des anglicistes comme Charles Petit-Dutaillis[72] et Firmin Roz[73], puis au moment de l'entente franco-russe, des slavisants comme Anatole Leroy-Beaulieu[74] et Louis Eisenmann[75] pour l'administrer. Dès sa création, l'office dispose des moyens pour rémunérer un directeur, un secrétaire, une dactylographe et un garçon de bureau. Il est d'abord installé dans un local prêté par la Sorbonne, puis en 1912, à la faveur de nouvelles subventions, un immeuble situé au 96 boulevard Raspail est mis à sa disposition. En 1914, le grand industriel belge Ernest Solvay fait un don important à l'organisme, ce qui permet de recruter un secrétaire et une dactylographe de plus. Selon Jacques Poujol, l'efficacité de l'office est due essentiellement à la qualité de son fonctionnement associatif. L'assemblée générale est composée de fonctionnaires et d'universitaires : 20 en 1910, ils seront environ deux cents en 1935. L'assemblée générale a lieu une fois par an et le conseil d'administration au moins deux fois par an. Le comité de direction, presque mensuel, réunit quant à lui les diverses tutelles de l'Office, c'est-à-dire les universités et les ministères et est présidé successivement par Paul Deschanel, Paul Doumer et Edouard Herriot. Les statuts initiaux de 1910 donnent deux missions à l'Office : d'une part, coordonner les actions à mener par les universités françaises pour attirer les étudiants étrangers ; d'autre part, organiser un service de renseignements et de propagande en faveur du rayonnement de l'enseignement français à l'international[76]. Dès le rapport de 1912 du premier Directeur, le Professeur Coulet[77], les tâches qui lui sont dévolues sont les suivantes :

- le détachement des enseignants français qui ne font pas partie des cadres avant leur départ
- l'information d'étudiants étrangers qui veulent poursuivre leurs études en France

[72] Voir *JPOHI*, note 3 : « Charles Petit-Dutaillis (1868-1947) était un historien médiéviste dont une grande partie de l'œuvre était orientée vers l'Angleterre. Il s'est illustré par ses études sur la vie et le règne de Louis VIII et sa traduction de Stubbs : *Histoire constitutionnelle de l'Angleterre* (1913). Il fut recteur de Grenoble de 1908 à 1916 avant de devenir Directeur de l'Office qu'il dirige d'une main ferme pendant 22 ans. Il cumulait avec cette fonction celle d'Inspecteur Général de l'Instruction publique avec juridiction sur les enseignants français à l'étranger. Cet homme à l'activité inlassable n'interrompit jamais ses travaux historiques. Il publie entre autres en 1933 : *La Monarchie féodale en France et en Angleterre*. Il fut admis à l'Académie des inscriptions en 1930. »

[73] Voir *JPOHI*, note 3. Né en 1866, celui-ci était écrivain, auteur d'ouvrages sur l'Angleterre et les États-Unis et traducteur de Kipling. Il collabora avec l'Office jusqu'en 1927.

[74] Anatole Leroy-Beaulieu (1842-1912) était un historien spécialiste de la Russie. Officiant d'abord comme professeur, il devient directeur de l'Institut d'Études Politiques, à la suite d'Albert Sorel, de 1906 jusqu'à sa mort.

[75] Voir *JPOHI*, note 3 : Louis Eisenmann (1869-1936) était professeur de russe à La Sorbonne.

[76] Voir *JPOHI*, p. 3.

[77] Celui-ci est également Directeur du Musée pédagogique, qui est en charge de l'échange des assistants avant 1914. Sa nomination annonce le transfert d'une partie des compétences du Musée qui aura lieu après 1918.

- la constitution d'un fichier de distribution à l'étranger et du recensement des écoles françaises à l'étranger

Un rôle de précurseur dans l'édification d'une politique culturelle étrangère coordonnée lui est également assigné. Ainsi Charles Petit-Dutaillis, directeur de l'Office de 1916 à 1938, ouvre des bureaux à New York – ils seront supprimés en 1926 – et à Londres, tandis que dans d'autres pays, comme la Yougoslavie, la Roumanie, la Pologne, l'Espagne et le Luxembourg, on nomme des enseignants correspondants. L'ONUEF est le premier organisme à pourvoir des titulaires aux postes disponibles à l'étranger, à mettre en place un système d'équivalence pour les étudiants étrangers ou à procéder à des enquêtes sur les bibliothèques françaises à l'étranger dans l'optique d'une promotion du livre français[78]. En outre, pendant la première Guerre mondiale, tous les documents transmis de l'étranger à l'Instruction publique par le MAE sont transférés à l'Office. À cheval entre le Ministère de l'Instruction publique et celui des Affaires étrangères, l'ONUEF se pose donc avant la Première Guerre mondiale comme le principal vecteur de la politique culturelle française à l'étranger, tandis qu'à la même époque on ne note en Allemagne aucun mouvement en ce sens.

2. Les réformes de l'enseignement secondaire

La lutte idéologique qui oppose la France et l'Allemagne à cette époque ne se joue cependant pas uniquement à l'extérieur de leurs frontières. Elle suppose surtout la mobilisation durable de leurs citoyens et leur sensibilisation à de nouvelles idées et de nouvelles pratiques par le biais de réformes éducatives. Alors que la France prend de l'avance avant 1914 dans la constitution d'une politique culturelle avec l'étranger, les évolutions des deux pays sur les questions d'éducation à la fin du 19ème siècle aboutissent à des résultats étonnamment similaires. Dans les deux pays, les réformes de l'enseignement primaire assurent les progrès de l'alphabétisation, l'unification linguistique et le rassemblement de la nation. Celles de l'enseignement secondaire qui suivent tant en Allemagne qu'en France s'avèrent non moins cruciales. À défaut d'engager l'école dans la voie d'une réelle démocratisation scolaire, elles vont permettre par l'émergence d'un enseignement secondaire moderne de rendre possible l'ascension sociale de certains groupes jusque-là condamnés à

[78] *JPOHI*, p. 4.

demeurer au bas de l'échelle sociale. Dans le débat qui précède cet avènement, la question de la place à donner aux langues vivantes – qui ont pourtant intégré l'enseignement secondaire dès 1760 sur le territoire allemand et dès 1829 en France[79] – est l'une de celles qui polarisent, d'un côté, les tenants d'un enseignement dit « moderne » ou « réaliste », de l'autre, les tenants de l'enseignement secondaire classique.

En Allemagne, la tentation des États de disputer les terrains de l'éducation et de l'instruction aux congrégations, afin de définir des normes pour la forme et le contenu de l'enseignement n'atteint l'enseignement secondaire qu'à la fin du 19ème siècle, après les réformes des enseignements primaire et supérieur. Ces dernières font de l'enseignement primaire un puissant instrument au service de la formation et de la consolidation de l'État-nation, tandis que l'enseignement supérieur, fort de son prestige[80], s'engage sur la voie d'une modernisation visant à l'augmentation des effectifs, la spécialisation des savoirs[81] et à l'émergence de finalités professionnelles. Comme en France à la même époque, la distance qui sépare l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire reflète et participe à la reproduction d'une césure entre le peuple et les classes dirigeantes. Aux environs de 1890, 93,4% des élèves fréquentent l'enseignement primaire, qui inclut jusqu'en 1901 les *Realgymnasien*[82] et les *Oberrealschulen*[83], mais seulement une infime partie d'entre eux

---

[79] Voir Jean-Antoine Caravolas, *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (~3000-1950)*, Centre éducatif et culturel, Montréal, 1995, p. 135. (*JACPO*)

[80] Au début du 19ème siècle, la science et l'université allemandes occupent une position éminente : on admire ses découvertes scientifiques. Le modèle universitaire créé par Humboldt fait apparaître une « symbiose entre l'enseignement et la recherche », qui influence les universités étrangères (États-Unis, Russie, Japon, France) et attire les étudiants étrangers : en 1911-1912, leur nombre atteint 4589 soit 8,27% des inscrits. Voir *JGPED*, p. 77.

[81] Selon Jacques Gandouly, ce mouvement de spécialisation est généré par l'importance de plus en plus grande accordée à la recherche. Il se concrétise non seulement par la prétention de nouvelles disciplines à la reconnaissance universitaire mais aussi par la création hors de l'université de centres de recherche et même d'écoles de commerce, celles-ci demeurant, jusqu'à la guerre, dépendantes des universités. *Ibid.* , pp. 79-81.

[82] À l'origine, les *Realanstalten* doivent répondre aux besoins de la nouvelle bourgeoisie du commerce et de l'industrie. Les enseignements purement techniques sont peu à peu remplacés par des enseignements scientifiques et les langues vivantes et à partir de 1832, les *höhere Bürgerschulen* et les *Realschulen* sont habilitées à délivrer le *Reifezeugnis* (certificat de fin d'études). On permet également aux *Realschulen* de mettre en place un enseignement sur neuf classes proposant sur le modèle du *Gymnasium*, l'enseignement des langues française et anglaise. Vers 1850, les mairies qui les financent y introduisent le latin, lequel est considéré comme indispensable pour le fonctionnaire prussien moyen, et en 1882, ces établissements prennent le nom de *Realgymnasien*. *Ibid.* , note 22, p. 45 ; pp. 70-71.

[83] À partir de 1870, une mutation de 20 établissements (*Provinzialgewerbeschulen*) qui préparaient originellement à l'entrée à l'Institut technique de Berlin et avaient perdu leur caractère professionnel originel, provoque l'essor rapide d'un troisième type d'école. Ces dernières, les *Oberrealschulen* sont bientôt les seuls établissements dispensant un enseignement long et sans latin. Le français doit y jouer le rôle que joue le latin au *Gymnasium* pour l'apprentissage du discours logique. *Ibid.* , p. 75.

accède aux *Gymnasien*, c'est-à-dire à l'enseignement secondaire[84]. Les élites se dirigent exclusivement vers ce dernier, surtout en Prusse, où l'État a imposé un lien fort entre le niveau de formation et l'emploi. Le *Gymnasium* reste le passage obligé pour accéder à la fonction publique, valeur de référence au niveau des carrières[85]. Si, au cours du siècle, les *Realanstalten* (*Realgymnasien* et *Oberrealschule)* ont évolué à leur tour vers un « enseignement long », les *Gymnasien* continuèrent néanmoins de s'en différencier par leurs attributs, les *Berechtigungen* (qualifications), qui d'une part permettent d'accéder à l'université et d'autre part impliquent le *Einjährige*[86], service militaire d'un an accessible à la fin de l'*Obertertia* soit après 5 ans d'études secondaires.

Avant 1890, des critiques s'élèvent progressivement à l'encontre du *Gymnasium*. Ce mouvement appelé « *Kulturkritik* » dénonce principalement la faillite de la culture classique, mais il ne s'agit pas d'un mouvement homogène. Il mobilise autant des personnalités, que des associations (« pro-*Gymnasium* » ou « pro-*Realien* ») ou des corps professionnels (professeurs, industriels, commerçants, militaires). Les premières critiques sont celles des partisans de la culture classique, qui dénoncent la dérive de la *Bildung*[87] vers un « savoir purement formel[88], l'excès de travail de mémoire, la perte d'une vision humaniste englobante

---

[84] Les *Gymnasien* sont imposés par Wilhelm von Humboldt au début du XIXème siècle en conformité avec son idéal de la *Bildung*. Idéal de formation de soi, dans la mesure où tout individu doit « se réaliser » en donnant forme à ses talents et ses capacités, cette philosophie de la culture et de l'éducation désintéressée est tout autant une philosophie politique puisque pour l'homme accompli, l'intérêt pour les affaires publiques relève du devoir. Pour imposer sa vision, Humboldt réforme l'enseignement secondaire en définissant de nouveaux programmes qui font une large place à l'étude des langues anciennes et en offrant une meilleure formation aux enseignants qui doivent passer par les universités. En 1812, l'imposition de l'*Abitur*, crée en 1788, comme examen ouvrant la voie aux études universitaires peut être considérée comme l'acte de naissance de l'*humanistisches Gymnasium*, alors seul établissement autorisé à délivrer celui-ci. Voir *MMENS*, p. 43 et *JGPED*, pp. 26-28.

[85] *Ibid.* , pp. 69-70.

[86] Le *Einjährige* résulte du Ministère de von Boyen (Ministre de la guerre de 1814 à 1819). Celui-ci voulait imposer un service militaire de trois ans pour tous, mais on permet finalement aux représentants des classes sociales les plus aisées de ne faire qu'un service d'un an. Ce dernier était accordé soit par une commission *ad hoc* (*Prüfungskommission für Einjährige*), soit par un certificat prouvant le passage en *Obersekunda*. La majorité des élèves choisissait cette seconde solution et optait donc pour un établissement ayant au moins 6 classes ; intéressés davantage par le certificat de passage en seconde que par la culture classique, ces élèves étaient considérés comme un poids par les professeurs et par la bourgeoisie cultivée. En cas de litige, la commission scolaire du *Reich* (*Reichsschulkommision*) était chargée d'intervenir lui conférant du même coup, par le biais de l'institution militaire, une compétence scolaire. *Ibid.* , pp. 93-94.

[87] Selon Jacques Gandouly, la remise en cause de la *Bildung* ne se fait qu'à partir des années 1890, parce qu'auparavant, le règlement des problèmes politiques apparaît prioritaire. Ainsi la constitution du *Reich* du 16 avril 1871 ne contient aucun article sur l'école et l'éducation reste du ressort des états. Bismarck place certes l'école au centre de son combat contre l'Église catholique, le fameux *Kulturkampf*, mais il s'agit principalement de l'école élémentaire. *Ibid.* , pp. 53-55, 66.

[88] L'enseignement des langues anciennes au fondement de la *Bildung* est composé de la culture « formelle » et de la culture « humaniste », qui correspondent respectivement à l'apprentissage de la rigueur logique par l'étude de la langue et à la découverte des valeurs morales et esthétiques de la civilisation antique. Dans la pratique, elles correspondent à deux étapes successives mais, puisque les exigences linguistiques sont hautes, l'apprentissage se réduit finalement à celui de la grammaire. *Ibid.* , p . 74.

au profit de savoirs spécialisés »[89]. Alors que certains, parmi lesquels Friedrich Nietzsche, prônent un retour radical au passé, d'autres, notamment Friedrich Paulsen ou Rudolf Hildenbrand, souhaitent au contraire l'édulcorer pour la moderniser[90]. De véritables réformistes attaquent enfin le *Gymnasium* au nom de la seule modernité et exigent « que soit réduit l'écart de l'institution scolaire à ce qu'ils présentent comme les réalités du temps, sur les plans technique, industriel, scientifique et social »[91]. Ceux-là souhaitent voir généraliser le *Realgymnasium* qui, combinant l'enseignement long et les contenus « réalistes », apparaît à leurs yeux comme le « vecteur des humanités modernes »[92]. Il s'agit cependant moins de supprimer l'étude des langues anciennes que d'augmenter les heures consacrées aux sciences, au dessin et aux langues modernes. Cette critique de l'orientation de l'enseignement se double d'une critique des *qualifications*. En effet, beaucoup d'élèves du *Gymnasium* pratiquent l'*Absitzen*, attendant patiemment leur cinquième année afin d'effectuer leur *Einjährige* et ainsi obtenir le grade d'officier. Les *Realanstalten,* ne bénéficiant pas de ces mesures, perdent non seulement une partie de leur public naturel, mais elles sont de plus défavorisées par l'exclusivité qui permet aux élèves du *Gymnasium* d'atteindre les niveaux supérieur et moyen des fonctions accessibles par le *Staatsexamen*. Le débat que Paulsen va appeler la *Schulkrieg* est centré autour de ces privilèges et de l'émancipation des couches populaires par la reconnaissance de l'égalité des trois types d'établissement :

> Cette question de l'égalité des droits (*Gleichberechtigung*) constitue le pôle central autour duquel s'organise le débat : le reste en dépend. La hiérarchie des disciplines, les programmes, les méthodes, les examens, la formation et le statut des enseignants : tous ces aspects ne trouvent leur place dans l'économie de la réforme du système scolaire qu'une fois tranchée la question prioritaire de la fin du monopole du Gymnasium.[93]

---

[89] *MMENS*, p. 24.

[90] *Ibid.* , pp. 22-23 / En 1867, la publication de l'ouvrage de Rudolf Hildebrand, *De l'enseignement de l'allemand à l'école et de l'éducation et de la culture allemandes en général*, va, selon Jacques Gandouly, considérablement oeuvrer pour l'avènement de l'allemand comme discipline scolaire en 1900. La réception de cet ouvrage dans les années 1880, en particulier dans la mouvance de la « Revue de l'enseignement de l'Allemand » (*Zeitschrift für den deutschen Unterricht* fondé en 1887) amène la naissance du mouvement de la *Deutschkunde*, qui se propose de réformer la société par l'école en donnant une place centrale au cours d'allemand. *JGPED*, p. 76.

[91] *MMENS*, p. 23.

[92] *Ibid.* , p. 42.

[93] *Ibid.* , p. 25 / Si le débat se centre sur cette question, Jacques Gandouly ne manque pas d'évoquer d'autres points de discorde. Il mentionne notamment la surcharge de travail des élèves et le surnombre des étudiants, conséquence du développement des *Realschulen* dont on accepte depuis 1834 les bacheliers dans certaines filières d'université (mathématiques, sciences et langues étrangères) en raison du manque d'enseignants. On parle à leur propos de *gelehrtes Proletariat.* Cet afflux est tel qu'il pose un problème dans certaines disciplines : ainsi un instituteur en 1892-1893, doit attendre 8 ans en moyenne avant d'être nommé. La politique de von Gossler pour y répondre sera si restrictive qu'elle entraînera par la suite l'effet inverse. Voir *JGPED*, pp. 71-72, 78, 85.

Une partie des classes dirigeantes et des élites va opposer une grande résistance à ces changements. Il s'agit des médecins, des fonctionnaires, des professeurs de l'enseignement secondaire (les *Oberlehrer*) et plus généralement de tous les représentants des professions académiques qui « […] avaient tout lieu de craindre l'arrivée de confrères qui ne seraient pas passés par le Gymnasium ; cela signifierait à la fois perte de prestige et renforcement de la concurrence. »[94] Un premier palier va pourtant être franchi lors de la *Schulkonferenz* de 1890 au cours de laquelle l'Empereur Guillaume II intervient en personne. Régnant depuis 1888, il était réputé favorable aux réformistes, s'accordant avec eux sur :

- la simplification des contenus ;
- la lutte contre le surmenage des élèves ;
- la finalité pratique de tout enseignement (et notamment des langues modernes) ;
- l'enseignement de la religion ;
- l'orientation de l'histoire vers l'époque contemporaine ;
- la suprématie de la langue maternelle.

Si toutes ces positions deviennent la norme dans les établissements militaires[95], il surprend au cours de cette conférence, en choisissant de n'avantager aucun des deux camps de l'enseignement secondaire : ni les réformistes, ni les conservateurs. Il procède d'abord à une critique du *Gymnasium* dans une optique politique, nationaliste et conservatrice. À l'instar des établissements primaires[96], il exige que ces établissements produisent « des Allemands, et non des Grecs et des Romains », par un renversement de la hiérarchie des disciplines humanistes qui revalorise l'allemand, l'histoire et la religion[97]. Parallèlement il épouse la plainte de ceux qui pensent que l'enseignement secondaire accuse un sureffectif et contribue ainsi à former un prolétariat diplômé (*Abiturientenproletariat*)[98]. Il ne se prononce pas en faveur des *Realgymnasien* mais pour leur suppression[99], choquant profondément les militaires qui

---

[94] *MMENS*, p. 26.
[95] *Ibid.* , p. 42.
[96] Le départ de Bismarck et l'arrivée de Guillaume II constituent une rupture idéologique, mais pas méthodique. Ce dernier entend fonder l'enseignement sur une base nationale et utilise pour cela, comme le premier l'avait fait lors du *Kultukampf*, l'enseignement primaire (*Volkschule* et *Mittelschule*) et la jeunesse. *JGPED*, pp. 62, 66, 88-91.
[97] *MMENS*, p. 26 / Les décisions adoptées après la conférence de 1890 sont conformes aux recommandation de l'Empereur mais vont à l'encontre de l'avis du Ministre von Gossler, partisan du *Gymnasium*, qui démissionne en 1891. Cette réforme voit la diminution au *Gymnasium* des horaires des langues anciennes au profit de la gymnastique, de la littérature allemande et de l'histoire. *JGPED* , p. 73.
[98] *MMENS*, p. 43.
[99] Cette décision peut être interprétée comme un réflexe conservateur, qui intervient à l'issue d'une renaissance de la social-démocratie, marquée par la non reconduction des lois contre cette dernière en janvier, sa victoire

suivent un enseignement similaire dans les *Kadettanstalten*[100]. En refusant d'ouvrir l'enseignement secondaire à de nouvelles couches sociales et donc d'augmenter le nombre d'élèves, l'Empereur freine la démocratisation scolaire. La conférence de 1890 n'aboutira finalement pas à la suppression des *Realgymnasien* et va permettre à de nombreuses expériences de se développer. Durant la décennie suivante, ces expériences que l'on désigne par le terme générique de « réformisme pédagogique » vont avoir lieu à la fois hors de l'institution scolaire et dans l'institution scolaire[101]. On n'abandonne nullement la voie du débat[102], mais on emprunte également celle de l'expérimentation. L'expérience la plus significative est sans conteste celle des *Reformgymnasien*. Le premier établissement de ce type est fondé en 1892 à Francfort-sur-le-Main. Après trois ans d'apprentissage du français, l'élève peut se décider en *Untertertia* entre une filière dite « humaniste » avec latin et grec, et une filière dite « réaliste », avec un peu moins de latin et de l'anglais à la place du grec. Ce modèle de bifurcation est contraire à l'esprit du *humanistisches Gymnasium* et à la *Bildung* car il inverse l'ordre théorique des apprentissages qui place ordinairement l'étude des langues anciennes avant l'étude de toutes les autres[103]. Le Ministère des Cultes prussien soutenait l'expérience dans la mesure où ceux des Armées et de l'Agriculture y étaient également favorables :

> Quoique n'appliquant pas les textes réglementaires du Ministère de l'Education, ces *Reformgymnasien* avaient, en ce qui concerne les moyens et le personnel, des conditions normales d'exercice, et évitaient ainsi le risque d'élitisme financier et de marginalisation auquel ne coupèrent pas les écoles « alternatives » de la *Reformbewegung*. De ce fait, ils étaient parfaitement insérés dans le tissu social et soutenus par les municipalités.[104]

Ces expériences souvent peu coordonnées qui se poursuivent jusque sous la République de Weimar méritent d'être soulignées car elles vont constituer autant de sources d'inspirations pour les pédagogues et les didacticiens des décennies suivantes.

électorale en février et le limogeage de Bismarck en mars. *Ibid.* , p. 43 / La même année, l'Empereur fait cependant voter une loi, la « Lex Arons », du nom d'un *Dozent* se revendiquant de la social-démocratie. Il soumet ainsi les *Privatedozenten* au règlement disciplinaire des fonctionnaires en les privant de leur liberté de parole en matière politique. *JGPED*, note 74 p. 104.

[100] *Ibid.* , p. 73 / Les *Kadettenanstalten* ne fournissent que 15% des officiers entre 1878 et 1890. L'armée soutient certes un enseignement plus moderne (gymnastique, langues vivantes) mais elle recrute paradoxalement ses officiers principalement dans l'enseignement classique. Après 1900, l'égalité des trois établissements va l'inquiéter parce qu'elle a peur d'accueillir des élèves issus de l'*Oberrealschule*. Elle instaure donc un examen supplémentaire en latin, qui disparaît dès 1902. *Ibid.* , pp. 93-94.

[101] La *Reformpädagogik* s'inscrit dans le courant plus vaste de la *Kulturkritik*. Il dénonce la faillite de la culture classique dans ses formes scolaires et conteste plus généralement et vigoureusement l'enseignement officiel. *JGPED*, p. 61.

[102] En 1900, on ne compte pas moins de 400 périodiques qui se préoccupent d'éducation. Voir *MMENS*, p. 36.

[103] *Ibid.* , p. 41.

[104] *Ibid.* , p. 42.

L'ultime épisode de la réforme a lieu au cours de la *Schulkonferenz* de 1900. Celle-ci, soigneusement préparée par Friedrich Althoff[105], fait la part belle aux réformistes : le corps des *Schulmänner* est notamment représenté par cinq d'entre eux, dont le directeur du *Reformgymnasium* de Francfort, Carl Reinhardt, qui présente un bilan de son expérience. De nombreux universitaires également acquis à la réforme sont présents. Les principaux facteurs de la remise en cause de l'enseignement classique à la fin du siècle sont d'une part la prétention des langues modernes et de l'allemand à constituer un nouveau paradigme à la place du latin et du grec, d'autre part, la relativisation par les sciences historiques de l'idéal antique[106]. À l'issue de la conférence, les partisans du *Gymnasium* acceptent les réformes. Ils espèrent ainsi, une fois le surplus d'élèves redirigé vers les autres types d'établissement, restaurer un véritable enseignement humaniste et retrouver l'essence de la *Bildung* :

> Le décret de l'empereur qui s'ensuivit (Allerhöchster Erlass, 26.11.1900) fondait de nouveaux programmes, consacrait les filières nouvelles, en autorisant l'accès à l'Université de tous les titulaires de l'Abitur, issus de l'une des trois filières de l'enseignement long (« Gymnasium », « Realgymnasium », « Oberrealschule »).[107]

Les décisions sont rapidement appliquées et en 1901 paraissent les nouveaux programmes (*Lehrpläne*)[108] qui augmentent les horaires de latin au *Gymnasium*, réaffirment l'importance de l'allemand[109] et marquent l'apparition des activités physiques et du sport. Du même coup, les plaintes relatives au surmenage des élèves disparaissent. La nouvelle position reconnue à l'*Oberrealschule* pose problème du fait qu'on n'y enseigne pas le latin et les universités doivent organiser des cours de latin pour les bacheliers qui en sont issus et veulent faire des études de médecine et de droit. Sur le plan quantitatif, grâce à la réforme, le nombre de *Realgymnasien* passe de 76 établissements avec 20600 élèves en 1900, à 187 établissements, avec 55000 élèves en 1914. Les *Oberrealschulen*, quant à elles, passent de 37 établissements

---

[105] Friedrich Althoff commence une carrière universitaire en 1880 à Strasbourg sans avoir soutenu de thèse « grâce au soutien et à la compétence qu'il avait acquis dans l'administration du *Reichsland*, où il participa à la création de l'université ». En 1897, il est nommé *Ministerialdirektor* au Ministère des Cultes de Prusse, poste qu'il occupe sous cinq ministres successifs. En 1900, il est responsable des universités ; il dirigera un peu plus tard les services de l'enseignement secondaire. Selon Monique Mombert, son pouvoir considérable reposait sur l'influence personnelle qu'il avait sur l'Empereur, tandis que pour Jacques Gandouly, « […] son action illustre le rôle moteur de la haute administration dans la modernisation de l'enseignement ». *MMENS*, note 52, p. 49 et *JGPED*, Note 34 p. 102.

[106] *JGPED*, p. 75.

[107] *MMENS*, p. 44.

[108] Ces programmes resteront en place jusqu'en 1925.

[109] L'importance nouvelle accordée à l'allemand ne se traduit pas dans les horaires puisqu'au *Gymnasium*, dans la *Oberstufe*, il n'y a que 3 heures d'allemand, contre 7 pour le latin et 6 pour le grec. Cependant, à de nombreux égards, tant pour l'apprentissage de la logique que pour les contenus de ces matières, allemand et humanités classiques se rejoignent et il n'est pas rare que les professeurs enseignent l'allemand et une langue ancienne. *JGPED*, p. 75.

avec 19700 élèves en 1900 à 111 établissements avec 44600 élèves en 1914[110]. Avant 1914, sous l'impulsion des nouveaux défis socio-économiques, notamment à l'international, le système éducatif allemand connaît donc une évolution sans précédent, qui a pour résultat l'équivalence juridique des établissements classiques et modernes, et par ce biais la promotion de nouvelles disciplines[111], dont l'enseignement des langues.

En France, le contexte de départ diffère sensiblement, mais le résultat va s'avérer très similaire. Au sortir de la guerre franco-prussienne,

> [o]n regarde comme un axiome que l'instituteur allemand a été le véritable vainqueur de Sadowa et de Sedan et que les victoires de l'Allemagne sont dues essentiellement à la supériorité de sa culture.[112]

Cette citation d'Henri Lichtenberger souligne que la défaite de 1870 invite les français à adopter à l'égard de leur voisin d'outre-Rhin et de sa langue un comportement dual et même paradoxal. D'un côté, les rancœurs issues de la guerre font naître, dans l'opinion publique, une profonde haine du « Prussien » et contraignent des milliers d'Allemands à quitter momentanément la France. De l'autre, parmi les responsables de la jeune troisième République, on ne tarde pas à tirer les leçons de cette défaite et à lier la supériorité technique des Allemands à la qualité de leurs institutions éducatives[113]. Un effort particulier doit donc être consacré à améliorer le système éducatif français dans son ensemble :

---

[110] *MMNES*, p. 45 / Depuis 1859, les établissements des différents types étaient complémentaires, et permettaient en théorie un choix motivé par les aptitudes et les goûts des élèves. Cette typologie masque cependant une inégalité persistante due à la répartition géographique des établissements : en 1900, sur les 400 villes de Prusse qui offrent un enseignement secondaire long, 50 seulement permettent de passer l'*Abitur* dans un établissement autre qu'un *Gymnasium*, et 20 d'entre elles seulement possédent les trois types d'établissement. La préférence accordée au *Gymnasium*, enracinée dans les mentalités, l'est aussi dans les infrastructures. *Ibid.* , pp. 24-25.

[111] « Le processus de différenciation, induit par l'évolution interne des disciplines et par l'attente sociale qui agissait sur les missions assignées à l'enseignement secondaire, favorisait l'émergence de ce qui avait été jusqu'alors des aspects particuliers de la philologie : *Literaturwissenschaft*, étude de la littérature allemande, ainsi que des enseignements existants, mais minoritaires et mineurs, comme les langues et littératures modernes. » *Ibid.* , p. 84.

[112] Henri Lichtenberger, *L'Allemagne moderne, son évolution*, Bibliothèque de Philosophie scientifique, Flammarion, Paris, 1909, p. 184. (*HLEVO*) / Paul Levy livre une formule non moins lapidaire en écrivant : « Le grand public, indifférent aux discussions de principe, s'en tenait aux résultats visibles et tangibles. Il avait constaté que les officiers allemands savaient le français, que les officiers français ne savaient pas l'allemand. On avait dû se rendre à l'évidence que les anciens Saint-Cyriens eux-mêmes, pourtant relativement favorisés sous le rapport des langues étaient absolument incapables de comprendre et de parler l'allemand. » Il explique ainsi qu'après la guerre, un consensus se dégage sur l' « utilité politique, militaire, économique, voire pédagogique de la langue allemande ». Voir Paul Levy, *La langue allemande en France*, Tome II, *De 1830 à nos jours*, IAC, Paris, 1952, p. 160. (*PLLAN*)

[113] Voir Antoine Léon, *Histoire de l'enseignement en France*, Presses universitaires de France, Paris, 1967, p. 89. (*ALHIS*)

> On accorde alors à l'instruction des vertus singulières. Elle affranchit de l'ignorance : l'idéal des Lumières est devenu une croyance générale. Mais ce faisant, elle moralise : l'acquisition des savoirs et des préceptes moraux se fait par une démarche unique. Enfin, l'instruction unifie : dans un pays anxieux, au lendemain des désastres de son être national, elle est considérée comme un incomparable moyen d'assurer la cohésion des citoyens par-delà les diversités régionales et les divergences idéologiques.[114]

Les nombreuses réformes des années 1880 sont ainsi conçues dans un souci constant de reconstruction sociale et d'unification nationale. Jules Ferry entend assurer l'avenir et garantir la stabilité sociale en commençant par mettre en place, notamment contre les congrégations, l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire pour tous. Contrairement à l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire demeure cloisonné, échappant à la gratuité, à l'obligation et à la laïcisation. Comme en Allemagne, les études secondaires sont « […] destinées à une petite minorité d'élèves que leur fortune, leur naissance, plus rarement leur mérite, désignent pour une éducation libérale au sens plein du terme, détachée de toute préoccupation directement professionnelle »[115]. La bourgeoisie tient à se distinguer du peuple : les classes élémentaires des lycées, qui restent payantes quand l'école primaire devient gratuite, vont permettre à la petite bourgeoisie n'ayant pas les moyens d'engager des précepteurs à domicile pour assurer cette séparation[116]. Plusieurs barrières interdisent de fait l'enseignement secondaire aux enfants du peuple. En premier lieu, il y a la nécessité d'un choix précoce : il faut 12 ans pour passer le certificat d'études primaires alors qu'on entre en 6ème vers 10 ans. Aussi doit-on aller au lycée sans certificat ou y aller avec plus d'un an de retard. La longueur des études secondaires est un obstacle supplémentaire : il faut 7 ans pour récolter normalement les fruits de la scolarité, c'est trop pour les familles laborieuses. De plus, l'enseignement secondaire demeure payant jusqu'en 1933 ; même les externes doivent payer une rétribution, l'État prenant en charge les deux tiers du prix. Certes le nombre de bourses et les taux de celles-ci sont peu à peu augmentés, mais cela ne permet que dans une très faible mesure d'élargir le recrutement des lycées et donc des facultés, dont les droits d'inscriptions sont pourtant relativement modestes. Outre l'aspect humiliant qu'il revêt pour les familles, le système fonctionne de manière parcimonieuse : par exemple, de 1892 à 1895, seules 4177 bourses secondaires sont accordées, ce qui ne représente qu'un garçon sur deux cents du même âge. On donne plus facilement des bourses d'écoles primaires supérieures ; pour moitié moins d'établissements que les lycées et collèges, elles reçoivent le même nombre de

---

[114] Voir Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, *de la révolution à l'école républicaine*, Nouvelle librairie de France, Paris, 1981, p. 524. (*FMHIS*)
[115] Voir *FMHIS*, p. 454.
[116] Voir Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Collection U, Série « Histoire contemporaine », Librairie Armand Colin, Paris, 1968, p. 326. (*APHIS*)

boursiers. L'attribution de ces bourses ou le plus souvent de demi-bourses ne se fait pas seulement en fonction du mérite des enfants ou de la fortune des parents : elle est souvent un moyen de rétribuer, autrement que sous forme d'augmentation de son salaire, un fonctionnaire pour ses services[117]. Si les effectifs entre 1880 et 1940 progressent dans les lycées et collèges de 150 000 à 500 000 élèves, il ne s'agit toujours que du dixième de la population présente dans les enseignements primaires[118]. Comme en Allemagne, les réformes de l'enseignement secondaire ne vont donc pas se cristalliser autour de la démocratisation de l'enseignement[119], mais davantage autour des contenus de ces enseignements et du conflit entre les partisans de l'humanisme classique et ceux d'un enseignement moderne ou réaliste[120]. C'est à travers ces problématiques et au prix de nombreuses réformes et contre-réformes que l'enseignement secondaire va progressivement réaliser son unité.

Des évolutions sont d'abord perceptibles dans l'enseignement classique. On constate en effet dans les années 1870 une volonté de limiter l'influence des langues anciennes, qui se traduit par une hausse progressive des heures de langues vivantes[121]. En 1874, on atteint alors 25 heures par semaine pour l'ensemble des classes[122]. L'arrêté du 2 août 1880 signé par Jules Ferry marque une nouvelle avancée en accordant vingt-neuf ou trente heures de langues vivantes par semaine pour l'ensemble des classes[123]. Pour Jacques Brethomé, ce plan d'études

---

[117] *Ibid.* , pp. 327-328.

[118] Voir *JACPO*, p. 102.

[119] Malgré la modernisation de l'enseignement secondaire, jamais un pas vers une véritable démocratisation ne sera fait car comme l'écrit Antoine Prost : « La culture secondaire constitue une barrière sociale d'autant plus efficace qu'elle vient souvent redoubler une culture familiale. À lui seul l'enseignement ne suffit pas à faire un bourgeois : il faut qu'il soit vivifié et comme éclairé par l'héritage familial. […] [P]our reprendre l'analyse de P. Bourdieu et J.C. Passeron, les élèves qui réussissent le mieux dans l'enseignement secondaire sont précisément ceux qui n'ont pas besoin d'y découvrir la culture parce qu'ils en sont les « héritiers ». » Voir *APHIS*, p. 333.

[120] Voir *JACLEP*, pp. 102-103.

[121] En 1871, par la circulaire du 10 octobre, le Ministre Jules Simon installe l'enseignement des langues vivantes dans les lycées en élargissant ses horaires : deux heures par semaine prennent place dans le cadre de l'enseignement classique de la 6ème à la 4ème, tandis qu'il devient obligatoire de la 3ème à la Rhétorique et que des épreuves écrites obligatoires sont mises au programme du Baccalauréat ès Lettres. Par une nouvelle circulaire le 13 décembre 1871, le nombre d'heures obligatoires de la 3ème à la Rhétorique est porté à trois. Voir Félix Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes 1789-1964*, Sirey, Paris, 1966, pp. 291-292. (*FPHIS*)

[122] Par le plan d'études du 23 juillet 1874, on ajoute encore quatre heures d'études hebdomadaires dans les classes de 8ème et 7ème et on porte à trois leur nombre dans les classes de la 6ème à la 4ème, mais on réduit dans le même temps à deux heures, les heures de la 3ème à la Rhétorique : on atteint alors 25 heures par semaine sur l'ensemble des classes. Voir *PLLAN*, p. 163-164.

[123] Voir *PLLAN*, pp. 163-164. Dès la 9ème on dispense quatre heures par semaine de langues vivantes tout comme en 8ème et 7ème, trois en 6ème et 5ème, deux en 4ème, trois en 3ème et 2nde, deux en Rhétorique, une en Philosophie et deux en Mathématiques élémentaires. Après le baccalauréat, une heure par semaine obligatoire vient rejoindre le programme des classes de Mathématiques préparatoires et Mathématiques spéciales. / Le plan d'études du 2 août 1880 tente également d'harmoniser les baccalauréats de lettres et de sciences. Un thème d'allemand ou d'anglais (avec un lexique) est introduit dans la première partie du baccalauréat (décret du 19 juin 1880) et le discours latin disparaît. En seconde partie, des interrogations supplémentaires sur les matières facultatives sont prévues. Voir *FPHIS* , pp. 300-301.

de 1880[124] constitue « l'apothéose des langues vivantes », les anciens cédant le pas aux modernes sur le plan des horaires et des principes[125]. L'enseignement des langues vivantes devient officiel dès la 9ème, avec un horaire de quatre heures par semaine dans les trois classes élémentaires, tandis que de la 6ème à la classe de Philosophie, on compte au total dix-huit heures hebdomadaires pour l'ensemble des cours[126]. L'étude des langues anciennes est donc dépoussiérée, tandis que la portée idéologique et patriotique de l'enseignement est réaffirmée à travers la focalisation sur l'enseignement de l'histoire. Ces réformes relancent cependant le débat sur le surmenage des élèves, provoqué par la surcharge des programmes et elles sont remises en question dès 1884, mettant fin à une décennie faste pour l'enseignement des langues. Le Ministre Fallières questionne à ce propos les proviseurs, professeurs, inspecteurs et recteurs, mais uniquement ceux de l'enseignement classique : les langues vivantes courent donc le risque de connaître une réduction d'horaires. Les Inspecteurs généraux d'allemand Levy et Bossert[127] répondent tous deux à l'enquête par des synthèses. Alors que le premier milite pour la promotion des « études modernes », dont la base serait constituée par les sciences, le français et les langues vivantes, et défend les acquis de la réforme de 1880, le second dénonce un enseignement inefficace dès lors qu'il entend prendre appui sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes : il voudrait ainsi voir une réduction des programmes et surtout de la grammaire[128]. Au terme de l'enquête, les réformes de 1884 font perdre aux sciences, aux langues vivantes et au français une partie de leurs acquis de 1880 au bénéfice des langues anciennes[129]. Comme en Allemagne, l'enseignement classique demeure donc centré sur l'étude de ces dernières et l'accès à celui-ci demeure le privilège d'une élite, constituant à ce titre un signe social distinctif.

Pourtant un enseignement moderne se développe parallèlement depuis 1865 : il s'agit de l' « enseignement spécial »[130]. Assez proche dans sa conception des très populaires écoles

---

[124] Ce plan d'études s'inspirerait des principes concernant l'usage des langues vivantes dictés par le Ministre Victor Duruy en 1863, qui insistaient notamment sur l'importance des exercices oraux et de la méthode inductive d'apprentissage de la grammaire. Rien cependant dans les textes explicatifs accompagnant le plan d'études ne mentionne l'enseignement des langues vivantes : les « Principes des nouvelles méthodes » ne concernent que le français, les langues anciennes et l'histoire. *MMENS,* p. 106.

[125] Jacques Brethomé : *Les professeurs d'allemand des lycées en France de 1850 à 1880*, Nantes, Thèse (dact.), p.117. Cité dans *Ibid.* , note 6 p. 120.

[126] Ce primaire du secondaire a du succès : il reçoit 16000 garçons en 1881, il en accueille 31000 en 1913 et plus de 55000 dans les années 1930-1940. Voir *APHIS* , p. 327.

[127] *MMENS,* p. 110 et note 17 p. 121. Benjamin Levy (1817-1884) meurt la même année ; Adolphe Bossert (1832-1922) va quant à lui jouer un rôle éminent dans la mise en place d'une méthode officielle.

[128] *Ibid. ,* p. 109.

[129] Un arrêté du 22 janvier 1885 restreindra même à deux heures par semaine les enseignements de langues de la 6ème à la 2nde. Voir *FPHIS*, p. 295.

[130] Depuis le mois d'avril 1852, la réforme Fortoul avait permis de dégager un enseignement scientifique à côté de l'enseignement littéraire alors univoque. À partir de la 4ème, le système dit de « bifurcation » se décomposait

primaires supérieures (*EPS*)[131], il est destiné à l'origine à fournir des employés à l'industrie, le commerce et l'agriculture. D'une durée initiale de quatre ans, avec une 5ème année destinée aux élèves préparant l'entrée à l'École centrale de Paris ou aux écoles supérieures de commerce, la dimension pratique de cet enseignement dont une large part est consacrée aux langues vivantes lui assure un succès immédiat. Entre 1865 et 1880, ses effectifs doublent dans l'Académie de Paris et augmentent plus vite que ceux de l'enseignement secondaire en général[132]. Cependant, puisqu'il ne se termine sur aucune sanction ouvrant à d'autres études, il fait l'objet de nombreuses critiques. D'aucuns estiment qu'il est trop court pour être véritablement qualifié de secondaire et on le soupçonne de ne pas remplir sa mission de formation professionnelle[133]. On accepte également mal que les instituteurs puissent obtenir le titre d' « Agrégé de l'enseignement spécial », sans avoir fait de latin[134]. On pense donc renforcer cet enseignement spécial en le rapprochant de l'enseignement classique. À partir de 1881, sa durée est augmentée de quatre à cinq ans et il entre dans le cadre de l'enseignement secondaire. Jules Ferry instaure par la même occasion le « baccalauréat de l'enseignement spécial » qui donne accès à la licence ès sciences ainsi qu'aux administrations[135]. Un nouvel arrêté du 28 juillet 1882 porte le nombre des classes de l'enseignement spécial à six et le nombre d'heures totales de langues vivantes par semaine pour l'ensemble des classes à vingt-quatre : la nouvelle classe préparatoire dispose de six heures, la 1ère et la 2ème de quatre, la 3ème et la 4ème de trois et la 5ème de quatre. On abandonne aussi à cette époque la pédagogie en « cercles concentriques » qui consistait à revenir chaque année sur les enseignements de l'année précédente en les approfondissant, pour adopter une pédagogie progressive[136]. En 1886, une nouvelle série de réformes ajoute, à l'allemand ou à l'anglais, une seconde langue dite « complémentaire » (les deux mêmes, ainsi que l'italien, l'espagnol et l'arabe), selon le

---

en deux sections : latin-grec et latin-sciences. Victor Duruy met fin à ce système en créant l'enseignement spécial le 21 juin 1865. Les premiers établissements et une agrégation de l'enseignement secondaire spécial sont créés en 1866, Voir *FMHIS*, pp. 508-510 ; 517.

[131] Ces dernières, parmi lesquels on compte les célèbres collège Chaptal (fondé en 1848) et école Turgot (fondée en 1839), représentent déjà une sorte de troisième voie entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, mais elles sont intégrées au premier par la loi de 1886. Dispensant une éducation plus pratique et professionnelle, elles préparent aux examens du brevet élémentaire ou au brevet d'enseignement supérieur. Elles approvisionnent bientôt en futurs instituteurs et institutrices les écoles normales départementales réorganisées par la loi du 9 août 1879. De 1881 à 1901, leurs effectifs passent de 24200 à 55900 élèves. Dès la veille de 1914, ils dépassent ceux de l'enseignement secondaire. Les lycées accueillent certes plus d'élèves que les écoles primaires supérieures mais l'enseignement secondaire dure 7 ans tandis que ces dernières seulement 4 ans voire moins. *Ibid.* , pp. 513-514 ; p. 550.

[132] *Ibid.* , p. 518.

[133] *Ibid.* , p. 519.

[134] Voir *FPHIS*, p. 297. L'examen présidé par un professeur de Faculté et quatre agrégés classiques de lycées, comprend notamment un thème de langue vivante.

[135] *Ibid.* , p. 302.

[136] *Ibid.* , p. 297.

modèle de l'articulation entre le latin et le grec dans l'enseignement classique. Il se dessine ainsi peu à peu un véritable modèle d' « humanités modernes »[137], qui pousse les humanités classiques à se recroqueviller sur leur spécificité. En 1890, une réforme menée par le Ministre Léon Bourgeois, avec le concours d'Adolphe Bossert, aboutit ainsi à une nouvelle réduction des horaires de langues vivantes dans l'enseignement classique[138]. L'assimilation de l'enseignement spécial au système secondaire est sur le point d'être achevée en 1891, puisque ce dernier et le baccalauréat spécial deviennent respectivement l'enseignement secondaire moderne et le baccalauréat moderne[139]. Mais cette assimilation a un coût : on privilégie l'aspect secondaire par rapport à l'aspect « spécial »[140]. Certes, la suppression de la division en deux cycles de trois années de l'enseignement spécial fait de l'enseignement moderne un tout à l'instar de l'enseignement classique, mais puisque le baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne continue de demander une année de moins que le baccalauréat ès lettres (6 contre 7), il apparaît comme un bac dévalorisé[141]. Les réformes du début des années 1890 plus favorables aux partisans de l'enseignement moderne creusent en fin de compte un peu plus le fossé qui sépare les deux types d'enseignements, ne répondant ni aux attentes des milieux politiques, ni à celles de la société. Les familles n'adoptent pas l'enseignement secondaire moderne, s'opposant notamment à l'obligation d'apprendre deux langues étrangères (souvent l'anglais et l'allemand) et à l'abandon de la vocation appliquée de l'enseignement spécial. Ce mécontentement se traduit par une augmentation des effectifs de l'enseignement des congrégations religieuses qui s'est adapté à la demande des parents et par une stagnation ou une baisse des effectifs de l'enseignement public. L'inquiétude pousse les républicains à commander une grande enquête parlementaire en 1899 en vue d'une nouvelle

---

[137] En contrepartie, le nombre d'heures de langues vivantes diminue : la classe préparatoire et la 1ère classe sont dotées de cinq heures, la 2ème année de quatre, les trois dernières de deux heures. À cela, il faut ajouter trois heures en 3ème, 4ème et 5ème pour la seconde langue. Voir *PLLAN*, p. 161.

[138] Selon Monique Mombert, les langues vivantes perdent trois heures par rapport à 1885 et six par rapport à 1880. En 1892, après quatre heures par semaine dans les classes élémentaires (les 9ème, 8ème, 7ème du « petit lycée ») les élèves de l'enseignement classique ont une heure trente de langues vivantes de la 6e à la 2nde comprise et deux heures trente en Rhétorique. On supprime également le thème de langue vivante aux épreuves écrites du Baccalauréat qui avait lieu à la fin de l'année de Rhétorique, entraînant leur disparition des épreuves écrites. Voir *MMENS,* p. 114 et *PLLAN*, p. 165.

[139] *MMENS,* p. 111.

[140] Voir *FMHIS*, p. 520.

[141] Les langues vivantes y bénéficient d'horaires importants : l'enseignement de la première langue vivante y commence dès la 9ème classe et celui de la seconde dès la 5ème classe. Pour la première langue, on trouve quatre heures de la 9ème à la 7ème, six heures en 4ème, quatre pour la 5ème et la 4ème, trois pour la 3ème et la 2nde et enfin une facultative pour la Rhétorique. On a donc, pour la première langue, trente-deux heures par semaine pour toutes les classes et seize heures pour la seconde langue. En 1892, elles sont ramenées respectivement à vingt-six et vingt-deux heures par semaine. Pour la première langue, les heures de langues vivantes sont alors au nombre de deux de la 9ème à la 7ème et de 5 de la 6ème à la 3ème. À titre de comparaison, l'enseignement classique accorde alors vingt-deux heures aux langues vivantes. Voir *MMENS,* p. 113.

réforme. Le rapport de la commission Ribot est remis en 1899 mais les décisions ne sont pas prises avant 1902. En raison de l'imminence des élections législatives de 1902, les choses se précipitent et il n'y a pas de discussion autour du décret. Sitôt élu, Combes se dépêche d'imposer le contrôle de l'État sur l'enseignement privé, notamment par la fermeture d'établissements fondés par des congrégations. Le décret est promulgué le 31 mai 1902 au dernier jour du cabinet Waldeck-Rousseau et approuvé en juillet 1902, avec Joseph Chaumié comme Ministre de l'Instruction publique. Le but est de donner plus de souplesse à l'enseignement secondaire même si la réforme s'avère abrupte dans la mesure où la centralisation ne permet pas de procéder à des expérimentations[142]. La réforme met en place deux enseignements, classique et moderne, de même durée. On divise les études secondaires en deux cycles. Le premier cycle (de la 6ème à la 3ème) comprend deux sections A et B, la seconde ne comportant ni latin, ni grec. Le second cycle (de la 2nde aux classes terminales) comprend quatre options dont trois ont le latin pour base : latin-grec ; latin-Langues vivantes ; latin-sciences ; langues vivantes-sciences[143]. Les bacheliers « modernes » bénéficient donc enfin d'une égalité juridique. Quelle que soit la section ou l'option, le baccalauréat confère à son titulaire le droit d'être admis dans toutes les facultés. La nouvelle organisation asseoit enfin clairement la présence des langues vivantes dans l'enseignement. La réforme de 1902 étend de manière plus générale la culture scientifique et lui donne égalité de dignité dans l'enseignement secondaire avec la formation classique permettant à l'État de porter un coup rude à l'humanisme clérical[144].

Après la guerre franco-allemande de 1870, la Prusse et la France témoignent d'une même intention de consolider leur État-nation et de préparer les populations à de nouveaux défis industriels et militaires, notamment à l'international. Alors que la politique culturelle avec l'étranger en est encore à ses balbutiements, le domaine éducatif va faire l'objet de toutes les intentions. La France se donne pour objectif de combler son retard sur la Prusse qu'elle pense à l'origine de sa défaite, tandis que cette dernière cherche de manière très pragmatique à adapter son système d'enseignement aux réalités économiques, scientifiques et commerciales de l'époque. Les deux États consacrent d'abord leurs efforts à réformer l'enseignement primaire avant d'amorcer à partir de 1890 des réformes dans l'enseignement secondaire. Ces dernières ne visent nullement au décloisonnement de l'enseignement, mais

[142] Voir *FPHIS*, p. 338.
[143] *MMENS,* p. 117.
[144] Voir *FMHIS*, p. 477. L'atteinte est ressentie d'autant plus cruellement que dans les années antérieures, les congrégations élevaient 51% de la jeunesse française.

s'inscrivent davantage dans un mouvement de modernisation, à la faveur de la montée en puissance d'établissements dispensant un enseignement plus « réaliste » et qui viennent peu à peu faire de l'ombre aux établissements de l'enseignement classique. Ce mouvement provoque de fortes résistances, si bien que, dans les deux cas, les réformes, qui aboutissent à l'égalité juridique entre les établissements modernes et les établissements classiques, semblent imposées de manière presque brusque au tournant du siècle. La reconnaissance de l'enseignement moderne a pour conséquence immédiate la mise en avant de nouvelles disciplines parmi lesquelles on compte la littérature, les sciences, l'histoire et les langues vivantes.

B. Le temps éducatif

La mise en avant des langues vivantes au sein du processus de réforme de l'enseignement secondaire n'est néanmoins pas le fruit d'une heureuse coïncidence. Elle reflète autant les attentes de l'opinion publique et des instances politiques que la mobilisation de ses principaux acteurs, les enseignants, pour acquérir et asseoir la légitimité de leur discipline dans les champs scolaire et universitaire. La quête de cette légitimité, puis le maintien de la position acquise mobilisent ces derniers et les invitent à s'interroger sur les éléments constituant l'homogénéité de leur groupe : leur statut, leur formation mais aussi les contenus et les moyens didactiques qu'ils mettent en œuvre. Les interrogations qui traversent l'enseignement des langues vivantes à cette époque naissent d'abord en Allemagne avant d'atteindre le champ éducatif français. Les dimensions que nous explorons dans les pages qui suivent doivent non seulement nous apporter des clefs pour mieux comprendre les raisons de l'institutionnalisation des échanges d'assistants de langue après 1900, mais également nous permettre d'appréhender de manière plus efficace leur déroulement.

1. Le corps des professeurs de langues vivantes : formation et statut

En Allemagne, les langues étrangères, si elles sont enseignées dès le 16ème siècle par des maîtres de langue (*Sprachmeister*), n'accèdent au statut de discipline qu'au début du 19ème

siècle. Les chaires de langues et littératures étrangères sont d'abord occupées par des philologues qui choisissent de s'intéresser aux littératures modernes, généralement allemande et française. La situation évolue avec la constitution de la *Neuphilologie* comme champ disciplinaire et la prétention de celle-ci à participer à la *Bildung*. Dans les années 1860 sont ainsi créées des chaires spécialisées regroupant les philologies romane et anglaise sous la forme de *Doppel-Professuren*[145]. À partir de 1871, on assiste à une multiplication de *Neusprachliche Seminare* qui répond à la demande des établissements secondaires afin de permettre aux futurs professeurs de pratiquer les langues[146]. À la fin des années 1880, on assiste au renforcement des savoirs disciplinaires et à l'accélération de la spécialisation des séminaires. La formation des professeurs se caractérise alors par un parcours de trois ans (*Triennum*) à l'issue duquel le candidat peut éventuellement soutenir une thèse. L'examen final porte sur un couple de disciplines, qui correspond à sa bivalence : philologie et histoire, mathématiques et sciences naturelles, religion et hébreu, langues modernes. À cela s'ajoute un examen de culture générale comprenant la philosophie, la pédagogie, l'histoire, la géographie et l'allemand[147]. Depuis 1826, toute formation universitaire dans les *Seminare* est suivie d'une formation pédagogique, qui prend la forme d'une année probatoire (*Probejahr*) dans un établissement secondaire. Les candidats sont alors placés sous la tutelle des chefs d'établissement, qui doivent conduire leur formation et savent profiter de ce personnel peu coûteux. En 1890, l'année probatoire, jugée insuffisante par les partisans de la réforme, se voit doublée et devancée d'une année de séminaire pédagogique (qui diffère des séminaires universitaires)[148]. Pendant ce *Seminarjahr*, les candidats participent à des conférences pédagogiques tenues par le directeur ou un professeur de *Gymnasium* auquel ils sont détachés, portant sur les sciences de l'éducation, l'histoire de la pédagogie et la théorie de la discipline. Ils présentent des rapports qui sont discutés en commun, assistent aux classes faites dans l'établissement, et enseignent eux-mêmes pendant deux à trois heures par semaine. Ces leçons

---

[145] *MMENS,* p. 86.

[146] Les séminaires étaient consacrés à l'entraînement à la méthode philologique. Hérités de la faculté de théologie, ils avaient permis le développement de la philologie comme pivot de la formation des enseignants du secondaire : formation pédagogique et formation philologique étant postulées équivalentes, ce qu'atteste par exemple la désignation de *Philologe* pour tous les enseignants du *Gymnasium*. Les séminaires de langues modernes avaient d'abord pour objectif pratique de permettre l'entraînement linguistique, oral et écrit, des futurs enseignants de langue. Lorsqu'en 1870, on permet aux bacheliers des *Realschulen* de suivre des études de philologie moderne, on incite ceux-ci à suivre une remise à niveau dans des *Vorseminare* avant d'intégrer les séminaires proprement dits. *Ibid. ,* p. 86-87.

[147] La commission d'examen est composée uniquement de philologues classiques ce qui provoque les foudres des néophilologues. *Ibid. ,* p. 88.

[148] L'Université rechignant à organiser ce dernier entraîne l'insuffisance de formation pédagogique et de personnels compétents. Elle ouvre ainsi la voie à des initiatives privées qui aboutissent parfois à la fondation d'écoles d'application. *Ibid. ,* p. 89.

font l'objet d'une discussion collective et ils participent à tous les actes de la vie scolaire : examens, réunions, etc… Ils rédigent enfin un mémoire sur un sujet de pédagogie ou de didactique qui fait l'objet d'un rapport du directeur au *Provinzialschulrat*. Pendant le *Probejahr*, les stagiaires assurent sans rémunération huit à dix heures de cours par semaine, bénéficiant des conseils du directeur et des professeurs titulaires. Le rapport final du directeur au *Provinzialschulrat* doit permettre d'éliminer les candidats qui ne conviendraient pas à la profession, mais en réalité, le *Probejahr* s'apparente davantage à une année d'auxiliariat rémunéré (*Hilfslehrer*). En 1890, la formation pédagogique des professeurs de langues vivantes s'avère très complète ; elle n'inclut cependant pas le séjour à l'étranger, pas plus qu'elle n'impose aux professeurs la connaissance de la vie culturelle et politique du pays dont ils enseignent la langue[149].

Longtemps déconsidérés par leurs pairs, les philologues modernes de l'enseignement secondaire n'obtiennent qu'en 1892 le droit de porter le titre d'*Oberlehrer*[150]. Ils intègrent ce faisant un corps résolument conservateur, qui se caractérise notamment par son opposition à une égalité de droit des établissements modernes avec le *Gymnasium*[151], mais ils accèdent *de facto* aux *höhere Schichten*[152] et ont enfin le sentiment de faire partie de l'élite sociale : la *Bildungsbürgertum*. Cette reconnaissance leur avait été jusqu'ici refusée, puisque contrairement aux philologues classiques, il ne leur avait pas été nécessaire d'étudier au *Gymnasium* et d'apprendre le latin. Ils ne pouvaient ainsi prétendre à la qualification aux classes supérieures des *Gymnasien* (*Oberstufenberechtigung*) et perdaient à la fois le statut et le revenu correspondants. Le latin devient obligatoire à l'examen en 1887 mais ce n'est qu'en 1898 que les règlements d'examens (*Prüfungsordnungen*) en Prusse mettent réellement sur le même plan, au niveau de l'examen d'État (*Staatsexamen*) les langues modernes et les autres disciplines. Le nombre de Dr. parmi les *Oberlehrer* témoigne selon Monique Mombert de l'effort des enseignants de l'enseignement secondaire pour marquer leur formation

---

[149] *Ibid.* , p. 216.
[150] *Ibid.* , p. 90.
[151] En position d'ascension sociale, « […] plus d'un parmi eux a fait le *Einjährige*, et porte le titre envié d'officier de réserve (dans la *Landwehr*), qui ouvre beaucoup de portes. Leurs idées politiques relèvent d'un conservatisme national ou bien du national-libéralisme. Pour les militaires, ces *Oberlehrer* sont des alliés dans la lutte menée contre les idées antipatriotiques et antimonarchistes. ». L'attachement au *Einjährige* est primordial aux yeux des *Oberlehrer* car cela leur permet notamment de se différencier des instituteurs. En 1895 une ordonnance accorde pourtant à ces derniers le droit d'effectuer le « service d'un an », mais avec l'unique possibilité d'être promu sous-officier, les empêchant donc d'entrer dans le cadre des officiers de réserves. Voir *JGPED* , pp. 94-95.
[152] On distingue trois catégories : les *höhere Schichten* comprennent les fonctionnaires supérieurs, les officiers, les professeurs d'université, les professeurs du secondaire, les avocats, les médecins, les pharmaciens (bien que cette profession ne nécessite pas l'Abitur), les propriétaires terriens et les chefs d'entreprise ; les *mittlere Schichten* comprennent les instituteurs, les employés, les commerçants, les artisans et les paysans ; les *untere Schichten* comprennent enfin les ouvriers, les domestiques, les fonctionnaires subalternes. *Ibid.* , note 145 p. 102.

universitaire et ainsi se distinguer des instituteurs. Vers 1900, les *Oberlehrer* tendent d'ailleurs vers l'assimilation statutaire avec les magistrats, ce qu'ils obtiennent en 1909 et cette orientation est confirmée en 1918 avec l'obtention du titre de *Studienrat*[153]. Il semble que les carrières d'*Oberlehrer* aient constitué une véritable voie d'ascension sociale pour les néophilologues[154] issus davantage des *Realanstalten* et pour cause ! Regroupés en 1903 dans le *Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands*, les enseignants de l'enseignement secondaire jouissent d'un statut qu'ils défendent âPrEMent et que peuvent leur envier leurs collègues étrangers. Du point de vue des salaires, les professeurs titulaires en Prusse gagnent en 1892 entre 2700 et 5100 Mark et perçoivent une augmentation à l'ancienneté par tranche de trois ans. Au bout de 9 ans, les professeurs qualifiés pour enseigner dans les classes supérieures (*Oberstufenberechtigung*) perçoivent une prime augmentée de 300 Mark tous les 3 ans, qui peut les mener jusque 6000 Mark. Tous les professeurs perçoivent par ailleurs une allocation de logement de 420 à 660 Mark et de 900 Mark à Berlin[155] et disposent des mêmes droits que les autres fonctionnaires en ce qui concerne les droits relatifs à la retraite ou à d'éventuelles pensions.

La condition des professeurs de langue vivante de l'enseignement secondaire allemand s'avère donc des plus enviables tant en termes de formation que de statut et ne comporte finalement que deux points noirs. Le premier est le nombre élevé d'heures de cours (24 séquences hebdomadaires de 45 ou 50 minutes en règle générale) auquel il faut ajouter les éventuels remplacements. Le second est la contrainte d'une formation permanente pour conserver leurs compétences linguistiques. Certes des universités organisent des programmes linguistiques et culturels à leur intention, mais il demeure difficile de se rendre à l'étranger. Peu de bourses sont offertes, ce qui contraint les professeurs à empiéter sur leurs vacances et engager leurs ressources propres s'ils veulent partir.[156]

---

[153] *Ibid.* , p. 90.

[154] Nous empruntons le terme « néophilologue » au témoignage de l'Oberlehrer D. Hengesback, qui traduit ainsi en français le terme de *Neuphilologe*. GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III., D. Hengesback, « Mon séjour en France (octobre 1902 – mars 1903) », 12 mai 1903.

[155] À titre de comparaison, pour Berlin, les chefs d'établissement, qui ont également une charge de cours gagnent de 6000 à 7200 Mark à Berlin, les instituteurs de 1800 à 3600 Mark. Ils perçoivent réciproquement une éventuelle allocation de logement de 1500 Mark et de 216 à 540 Mark. / À titre de comparaison, le traitement des professeurs d'université se calcule différemment : en 1897, il s'agit d'une combinaison de traitement fixe et d'honoraires payés pour leurs cours privés ou leur participation à des jurys. Un titulaire de chaire perçoit un traitement fixe de 4800 à ses débuts à 7200 Mark en fin de carrière et une allocation de logement de 900 Mark à Berlin. Au total, leur traitement ne devait pas dépasser 9400 Mark. *Ibid.* , p. 91.

[156] Monique Mombert rapporte, à ce propos, qu'en 1899 des bourses attribuées à des *Altphilologen* ignorant les langues vivantes pour les rendre aptes à les enseigner provoque un tollé parmi les enseignants de langues vivantes. *Ibid.* , note 56 p. 96.

En France, la reconnaissance recherchée par les professeurs de langues vivantes advient plus lentement en raison d'une situation initiale plus trouble. Après une entrée discrète dans les collèges royaux en 1821[157], l'enseignement des langues vivantes, malgré de nombreux décrets favorables à celui-ci[158], souffre de problèmes récurrents (absence de formation des professeurs, de programme, de méthode, d'inspection spécifique, faiblesse de la rémunération) et continue de prendre pour modèle, l'enseignement classique[159]. À partir de 1839, on hésite continuellement à le placer dans l'emploi du temps ordinaire[160] tandis que des concours spécifiques sont créés, supprimés puis de nouveau réintroduits. Ces hésitations permanentes font qu'en 1880, malgré ces mesures, l'enseignement des langues demeure le « parent pauvre » des lycées, à tel point que le prix des langues au concours général est appelé par les élèves du XIXe siècle, « le prix des bonnes » ![161] Les professeurs, toujours pour moitié des étrangers, sont faiblement qualifiés ; même diplômés, ils jouissent d'une moindre réputation à l'intérieur des établissements que leurs pairs[162]. Non seulement, ils doivent plus d'heures que les autres professeurs, et plus encore lorsqu'ils sont en province, mais ils sont également perturbés par l'organisation de leurs classes en « cours », c'est-à-dire en groupes de niveau[163]. L'homogénéisation et la légitimation du corps des enseignants de langues vivantes vont se faire seulement à partir de 1902 à la faveur de l'unification administrative des formations, des carrières et des statuts par les deux concours de recrutement[164] que sont le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes et l'agrégation.

---

[157] Les langues vivantes y sont alors mises au même plan que la musique, l'escrime et la natation, la danse, le dessin, l'écriture et le calcul. Les leçons, facultatives et seulement dans les quatre classes supérieures, sont données à la demande des parents, qui paient également des maîtres choisis par le Directeur et dont le « savoir faire des maîtres tient lieu de programme et de méthode ». *MEPHI*, pp. 23-25.

[158] Ainsi les mesures du Ministre Vatismenil précisées par l'arrêté du 18 septembre 1829 du Ministre Montbel offrent des horaires fixes à l'enseignement des langues vivantes, tandis que, par le décret du 21 août 1838, le Ministre Narcisse Achille de Salvandy le rend obligatoire dans tous les collèges du royaume, mais en le réduisant et en le plaçant hors de l'emploi du temps ordinaire. *Ibid.* , pp. 27-32.

[159] Dans cette logique, les rapports d'inspection favorisent les maîtres qui mettent en avant les rapports entre les langues anciennes et les langues modernes. *Ibid.* , p. 32.

[160] Le 25 août 1840, le Ministre Victor Cousin replace ainsi cet enseignement dans l'emploi du temps ordinaire à raison d'une leçon de deux heures par semaine, en 4ème, 3ème et 2nde mais il les supprime en 5ème et en classe de Rhétorique. Le 14 septembre 1841, le Ministre Abel-François Villemain décide de prolonger l'enseignement des langues jusqu'en Rhétorique, mais en le reléguant de nouveau en dehors du temps ordinaire des classes à raison de deux leçons d'une heure. Cet état de fait demeure jusqu'aux réformes entreprises en 1848 par le Ministre Achille Tenaille de Vaulabelle, qui lui font réintégrer l'emploi du temps, instaurent des épreuves au baccalauréat et créent une agrégation spécifique. *Ibid.*, pp. 33-38.

[161] Voir *FMHIS*, p. 509.

[162] *Ibid.* , p. 509.

[163] *MMENS. ,* p. 114.

[164] Voir Jacques Brethomé, « Le professeur d'allemand, 1850-1880. La longue marche vers l'intégration dans l'enseignement scolaire de l'allemand », dans : Monique Mombert (éd.), *L'enseignement de l'allemand XIXe - XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2005, p. 41-69 (*MMENSA3*), ici p. 46.

Le premier, créé en 1841[165], disparaît à la faveur des réformes du Ministre Hyppolyte Fortoul en 1852[166] avant d'être réintroduit par le Ministre Gustave Rouland, face aux plaintes de directeurs d'établissement qui peinent à organiser les enseignements de langues vivantes[167]. Accessible aux simples bacheliers depuis son origine[168], il est réformé en 1902. Il perd en 1903 deux épreuves destinées à vérifier le niveau de langue française du candidat et sa culture générale et gagne en compensation une composition sur une question générale de littérature ou de morale et une rédaction en langue étrangère. On modifie aussi les épreuves orales qui comprennent désormais un thème oral et une version orale improvisée[169]. Dans ce nouveau dispositif, les dimensions d'histoire littéraire et de littérature française sont subordonnées à l'objectif « pratique » de l'enseignement des langues[170]. Le second concours, celui de l'agrégation, est créé en 1848[171] avant d'être supprimé en 1852 puis réintroduit par Victor Duruy par le décret du 27 novembre 1864[172]. Si l'agrégation demeure élitiste jusque 1880, le nombre de reçus augmente ensuite pour atteindre 13 reçus en 1910[173]. C'est également en 1880, que les conditions considérées comme restrictives pour concourir disparaissent. Avant cette date, l'agrégation se présente longtemps comme un concours interne, pour lequel on demande, outre le baccalauréat (ou un diplôme étranger équivalent), le

---

[165] D'un côté, le certificat s'apparente à l'agrégation : il est organisé selon le principe des concours nationaux et imitant l'agrégation de grammaire, insiste sur le caractère littéraire de l'enseignement en délaissant ses aspects pratiques. De l'autre, il est assimilé par sa dénomination au « brevet d'aptitude des maîtres de l'enseignement primaire », délivré par des commissions à l'échelle des académies. Ne donnant aucun avantage matériel, il ne confère qu'un statut intermédiaire aux maîtres de langues, en deçà de celui des autres professeurs mais il représente néanmoins une étape importante sur le chemin de la reconnaissance professionnelle en offrant aux maîtres de langues – et notamment aux étrangers mal considérés – une reconnaissance selon les critères propres au système d'enseignement français. *Ibid.* , pp. 36-37 ; pp. 113-118.

[166] Dès 1852, le Ministre Fortoul introduit la « bifurcation » entre une filière littéraire et une filière scientifique, à la fin de la 4ème et les concours sont réduits à deux agrégations (lettres et sciences). Favorable à l'enseignement des langues vivantes, son ambition est de remplacer les maîtres étrangers, cible aisée de certains courants bonapartistes à la xénophobie latente, par des maîtres français. Aussi, la nouvelle agrégation de lettres prévoit-elle deux épreuves de langues vivantes sous la forme d'une composition écrite et d'une version orale. Mais les langues vivantes continuent d'être méprisées par les agrégés et, sur le terrain, on est contraint de s'appuyer sur les maîtres existants ou de procéder à des « recrutements sauvages ». *Ibid.* , p. 124.

[167] *Ibid.* , p. 126.

[168] L'arrêté relatif au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges du 24 décembre 1887 spécifiait que le titre de bachelier pouvait être remplacé par le certificat d'aptitude à l'enseignement spécial pour les lettres, par le certificat d'aptitude à l'enseignement des classes élémentaires, ou par le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Voir *MMENS*, note 49 p. 228.

[169] *MMENS*, p. 206. Le programme du certificat est plus léger que celui de l'agrégation sans en être une réduction.

[170] *Ibid.* , pp. 211-213.

[171] À l'origine, deux épreuves, un commentaire écrit en allemand et une dissertation en français, différencient l'agrégation du certificat. Progrès symbolique, sa création pose d'abord des difficultés : les chaires n'ayant pas été créées, les premiers promus se voient assimilés à de simples chargés de cours non titulaires si bien que la prime d'agrégé ne permet pas de compenser la perte salariale qui en découle. *MEPHI*, pp. 121-123.

[172] Pour Victor Duruy, les agrégés doivent enseigner dans les classes supérieures et les maîtres titulaires du certificat d'aptitude dans les « premières classes ». Ce serait, selon Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner, le début historique de la division entre l'agrégation et le CAPES. *Ibid.* , p. 127.

[173] *MMENSA3*, pp. 42, 48 et *MMENSA2*, p. 74.

certificat d'aptitude, un doctorat ou d'avoir exercé trois ans en tant que chargé de cours ou répétiteur dans un établissement secondaire[174]. Le stage et la limite d'âge de 25 ans sont alors considérés comme des garde-fous valables[175]. Après 1880, il suffit donc d'être bachelier, y compris après la création de la licence de langues étrangères en 1886[176]. La question de l'alignement de l'agrégation des langues vivantes sur celle de lettres (qui exige la présentation de la licence ès lettres et ainsi atteste du passage dans les facultés) se pose jusqu'à son règlement avec la généralisation du diplôme d'études supérieures : en 1904, la modèle caractéristique de l'agrégation d'histoire est appliqué à l'ensemble des disciplines[177]. Il définit deux catégories d'épreuves : les épreuves scientifiques subies dans les Facultés et l'École normale ; les épreuves professionnelles subies devant des jurys nommés par le Ministre. Comme le note Monique Mombert :

> Le diplôme d'études supérieures de l'enseignement de langues et littératures étrangères vivantes, nouvellement créé, est en revanche obligatoire pour tous les candidats. Jusqu'à ce moment-là, les universitaires, selon la dénomination du XIXe siècle, que sont les agrégés de langue, pourront avoir acquis leurs grades académiques sans avoir fréquenté les Facultés. La généralisation du diplôme d'études supérieures leur impose désormais une autre trajectoire.[178]

Cette réforme a le mérite de contraindre les professeurs de langues vivantes à témoigner d'une formation universitaire et ainsi légitimer leurs revendications statutaires. Il faut ajouter à celle-ci les efforts consentis à la même période pour mettre sur pied une réelle formation pédagogique des enseignants. En effet, la réforme de 1902 a fait apparaître un regain d'intérêt pour ces questions. L'arrêté du Ministre Georges Leygues prévoit un stage et voudrait que l'École normale supérieure (*ENS*) soit organisée comme un véritable institut pédagogique[179]. L'idée est séduisante mais on se refuse à copier le système allemand des *Probejahr* et *Seminarjahr* au motif qu'il se produirait des frictions entre candidats et tuteurs. Le Ministre Chaumié fait un rapport au Président de la République, qui est publié au journal

---

[174] *MMENS*, pp. 203-204. Avant que les universités ne prennent en charge la préparation des concours, seule l'École normale supérieure prépare à l'agrégation, mais elle n'a pas de section de langues vivantes. En 1880, on note cependant la création de bourses d'agrégations qui ouvrent la voie à de nouveaux candidats.
[175] Voir *FMHIS*, p. 509.
[176] *MMENSA3*, p. 58.
[177] Voir *MMENS*, p. 205.
[178] Une spécificité des langues vivantes est que le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes et le certificat d'aptitude au professorat des langues vivantes dans les écoles normales sont toujours admis comme des alternatives à la licence. *Ibid.* , p. 206.
[179] *Ibid.* , p. 215. / 80% des admis aux concours de l'agrégation étant étudiants à Paris allaient vouloir y faire le stage. C'est pourquoi on voulait voir l'ENS assumer la préparation pédagogique des agrégés. Mais le projet échoue parce qu'une section de langues vivantes vient d'y être créer et on craint sa disparition. *Ibid.* , pp. 219-220.

officiel du 11 novembre 1903. Ce rapport délimite trois phases dans la formation des professeurs :

> […] la partie scientifique, vérifiée par le Diplôme d'études supérieures, la culture générale en rapport avec les « matières » de l'enseignement secondaire vérifiée par l'agrégation, et un « apprentissage professionnel », théorique et pratique.[180]

Pour ce dernier, le projet prévoit que les maîtres réunissent les stagiaires ayant assisté à leur cours pour discuter des méthodes choisies « […] car il ne s'agit point d'imposer des procédés uniformes, mais d'amener les futurs maîtres à réfléchir et à chercher les méthodes qu'ils adopteront tour à tour. »[181] Il s'avère cependant difficile de trouver des maîtres assez chevronnés pour accepter de former ces jeunes gens. Le 26 juillet 1906, un nouvel arrêté fixe les modalités du stage : il comprend une préparation théorique comportant au moins vingt conférences relatives à l'enseignement secondaire en général et aux disciplines de l'enseignement secondaire, et un apprentissage professionnel. Ce dernier « […] comporte l'assistance et une participation progressive à des classes de lycée ou de collège soit consécutivement pendant trois semaines au moins, soit pendant un trimestre, à raison de deux classes au moins par semaine. »[182] Pour les langues vivantes, deux trimestres sont nécessaires, le stage étant évalué par le doyen de la Faculté ou par des professeurs qui transmettent leur rapport à ce dernier. Les candidats, ayant déjà bénéficié d'un enseignement (professeurs de collèges, chargés de cours, enseignement à l'étranger) se voient dispensés du stage[183]. Au bout du compte, la formation des professeurs de langues en France se rapproche comme en Allemagne des universités, leur conférant peu à peu une légitimation qui, comme nous le verrons, va être initiée sans être scellée à travers les réformes de 1902.

Malgré ces avancées réelles, deux points noirs demeurent pour les enseignants de langues en France. Le premier concerne leur service : ils continuent en effet d'être défavorisés par rapport aux autres agrégés de l'enseignement secondaire. Certes depuis la circulaire du 7 juillet 1890, les professeurs agrégés de l'enseignement spécial ne doivent que quinze heures d'enseignement à l'instar des professeurs de lettres, d'histoire et de grammaire, mais les professeurs de langues des lycées « restent condamnés », selon l'expression de Wolfromm[184], à délivrer seize heures par semaine à Paris et vingt heures en

[180] *Ibid.* , p. 218.
[181] *Ibid.* , p. 218.
[182] *Ibid.* , p. 218.
[183] *Ibid.* , p. 218.
[184] Sur celui-ci, se référez à la partie suivante.

Province[185]. En 1892, ces horaires sont réduits à quatorze heures hebdomadaires à Paris et en Seine et Oise, contre quinze heures en province, avec une réduction plus conséquente pour les professeurs des classes les plus élevées. Mais il semble que ces mesures aient été difficiles à appliquer puisqu'en 1907, un inspecteur soulève de nouveau le problème tandis qu'un arrêté du 14 janvier 1911 réinstaure un service de quinze heures par semaine pour les professeurs de lycée[186]. Le second point noir concerne l'ensemble de la profession à cette époque et se caractérise par l'engorgement des places disponibles dans l'enseignement secondaire. Celui-ci, provoqué par l'amélioration de la formation et une période de recrutement massif avant 1900, favorise l'apparition d'un prolétariat diplômé en attente d'une place dans un établissement et provoque le blocage des avancements[187]. La frustration vis-à-vis de conditions salariales difficiles à comparer selon les situations s'accompagne d'une frustration sociale tangible et pérenne. Les professeurs de l'enseignement secondaire connaissent certes une certaine aisance selon leur situation familiale mais ils sont mal acceptés par la société locale. Non seulement ils n'ont pas de service marchand à offrir à la bourgeoisie, mais ils sont soupçonnés de faire partie de cette corporation laïque annonçant la ruine de la chrétienté. Les professeurs supportent mal cette situation de demi-bourgeois qui ne correspond aucunement à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Formés par l'enseignement supérieur et munis de titres qu'ils estiment prestigieux, ils se perçoivent comme une élite de dévouement, de conscience professionnelle et de culture. Ils aspirent ainsi au prestige et aux rémunérations des licenciés en droit. Comme l'écrit Antoine Prost :

> De la bourgeoisie, il a la culture et le revenu ; mais il lui en manque la fortune et le pouvoir.[188]

Par un mécanisme similaire à celui que nous avons évoqué pour les professeurs de l'enseignement secondaire allemand, ce désir d'assimilation est à l'origine, toujours selon Antoine Prost, du fort conservatisme des professeurs de l'enseignement secondaire vis-à-vis

---

[185] *MMENS*, note 49, p. 150.

[186] *Ibid.*, p. 200. / Les professeurs enseignants dans les collèges avaient un régime différent, en fonction du nombre d'élèves et de la composition de leur enseignement ; certains avaient en effet un service « mixte », qui combinait la langue et une autre discipline. *Ibid.* , note 22, p. 226.

[187] *Ibid.*, p. 201. / Voir pour le détail de ce point l'annexe 2.

[188] Selon une enquête menée par Gérard Vincent et citée par Antoine Prost, sur les professeurs de lycée, de collège, d'école normale, les répétiteurs et les administrateurs en poste entre 1900 et 1914, les professeurs sont souvent issus de familles qui n'ont pas suivi les mêmes enseignements qu'eux. Si les professeurs femmes semblent avoir des origines sociales plus élevées, leurs homologues masculins sont très souvent fils d'instituteurs. L'ordre secondaire permet l'ascension sociale de ces catégories tandis que le supérieur recueille les membres de la bourgeoisie. *APHIS*, pp. 360-361.

des humanités classiques[189]. Dans cette constellation, la place de l'enseignement des langues vivantes en France est donc loin de constituer un fait définitivement acquis.

Nous avons pu observer dans cette partie qu'en France comme en Allemagne, l'accès des professeurs de langues vivantes de l'enseignement secondaire à une légitimité, plus ou moins équivalente à celle de leurs pairs, n'avait pu être obtenu qu'à travers l'organisation de formations, d'examens ou de concours par les institutions universitaires. Du point de vue de la formation pédagogique, on doit constater que, malgré de bonnes intentions, celle-ci demeure moins ambitieuse en France, notamment sur le plan de l'organisation et des horaires, que celle mise en œuvre outre-Rhin. Si, sur le plan des horaires, les professeurs français se trouvent avantagés par rapport à leurs homologues allemands, il apparaît cependant que ces derniers bénéficient d'une reconnaissance professionnelle, sociale et économique plus manifeste. Les professeurs de langues vivantes français semblent accepter, pour que soit reconnue leur discipline, une situation qui, longtemps, les défavorise par rapport au corps pédagogique dans son ensemble. Ils suivent, semble-t-il, avec du retard et un succès plus restreint, la voie tracée par leurs homologues allemands. Pour comprendre les raisons de ces différences, il importe maintenant de nous interroger sur les combats menés par les réformistes dans les deux pays, qui non seulement ont participé à l'ancrage de l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire, mais ont également permis la diffusion de nouvelles idées pédagogiques et didactiques ayant contribué à libérer la discipline de son hétéronomie vis-à-vis de l'enseignement classique.

2. Le combat des réformistes : méthode ou doctrine ?

En Allemagne, le débat sur les langues modernes occupe une place importante dans l'opposition entre les partisans de l'enseignement classique et les partisans de l'enseignement moderne. Le mouvement appelant une réforme de l'enseignement des langues naît dès 1882 par la publication d'un texte de quarante pages, *Der Sprachunterricht muss umkehren*, qui

[189] Selon Antoine Prost, cet attachement que partagent la bourgeoisie et les professeurs de l'enseignement secondaire va bloquer les réformes pendant près de cinquante ans. De fait, l'entêtement de l'Université et de l'opinion à former les élites au moule des humanités serait, pour une large part, responsable de la faillite même de ces élites, qu'il sera banal de dénoncer dans les années trente. *Ibid.* , p. 366-367.

connaît un grand retentissement dans les milieux éducatifs. L'auteur de ce texte qui se dissimule dans un premier temps sous le pseudonyme évocateur « Quousque Tandem ? » (« Combien de temps encore ? »), est Wilhelm Viëtor[190]. Ce professeur qui enseignera par la suite à l'Université de Marburg, est considéré comme l'instigateur et le meneur de la réforme dans la mesure où son action n'a pas été ponctuelle, mais s'est étendue sur une vingtaine d'année[191]. Les conceptions réformatrices de Viëtor proviennent de son intérêt pour la phonétique. Le milieu des phonéticiens est alors restreint et les noms les plus célèbres avec Viëtor sont sans nul doute Henry Sweet en Angleterre et Paul Passy en France. Ils se regroupent, en 1886, au sein de l'Association internationale de Phonétique et publient une revue, *Le Maître de Phonétique*, que dirige Passy. La conception qu'ils défendent considère la phonétique comme un outil au service de l'apprentissage des langues[192]. Dans son texte, la critique qu'adresse Viëtor à l'enseignement des langues vivantes de son temps est de deux ordres : d'une part, il remet en cause les fondements sur lesquels est conçu le cours de langues vivantes, d'autre part, il interroge la compétence des professeurs. Il commence ainsi par dénoncer tant pour l'enseignement de l'allemand[193] que pour celui des langues étrangères, un usage exagéré de la grammaire scolaire, « une normativité qui repose sur l'écrit, et partiellement sur des stades dépassés de la langue »[194], et plus généralement un déni généralisé de l'aspect « vivant » des langues :

> Ce qui vaut pour l'allemand vaut aussi pour les langues étrangères ; il jette l'anathème sur ceux qui conçoivent la langue à enseigner comme un ensemble de lettres, et non de sons, comme une succession de mots, et non de phrases, et la grammaire comme un corset de règles rigides et qui ignorent qu'elle est ce que la société en fait.[195]

---

[190] Né en 1850 dans la province de Nassau, Wilhelm Viëtor est fils de pasteur. Il s'oriente vers la philologie moderne pour sa thèse et devient précepteur puis professeur à Wiesbaden. Il devient ensuite *german lecturer* à la nouvelle université de Liverpool. De 1872 à 1884, il enseigne en Angleterre dans plusieurs écoles et fait l'expérience du dédain à l'égard des *foreign teachers*. Eduard Stengel, titulaire d'une chaire de langue européenne à Marburg l'appelle en 1884 pour l'assister et prendre en charge les enseignements de littérature et langue anglaises. Viëtor met du temps à publier des travaux sérieux et on dit qu'il doit sa nomination comme « *ordentlicher Professor* » à une discussion houleuse avec Althoff. Il semble que l'orientation pratique dont témoignaient ces recherches n'ait pas toujours été appréciée dans le milieu universitaire. Monique Mombert écrit à son propos : « L'existence de Viëtor à Marburg semble avoir été des plus discrètes. S'il était célèbre bien au-delà des frontières du *Reich* dans le domaine des langues modernes, sa réputation était circonscrite aux milieux concernés par l'enseignement secondaire et sa modernisation. » Outre *Der Sprachunterricht muss umkehren*, il publie en 1902 *Die Methodik des Neusprachlichen Unterrichts* qui revient sur les acquis des mouvements de réforme pour l'enseignement des langues et quelques années avant sa mort en 1918, un nouveau texte « engagé » : *Das Ende der Schulreform*. *MMENS.* , pp. 57-58.

[191] On lui attribue la paternité de la réforme ainsi que l'imposition du modèle allemand de la méthode directe, aussi nommée méthode phonétique, intuitive, de la réforme ou encore naturelle. *Ibid.* , p. 57.

[192] *Ibid.* , p. 59.

[193] Monique Mombert remarque judicieusement que l'allemand est certes la langue maternelle, mais à une époque où la plupart des élèves parlent un dialecte avant d'être scolarisés. *Ibid.* , p. 61.

[194] Il s'en prend ainsi au canon de l'exercice de traduction et à son aspect mécanique. *Ibid.* , p. 63.

[195] *Ibid.* , p. 61.

La seconde critique s'adresse aux « maîtres de langue » et à leur incompétence tant dans le choix des contenus à enseigner que dans le domaine linguistique. Viëtor pointe leur propension à s'appuyer sur des règles de grammaire figées par la tradition « faute de savoir comment la langue fonctionne »[196]. Il voit dans le mouvement de promotion d'un l'enseignement « réaliste » la possibilité pour les langues modernes de créer une méthode spécifique d'enseignement qui se distinguerait enfin de l'enseignement classique. Monique Mombert explique ainsi que :

> L'enjeu de la « guerre scolaire », sous l'angle des langues vivantes, est d'accéder à une « *Bildungstheoritische Dignität* », à une légitimité dans le cadre de la *Bildung*, à la reconnaissance d'un statut de discipline dans le champ de la connaissance, qui transmette du savoir et soit elle-même objet de savoir. C'est un changement de statut qui est visé, qui s'identifie au changement de l'enseignement « moderne » des *Realanstalten*. C'est là en effet – le décalque du modèle classique n'étant pas possible – que se fait sentir le besoin d'un changement de paradigme. En l'absence du pôle central des langues anciennes, il fallait donner à l'enseignement, un autre fondement, une autre cohérence.[197]

Cette cohérence, les langues vivantes se proposent de la donner, mais elles doivent pour cela se démarquer à la fois du modèle des langues anciennes et de celui de l'enseignement des langues vivantes, tel qu'il est pratiqué par les précepteurs et autres « maîtres de langue »[198]. Les réformistes s'intéressent donc non seulement aux méthodes et aux contenus de l'enseignement mais encore à la formation des professeurs. Après la publication du texte de Viëtor, il devient nécessaire pour les partisans de la réforme de l'enseignement des langues vivantes de se constituer en association afin de se faire entendre de manière plus conséquente et d'élaborer un nouveau corps de doctrine. D'abord dispersées, les revendications trouvent déjà au cours des années 1880, un écho dans des sections de l'association des philologues classiques : les *neusprachlichen Sektionen*[199]. Ces dernières gagnent progressivement en importance tandis que d'autres associations apparaissent. Le mouvement en faveur d'une philologie moderne va constituer le vecteur principal des revendications des partisans de la réforme de l'enseignement des langues vivantes. Ces « nouveaux philologues »[200], dont le

---

[196] La critique transparaît par la gradation qu'il emploie pour nommer successivement les professeurs par « *Herrn Oberlehrer* », puis « *Herrn Sprachenmeister* », enfin « *Herrn philologen* ». *Ibid.* , p. 62.
[197] *Ibid.* , p. 55.
[198] *Ibid.* , p. 55. Comme les langues anciennes, les langues modernes disposent « d'un système linguistique et de textes d'auteurs, et pour les aspects culturels, d'une littérature, d'une histoire ». / Les maîtres de langue étaient certes des locuteurs natifs mais sans formation aucune.
[199] Le *Philologenverband* n'accueillait que les professeurs de l'enseignement classique.
[200] Monique Mombert écrit ainsi : « Enfin la convergence entre les efforts entrepris sous l'étiquette de « réforme » et les démarches des néo-philologues en tant que groupe de spécialistes promoteurs d'une discipline

premier congrès a lieu en 1886[201], profitent du rassemblement progressif de différents mouvements réformistes favorables à la reconnaissance d'un enseignement moderne à l'égal de l'enseignement classique. C'est véritablement en 1893 que Viëtor permet au mouvement de prendre de l'ampleur :

> La transformation, en 1893, de la revue *Phonetische Studien* lancée par Viëtor, en organe de liaison du mouvement sous le titre *Die Neueren Sprachen*, permettait d'atteindre l'ensemble des enseignants de langues modernes appartenant à tous les ordres d'enseignement, et de construire, dans les années 90, à partir des principes de la réforme, le « corps de doctrine » dont il a déjà été question, et de le proposer régulièrement au vote des adhérents des associations de spécialistes sous la forme de résolutions. Dans la mesure où il rejoignait les préoccupations de l'Association internationale de phonétique de Paul Passy, et d'autres associations à l'étranger, ce mouvement avait une dimension internationale qu'il cultivait en invitant des collègues étrangers à ses congrès et par l'échange de revues.[202]

La revue, qui s'impose dès le premier numéro comme l'organe de l'association, l'*Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband (ADNV)*[203], permet aux enseignants intéressés de participer à l'élaboration d'une doctrine de la réforme de l'enseignement des langues modernes jusqu'à la publication des textes de 1901[204]. Concernant ce corps de doctrine, un consensus se dégage rapidement autour de la revalorisation de l'oral et de la lecture. On entend recourir le moins possible à la langue maternelle afin de plonger au cœur de la langue étrangère et de la culture. Tandis que les appels au retour, sur le plan didactique, à la méthode naturelle (*natürliche Methode*), à la méthode directe (*direkte Methode*) ou à l'*Anschauungsunterricht* se confirment[205], la phonétique perd l'intérêt qu'elle avait suscité dans un premier temps, victime notamment de la difficulté à trouver un accord autour d'un seul et unique alphabet phonétique.

Quelles avancées ont pu être constatées dans les textes officiels ? À la suite de la conférence de 1890, les programmes de 1891 n'emportent pas l'assentiment général, ni d'ailleurs celui de Viëtor. Les programmes grammaticaux sont certes diminués[206], mais l'anglais et le français se voient assignés un objectif purement pratique et utilitaire. S'il

---

rend patente l'unité entre la réforme et la discipline universitaire « *Neuphilologie* » ; la discipline scolaire et la discipline universitaire sont traitées comme une entité, et le terme « *Neuphilologie* » s'applique aussi bien à l'une qu'à l'autre, de même que « *Neuphilologe* » s'applique comme un terme générique à tous ceux qui sont ou ont été au contact de la discipline, étudiants, professeurs d'universités et enseignants du secondaire. » *Ibid.* , p. 66.

[201] *Ibid.* , p. 66.

[202] *Ibid.* , p. 71.

[203] Lors du congrès de Leipzig qui a lieu du 4 au 7 juin 1900, une modification des statuts tend à lier de façon organiques les associations locales et l'association nationale par la création d'un comité de délégués. *Ibid.* , p. 79.

[204] *Ibid.* , p. 73.

[205] Les trois termes équivalents indiquent que l'enseignement est donné uniquement dans la langue étrangère.

[206] *Ibid.* , p. 80.

reconnaît aux langues cette portée pratique immédiate, Viëtor, partisan d'humanités modernes, perçoit davantage la langue comme une voie d'accès privilégiée à la compréhension des peuples et de leur culture. Il s'agit, pour lui, de permettre aux élèves d'accéder « sans intermédiaire à la pensée propre et aux productions spécifiques des Français et des Anglais. »[207]. En ce sens, il considère que le professeur doit être plus qu'un maître de langue :

> […] der Neuphilolog ist mehr als ein Sprachmeister. Er ist im Großen und im Kleinen der Interpret des fremden Wesens daheim und eigener Art im Auslande, eine internationaler Friedens- und Freundschaftsstifter. Nicht zwei- oder Dreibund - unser Ziel ist der Weltbund der Kulturvölker auf Grund gegenseitigen Sichverstehens ![208]

En 1900, le décret du souverain assigne à l'enseignement des langues modernes un double objectif : rendre les élèves capables de les parler et comprendre sans trop d'erreurs les écrivains courants. Le rôle de l'anglais est officialisé au *Gymnasium*, à part égale avec le grec, grignotant le monopole de la langue française. Dans le programme et les instructions du 29 mai 1901 (*Lehrpläne* et *Lehraufgaben*), on se prononce pour un recul de la grammaire, une revalorisation de l'oral et une focalisation sur la lecture (à la fois les « beaux textes » et les textes scientifiques dans les *Realanstalten*). On souhaite également que les élèves effectuent des travaux écrits réguliers et surtout, si cela est possible, que le professeur n'emploie que la langue étrangère[209]. Les réformistes regrettent certes le maintien du thème, jugé trop difficile pour les élèves, mais se félicitent que la méthode dite « inductive », qui part des problèmes de l'enfant pour aller vers les grands problèmes humains et éthiques soit appelée à être généralisée. Même s'il ne se traduit pas sur le plan des horaires[210], le bilan des réformistes sur le plan des principes et des modalités de l'enseignement est donc globalement positif. Au début du siècle, les partisans de la réforme de l'enseignement des langues modernes n'ont pas l'impression, comme le note Monique Mombert, que toutes leurs revendications ont été satisfaites mais ils pensent avoir atteint « un seuil minimal »[211], qui leur laisse le loisir de se consacrer à la consolidation de la discipline.

---

[207] *Ibid. ,* p. 79.
[208] Extrait de *Die Methodik des Neusprachlichen Unterrichts* cité dans *Ibid.* , p. 80.
[209] *Ibid. ,* p. 80. / Monique Mombert donne également un aperçu de la désignation des contenus culturels, avec l'obligation de lire un livre par an au *Gymnasium* et à la *Oberrealschule*, un par semestre au *Realgymnasium* et à la *Reformschule*. *Ibid. ,* p. 82.
[210] Monique Mombert nous en donne d'ailleurs un aperçu, voir annexe 3.
[211] *MMENS,* p. 92.

En France, un vent de réforme souffle également et appelle à une réflexion de fond sur l'enseignement des langues vivantes. Ayant parfois mimé l'enseignement classique comme dans les réformes de 1838[212] ou ayant d'autres fois montré un visage plus innovant comme lorsque le Ministre Duruy en 1863 s'en inspire, celui-ci a connu plusieurs inflexions au cours du siècle, sans qu'un véritable cap n'ait été fixé. En 1882, la décision d'abandonner définitivement la pédagogie en « cercles concentriques » pour adopter une pédagogie progressive, semble presque anecdotique par rapport aux luttes qui s'engagent[213]. En effet, deux camps s'affrontent bientôt pour définir le rôle et les contenus de l'enseignement des langues vivantes. Le premier est celui des « réformistes directs » : inspirés par le rapport Bossert[214], ils sont notamment représentés par Charles Schweitzer[215] et revendiquent l'emploi de la méthode directe. Le second est celui des réformistes éclectiques ou modérés, qui à l'image d'Auguste Wolfromm[216] ou Charles Sigwalt[217], sont favorables à l'imposition d'une doctrine qui fixerait les objectifs et les contenus de l'enseignement, et non à celle d'une méthode qui dicterait au professeur sa manière d'enseigner. Ces derniers s'expriment dans la *Revue de l'enseignement des Langues vivantes* (*RELV*) créée dès 1884 afin de permettre aux différents acteurs de l'enseignement des langues vivantes d'échanger sur leurs expériences et d'aider les professeurs à préparer une agrégation, pour laquelle il n'existe alors pas de cours préparatoires :

---

[212] Les méthodes et objectifs pédagogiques n'étant pas définis, la référence restait l'enseignement classique : dans cette logique, les rapports d'inspection favorisaient manifestement les maîtres qui mettaient en avant les rapports entre langues anciennes et langues modernes. *MEPHI.* , p. 32.

[213] *FPHIS* , p. 297.

[214] Dans son rapport de 1889, qui sera repris dans le cadre de la réforme de 1890, Bossert insiste sur le caractère vivant de la langue et l'importance de la « pratique de la « conversation » qui doit le plus possible conserver son aspect spontané. Cependant pour lui, en accord avec l'esprit de la réforme de 1880 qui faisait du latin une porte ouverte pour découvrir le génie des langues et civilisations, l'étude de la langue et la conversation qui remplissent l'objectif dit « pratique » doivent être soumis à l'objectif culturel. *MMENS.* , pp. 137, 159.

[215] *Ibid. ,* p. 145 / S'il n'en est pas l'inventeur, Charles Schweitzer (le grand père de Jean-Paul Sartre) est sans conteste le principal promoteur de la méthode. En 1896, ce germaniste devient président de la Société pour la propagation des langues étrangères créée en 1891 et qui compte parmi ses membres des industriels et des commerçants. Elle se charge de donner des cours de langues, publie un bulletin, organise des conférences et des représentations théâtrales, finance des bourses de séjour à l'étranger. Grâce à ces soutiens, Schweitzer peut faire pression de l'extérieur sur le corps enseignant. Ainsi en 1901, le Ministre Leygues s'assure de son soutien pour assurer le passage de la réforme. Celui-ci entretient d'excellents rapports avec ses collègues allemands, notamment avec Hartmann, mais il défend farouchement la réforme contre ses détracteurs qui l'accusent d'être d'inspiration germanique. *Ibid.* , pp. 248-255.

[216] *Ibid.* , p. 135 / Wolfromm est admis au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes en 1878, il tente l'agrégation en 1882 et échoue à l'oral. Il est reçu à l'agrégation en 1883 et nommé professeur au lycée du Havre. Il est décrit par Marie Hélène Clavère (*dixit* Monique Mombert) comme farouchement anti-dreyfusard, vénérant l'armée et haïssant l'Allemagne. Cela ne l'empêche pas d'être parfaitement au courant des avancées de la réforme en Allemagne. *Ibid.* , pp. 235-239.

[217] Charles Sigwalt est présenté comme le champion de la liberté des professeurs. En 1902, il voit disparaître du texte officiel un passage lui tenant à coeur qui devait préserver les professeurs de l'imposition d'une méthode. Il deviendra cependant le premier président de la Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public, constituée le 28 mai 1903. *Ibid.* , pp. 241, 245.

> Avec cette revue, apparaît sur la place publique un débat entre spécialistes – qui n'étaient pas encore constitués en association, puisque l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), ne naît qu'après les Instructions de 1902[218] – débat qui tente d'être libre, au risque de s'attirer les foudres de la hiérarchie (comme le montre la mutation disciplinaire de Wolfromm du lycée Saint-Louis au Lycée Lakanal de Sceaux en 1894[219]), animé, et généralement riche.[220]

Wolfromm et ses partisans y revendiquent le respect d'un ensemble de principes (usage de la langue maternelle permis, langue écrite dominant l'oral, place essentielle de la préparation des exercices de thème et de version), « œuvrant dans le sens d'une méthode « mixte », « modérée » ou « éclectique » »[221].

Malgré ce débat, dans le courant des réformes de l'enseignement secondaire, la méthode directe est imposée au nom du patriotisme. Souvent ressentie par les enseignants comme profondément arbitraire, cette imposition consacre selon Monique Mombert « […] la mainmise des autorités (de l'Etat par l'intermédiaire des inspecteurs généraux, des recteurs, bref de la hiérarchie administrative) sur la méthodologie, et, à travers elle, sur la didactique des langues vivantes, mettant fin ainsi à une période d'essais, que les partisans de la méthode directe évoquent comme celles du chaos, et ses détracteurs comme celle de l'éclectisme, de la liberté »[222]. Afin d'assurer le rayonnement de la patrie, les enseignants de langue sont donc

---

[218] L'association qui va devenir la voix des enseignants de langue auprès des ministères ne peut se constituer qu'après la réforme puisque avant 1901, il est interdit aux fonctionnaires de l'Université d'articuler publiquement leurs revendications. Fondée le 19 février 1903 sous le nom de Société des professeurs de langues vivantes, celle-ci est d'abord uniquement parisienne et ne compte pas de chefs d'établissements. Elle se développe sous l'impulsion de Charles Sigwalt sur le modèle de l'association des néophilologues allemands (*Neuphilologenverband*). La société prospère et sa revue les *Langues modernes* – qui existe toujours – absorbe la *RELV* de Wolfromm. En 1909, celle que l'on nomme désormais l'Association des professeurs de langues vivantes accueille un congrès international à la Sorbonne et en 1912, elle compte alors déjà 1038 adhérents. *Ibid.* , pp. 202-203, 246.

[219] Bossert semble en être à l'origine. À ce propos, Monique Mombert relève l'influence allemande et l'importance des Alsaciens dans ce combat : « Aussi bien l'origine « allemande » de la réforme de l'enseignement des langues vivantes que les milieux par lesquels elle était diffusée en France ont suscité des résistances, et les arguments « techniques » n'auront parfois servi que d'alibi. Wolfromm rencontrait sur son terrain bon nombre d'Alsaciens, comme lui, parmi les artisans du premier plan de la méthode directe, dont beaucoup étaient protestants (Bossert, Schweitzer), et certains engagés aux côtés des républicains. » *Ibid.* , p. 236.

[220] *Ibid.* , p. 127.

[221] *Ibid.* , p. 131.

[222] *MMENS,* p. 117. / Jacques Brethomé voit quant à lui dans l'imposition de cette méthode la marque de l'enseignement français, centralisé à l'extrême, peu enclin aux changements, et plus encore la spécificité de l'enseignement des langues qui se caractérise par « […] des rapports extrêmement hiérarchisés entre les enseignants et le corps des inspecteurs qui rendent difficile tout échange fructueux entre concepteurs et utilisateurs, une prise de conscience extrêmement lente des problèmes pédagogiques et didactiques spécifiques de l'enseignement des langues, avec pour corollaire la fixation sur les méthodes beaucoup plus que sur les buts et les finalités. » Voir *MMENSA3*, pp. 67-68

contraints à partir de 1902 d'employer la méthode directe, dont on charge les Inspecteurs généraux Firmery[223] et Hovelaque[224] de prouver le succès[225] :

> […] il n'est plus question désormais que de lutte industrielle, économique, scientifique, pour laquelle l'enseignement doit fournir des troupes efficaces. En toute logique, si l'enseignement public doit s'adapter aux besoins du monde économique, l'enseignement des langues, quant à lui, doit être « pratique », pour permettre à la France de reprendre « son rang relatif parmi les nations » et c'est ainsi qu'en 1902, les professeurs d'allemand, en bons citoyens, se doivent d'utiliser la méthode directe.[226]

Le caractère brusque de l'imposition de la méthode directe, au nom de l'intérêt national, clôt le débat de manière abrupte et fige les positions :

> Parce que leur méthode ne s'inscrivait pas dans un système qui aurait supposé un cadre de référence, les conditions d'une réfutation scientifique n'étaient pas données. L'argument d'autorité doublé de l'argument patriotique tenant lieu de théorie, il était aisé de faire passer la méthodologie pour ce qu'elle n'était pas, un « big bang » disciplinaire. Dans l'autre camp, la formule du « coup d'État » occulte les aspects de continuité, d'évolution de la méthodologie, et idéologise le débat.[227]

La méthode dessine donc un cadre qui fait *de facto* office de doctrine et de discours normatif[228]. C'est en son sein que les arrangements à venir vont être proposés et peu à peu, la question des contenus de l'enseignement est de nouveau abordée tandis qu'on constate

---

[223] Joseph Léon Firmery naît en 1853 à Saint-Avold. Il passe l'agrégation d'allemand en 1880. D'abord, professeur à Rennes, il est nommé professeur de littératures étrangères à Lyon en 1888. En 1896, il est élu sur la liste des républicains progressistes et est nommé adjoint au maire et chargé des affaires scolaires. Dans les années 1890, Firmery fait état de travaux en cours, et de sa collaboration à la Revue de philologie française. Lorsqu'il est nommé inspecteur général, il vient de s'illustrer en 1901 par une étude sur les adaptations allemandes de poèmes français, qui sera suivie en 1909 d'une traduction partielle de la chanson de Niebelungen. Selon Monique Mombert, il est permis de supposer qu'il doit sa nomination à son activité politique, plus qu'à son activité universitaire. *MMENS.* , pp. 154-155.

[224] « Quant à Emile Lucien Hovelaque, né en 1865, agrégé d'anglais en 1894, il avait une expérience plus récente de l'enseignement secondaire. Il fut professeur d'anglais à Chartres, Marseille et Paris, avant d'être nommé maîtres de conférences à l'ENS en 1901. De 1898 à 1900, une bourse lui avait permis de faire un voyage autour du monde, qui lui donnait sans doute un prestige particulier. » *Ibid.* , pp. 154-155.

[225] Ceux-ci tiennent des conférences dans les universités et leurs exposés sont publiés dans la presse pédagogique : « Firmery pose les fondements, mais c'est son collègue Hovelaque qui exprime le plus souvent l'avis de l'Inspection – nous ignorons sur quoi repose cette répartition entre eux. L'inspection générale de langues n'étant pas encore spécialisée, Hovelaque, tout angliciste qu'il fût, parlait pour l'ensemble des professeurs de langues vivantes et contribua fortement à constituer la vulgate de l'enseignement de l'allemand dans sa partie culturelle. Quant au germaniste Firmery, il lui revint de poser les fondements d'un *habitus* du professeur de langue dans les petites classes. » *Ibid.* , pp. 154-155.

[226] *Ibid.* , p. 119.

[227] *Ibid.* , p. 147.

[228] Nous suivons le jugement développé par Monique Mombert sur le point suivant : « En regard de la distinction entre la théorie comme une « forme ouverte » et de la doctrine comme une forme « close » que nous empruntons à Edgar Morin, nous reconnaissons avoir affaire à une doctrine, et non à une théorie. « La doctrine s'autojustifie par la référence à la pensée de ses fondateurs et à ses postulats fondamentaux », écrit Morin. Il en découle, pour la méthode directe, et pour la discipline construite autour d'elle, qu'elles n'acceptent aucune réfutation. » *Ibid.* , p. 153.

l'apparition de nouvelles activités comme les voyages à l'étranger ou la correspondance scolaire [229]. Les inspecteurs généraux sont chargés de diffuser et de faire respecter les idées directrices de cette réforme qui sont souvent issues d'expérimentations sur le terrain[230]. La méthode directe s'attache particulièrement à valoriser le caractère oral de la langue et entend limiter l'étude de la grammaire. Les défenseurs de la méthode directe vont donc insister sur son caractère inductif et pratique :

> Inductive, elle prendra pour la base la langue étrangère et non la langue maternelle ; elle partira de l'observation et non de l'abstraction ; pratique, elle exercera l'élève à exprimer ces idées au moyen du vocabulaire étudié ; inductive et pratique à la fois, elle ne séparera jamais la pratique de la théorie, mais les développera simultanément, et l'une par l'autre.[231]

L'usage de la langue française est proscrit, sauf lorsqu'elle est indispensable pour faciliter les explications, tandis qu'on insiste sur la prononciation de la langue courante, c'est à dire « […] non seulement celle qui répond aux usages de la vie journalière, mais d'une manière générale celle qui sert à traduire par la parole toutes les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale. »[232] Suivant cette logique, les exercices écrits et oraux doivent transmettre un contenu culturel avec l'apparition de nouveaux supports qui doivent faciliter cet apprentissage : cartes géographiques, journaux, revues, collections scolaires… Dans cet enseignement, la littérature et l'écriture tiennent une place spéciale, mais demeurent subordonnées à l'objectif pratique[233]. À partir de 1902, les inspecteurs généraux mettent en place un discours (« pseudo religieux » selon Monique Mombert[234]) exprimant les finalités éducatives des langues vivantes, dans le cadre d'une éducation se voulant nationale. Ils divisent l'enseignement en trois phases et attribuent à chacune d'entre elles un objectif :

- en 6ème et 5ème : apprentissage de la langue

---

[229] *Ibid.* , p. 151.
[230] *Ibid.* , p. 157.
[231] Instructions annexes de 1902. Cité dans *Ibid.* , p. 152.
[232] *Ibid.* , p. 152 / Les méthodes sont diverses pour réussir à atteindre ce « quotidien » : « L'intérêt désormais officiel pour lé pédagogie inspire des pratiques pérennisées par l'usage. Ainsi en est-il des conseils de Firmery, en 1902, sur la façon de concevoir les exercices dans les classes de débutants, en référence aux exercices de français à l'école primaire : mot à mettre au pluriel, adjectifs à mettre au comparatif, phrases à compléter, questions sur le texte, reproduction d'un récit. Ainsi en est-il encore du comportement attendu des élèves, de l'animation, désormais admise dans les classes de langue, non pas comme un retour au désordre de l'époque des maîtres de langue, mais comme l'accompagnement normal d'un enseignement « actif » : élèves qui se déplacent, parlent, chantent, etc., ce que Firmery qualifie d'« admirables classes où tout le monde parle à la fois dans un désordre apparent ». Sans oublier la salle réservée à l'enseignant de langues, identifiée au « pays derrière la langue » par son environnement, avec sa bibliothèque, ses cartes, etc. ; prétention exorbitante aux yeux des administrateurs, revendiquée avec plus ou moins de succès par les enseignants. », *Ibid.* , pp. 179-180.
[233] *Ibid.* , p. 152.
[234] *Ibid.* , p. 191.

- en 4ème et 3ème : introduction des textes
- en 2nde et Terminale : « […] faire connaître à l'élève la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger »[235].

Dès la première phase, on cherche à sensibiliser l'élève au pays étranger qui « […] doit imaginer vivre dans « cette très petite Allemagne ou Angleterre » »[236]. Prévoyant de s'appuyer sur divers supports matériels et graphiques, la progression de l'enseignement doit être assurée par les lectures. On conseille ainsi lors de la deuxième phase la lecture de textes courts, contemporains et informatifs, et dans la troisième, celle de chefs d'œuvres de la littérature[237]. Si l'objectif culturel est clairement défini, la question de sa conciliation avec l'objectif pratique ne cesse de se poser. En 1904, les inspecteurs conseillent de recourir à des explications de textes en 4ème et 3ème[238]. La dimension littéraire semble ainsi se subordonner à l'objectif culturel, mais les inspecteurs, par un retournement étonnant, insistent justement sur le fait que c'est la dimension culturelle qui doit être subordonnée à l'acquisition de la langue, donc à l'objectif pratique[239]. Se réclamant toujours de l'intérêt de la France, dans une perspective résolument patriotique, les dernières instructions des inspecteurs en 1908-1909 vont être marquées par un renouveau de l'enseignement littéraire et notamment un éloge de la version. L'objectif pratique se trouve donc à son tour subordonné à l'objectif culturel[240]. Ces retournements successifs dans la définition des objectifs de l'enseignement de langues vivantes sont analysés par Monique Mombert comme la marque de l'accession des langues vivantes au statut de disciplines à part entière :

> Ce principe de « double bind » peut être mis en évidence dans s'autres domaines : objectif culturel/objectif linguistique, supports diversifiés/« beaux textes », prise de parole des élèves/rôle central du professeur, rôle de la langue maternelle et de la langue étrangère, etc. De nouvelles consignes se surajoutent aux anciennes, sans les annuler, au risque d'une contradiction. Pour l'analyse du discours institutionnel, il représente un moment-clé. Cet aspect est-il particulier aux langues vivantes ? Au contraire nous y voyons bien plutôt un des signes de la mise en conformité de cette discipline scolaire avec les autres. Si ce n'est déjà fait, les langues vivantes rentrent dans le rang des disciplines scolaires, constructions fermées sur leurs « principes essentiels » qu'elles protègent contre toute critique.[241]

---

[235] *Ibid.* , p. 158.
[236] *Ibid.* , p. 158.
[237] *Ibid.* , p. 158.
[238] *Ibid.* , p. 160.
[239] *Ibid.* , p. 162.
[240] *Ibid.* , p. 164.
[241] *Ibid.* , p. 168.

Dans l'esprit des promoteurs de la réforme, la combinaison des objectifs culturel et pratique est censée concourir à la formation de la personnalité et à l'éducation nationale des élèves. Par cet enseignement, qui doit permettre « la compréhension vivante et complète » de la culture étrangère, et que l'on nomme bientôt « civilisation », on vise l'assimilation des éléments de la culture étrangère au sein de la culture nationale[242]. La question est alors celle de leur sélection. Il ne cesse d'y avoir une tension constante entre une « interprétation fixiste de l'Allemagne éternelle, appuyée par un canon de culture générale fixée dans les manuels et les conditions de formation des enseignants » et une interprétation nouvelle de l'Allemagne à la lumière de l'actualité permise notamment par la lecture de la presse[243]. Les professeurs sont au diapason des interrogations qui traversent la germanistique française qui se constitue sous l'égide de Charles Andler, Arthur Chuquet et Henri Lichtenberger[244]. Tandis que les études germaniques dans la présentation qu'en fait Charles Andler visent la composition d'un savoir interdisciplinaire[245], c'est pourtant autour de la « théorie des deux Allemagnes »[246] que va se constituer la discipline du point de vue de ses contenus :

> […] la stratégie utilisée consiste à porter l'accent sur les aspects intemporels d'une « Allemagne éternelle » entendue comme la « bonne » Allemagne. Le modèle puriste, strictement circonscrit au XVIIIe siècle, proposé par Schweitzer en 1875, sera élargi, d'une part par les apports romantiques : à l'Allemagne de Weimar, va s'ajouter celle des mythes et des légendes, l'âge d'or des Hohenstaufen et le Biedermaier, l'année 1848. D'autre part, par les courants artistiques et intellectuels qui touchent la France dans les années 90, en particulier Wagner et Nietzsche […] C'est ainsi, dans la volonté de taire la « mauvaise Allemagne » et de s'attacher à

---

[242] *Ibid.* , p. 170.

[243] *Ibid.* , p. 174. Les modifications de 1925 ne remettront pas en cause l'objectif culturel.

[244] *Ibid.* , p. 295.

[245] « Un professeur de langues vivantes ne doit pas seulement enseigner l'allemand ou l'anglais, mais l'Angleterre et l'Allemagne. » : Charles Andler cité par Monique Mombert. Voir Monique Mombert, « De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939 », dans : Monique Mombert (éd.), *L'enseignement de l'allemand XIXe -XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2005, p. 71-136 (*MMENSA2*), ici p. 75. / Selon Katja Marmetschke, la formation de la germanistique française est la conséquence à la fois du mouvement de différenciation et de spécialisation des chaires de langues à la fin du 19ème siècle et témoigne de l'intérêt pour l'Allemagne dans de nombreuses disciplines. Elle écrit : « Diese Entstehungshintergrund öffnete das Fach für innovative, pluridisziplinäre Fragestellungenn die weit über die klassischen Kernthemen der Sprach-und Literaturwissenschaft hinausreichten. » Voir Katja Marmetschke, « Zwischen Feindbeobachtung und Verständigungsarbeit ; Edmond Vermeil und die französische Germanistik in der Zwischenkriegszeit » dans : François Beilecke, Katja Marmetschke (éds.), *Der Intellektuelle und der Mandarin. Für Hans Manfred Bock*, Intervalle 8, Schriftenzur Kulturforschung, Interdisziplinären Arbeitsgruppe Kulturforschung der Universität Kassel, Kassel, 2005, p. 503-526 (*BFMKD*), ici p. 509-510.

[246] Née sous la plume du philosophe Elme-Marie Caro qui confronte dans deux articles de la *Revue des Deux Mondes* de décembre 1871, la doctrine du droit de Kant et la politique de Bismarck, cette théorie aurait été reprise lors d'un discours de la distribution des prix à Mâcon en 1875 par Charles Schweitzer qui l'aurait adaptée à l'enseignement de langue. Il aurait évoqué deux Allemagnes : la première morte avec Goethe en 1832, la seconde correspondant à l'empire allemand contemporain. Dans une telle logique dichotomique, l'objet de l'enseignement de l'allemand doit naturellement être la première, car enseigner la seconde reviendrait à enseigner « la langue de l'ennemi ». *Ibid. p. 302.*

> l'Allemagne « éternelle », que se constitue un stock de stéréotypes positifs auxquels va s'identifier pendant quelques décennies la culture scolaire de l'allemand.[247]

La « théorie des deux Allemagnes » marque de manière durable l'enseignement de l'Allemand en France et la formation des professeurs. Il semble par contre que la méthode directe n'ait effectivement été appliquée dans les classes que par une minorité. Après la réforme, l'allemand continue certes d'être le premier choix des élèves, notamment dans les lycées parisiens, mais à partir de 1912-1913, des plaintes s'élèvent parmi les parents et les professeurs contraints quelques années plus tôt d'appliquer la méthode directe. Ces plaintes émanent tant des partisans ressuscités des humanités classiques[248] que de ceux qui considèrent que l'enseignement est devenu trop formel et que l'objectif pratique a fini par asphyxier l'enseignement littéraire et empêcher la poursuite de l'objectif culturel[249] :

> Il est frappant de constater que beaucoup de professeurs de langue, tous occupés de la forme, méprisent le fond ; ils en viennent à croire que l'étude de la langue vivante est une fin en soi, alors que bien évidemment cette langue est un intermédiaire, un moyen de lire des ouvrages étrangers ; ils n'enseignent plus, ils ne savent plus enseigner que des mots, non des choses ; ils choisissent des sujets faciles, de façon à ne pas être retenus par le fond.[250]

Cette remise en cause que certains appellent de leurs vœux mais qui n'advient pas avant la Première Guerre mondiale trouve donc sa source dans le fossé creusé progressivement entre des buts ambitieux et des conditions réelles d'enseignement limitées par un carcan doctrinaire devenu rapidement trop étroit[251].

Si les termes généraux des débats qui animent l'enseignement des langues vivantes et l'enseignement secondaire, sont, en Allemagne et en France, relativement similaires, les conséquences pour les professeurs de langues vivantes et leurs disciplines demeurent très différentes. Monique Mombert suggère ainsi que les réformes ont eu lieu sur « le mode du transfert différé dans le temps et réinterprété selon les besoins du système éducatif français »[252]. Parmi les facteurs décisifs expliquant ces différences, on peut penser que les motivations des autorités politiques pour promouvoir les langues vivantes ont joué un rôle. Si

---

[247] *Ibid. p. 303.*
[248] *Ibid.* , p. 180.
[249] *Ibid.* , p. 181. Une enquête parlementaire est ouverte par la Commission parlementaire de l'Enseignement en 1913 et les parents peuvent donner leurs avis : « L'enquête qui introduit la « réforme de la réforme » semble impliquer une volonté générale de contre-réforme. » / Voir aussi *MMENSA2*, p. 76.
[250] *MMENS*, p. 182. Certains parmi les professeurs qui n'avaient pu clamer leur désarroi auprès des autorités pendant 10 ans, font entendre leur voix, et leur déception face à la méthode directe.
[251] *Ibid.* , p. 192.
[252] *Ibid.* , p. 287.

l'Allemagne semble devancer la France sur ces questions, c'est peut-être qu'elle vise une politique plus pragmatique d'adaptation à de nouvelles réalités socio-économiques, notamment à l'international, tandis que sa voisine obnubilée par la défaite de 1870 donne l'impression de ne cesser de préparer le prochain affrontement entre les deux nations. Par ailleurs, le droit pour les professeurs allemands de se constituer en association en Allemagne s'avère déterminant puisqu'il leur permet d'acquérir plus tôt une légitimité plus grande pour leur discipline et leur profession. Il sont alors libres de s'occuper de didactique et de pédagogie : c'est ce qu'ils font dans des revues, des colloques, etc. Le dégagement d'un consensus relatif sur de nouvelles méthodes et doctrines sans qu'une imposition de celles-ci ne soit nécessaire reflète certes une conception plus décentralisée et moins dirigiste de l'enseignement, mais il peut aussi être interprété comme un premier signe d'autonomisation de la discipline. À l'inverse, les langues vivantes en France ne s'arrachent que difficilement à une certaine hétéronomie vis-à-vis des autres disciplines de l'enseignement secondaire. Il faut attendre la mise en œuvre d'une réforme volontariste et centralisatrice au nom du patriotisme pour que les professeurs puissent enfin jouir d'une place à part entière et équivalente à celles de leurs pairs sur l'échiquier scolaire. Trop heureux d'avoir gagné celle-ci, ils cèdent rapidement le pas sur les plans de la liberté didactique et du choix des contenus. Le discours de la hiérarchie scolaire met en avant la poursuite des objectifs pratique et culturel afin de justifier l'emploi de cette méthode directe pour laquelle ils n'ont pas été formés, tandis que la « théorie des deux Allemagnes » s'avère rapidement très pratique lorsqu'il faut se justifier d'enseigner la « langue de l'ennemi ». Malgré ces différences manifestes qui existent de part et d'autre du Rhin et des tensions politiques récurrentes, la simultanéité de ces réformes, va générer des innovations et créer un contexte favorable à l'institutionnalisation progressive de l'assistanat de langue étrangère.

C. Le temps institutionnel

Contrairement à ce qu'il adviendra après la Première Guerre mondiale, la guerre franco-prussienne n'est pas suivie d'une rupture de tout contact entre français et allemands. Les craintes émises en France sur l'abandon de l'enseignement de la langue allemande s'amenuisent rapidement, quand plusieurs centaines d'Alsaciens et de Lorrains, abandonnant

le *Reichsland*, s'établissent en France, notamment dans l'Est et au Nord[253]. À partir de 1885, on constate la réapparition de phénomènes renforçant la présence germanophone en France : le tourisme, l'implantation d'industries allemandes, l'émergence d'associations et de quelques écoles primaires allemandes[254]. Touristes, commerçants ou enseignants d'allemand reprennent leurs voyages individuels de part et d'autre du Rhin[255]. À la faveur des réformes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement des langues vivantes, l'allemand connaît auprès des familles françaises un succès qui ne se dément pas avant la Première Guerre mondiale[256]. Ces phénomènes conjugués à une certaine effervescence qui gagne l'Alemagne puis la France dans le domaine pédagogique vont favoriser le développement des échanges dans les domaines scolaire[257] et académique[258]. À compter de 1886, les professeurs français obtiennent, en proportion modeste cependant, la création de bourses de séjour à l'étranger afin de se perfectionner et d'entretenir leur familiarité avec la langue[259]. Cette idée est largement partagée après 1902 et en 1908, le Ministère de l'Instruction publique décide par exemple de financer pendant les vacances d'été cinquante bourses pour les professeurs en exercice. C'est également à cette époque que l'assistanat de langue étrangère s'organise progressivement.

---

[253] Leur présence permettra notamment d'accroître le nombre de professeurs d'allemands. Voir *PLLAN*, p. 154.

[254] *Ibid.* , pp. 147-149.

[255] Jacques Brethomé insiste sur l'importance de ces médiateurs qui ont pu jouer un rôle important localement et par leur récit de voyage. *MMENSA1*, pp. 61, 63. / Se référer pour le détail de ces voyages à cette période, l'ouvrage de Hélène Barbey-Say, Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914. Voir *HBSLE*.

[256] L'allemand qui depuis 1863 était en perte de vitesse ne cesse à partir de 1871 de gagner du terrain sur l'anglais pour atteindre une apogée en 1913 puisque 53,2% des élèves l'étudient alors contre 40,4% pour l'anglais. Voir *MMENSA1*, p. 60.

[257] En 1897, la correspondance scolaire entre la France et l'Allemagne est organisée à grande échelle à l'initiative de M. Mielle, professeur d'anglais à Tarbes et de Herr Hartmann, qui en 1895-96 a séjourné en France et a ainsi pu constituer un réseau d'établissements partenaires. De ce voyage, il tire d'ailleurs un ouvrage : *Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutsches Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich.* Voir *PLLAN*, pp. 162-163 / D'autres initiatives naissent après 1902. On compte notamment parmi celles-ci l'action de la Société d'échanges internationale, qui met les familles en relation avec les familles étrangères pour accueillir leurs enfants, celle du comité de voyage à l'étranger mis en place par la *RELV* qui organise à partir de 1912 des excursions de deux semaines pour l'été, ou enfin le développement des colonies de vacances. *MMENS* , pp. 177-178.

[258] On peut notamment citer l'activité des professeurs Wendt et Hartmann en Allemagne, Bornecque et Schweitzer en France dont les relations constituent la face publique des échanges des néophilologues franco-allemands. *Ibid.* , p 253 / La lecture des revues que sont la *RELV* et *Die neueren Sprachen* permet de montrer que dès les années 1890, elles participent également à la mise en contact d'étudiants, de professeurs et de familles. / Des échanges universitaires officiels sont organisés dès 1886 (circulaire du 12 mai) et des étudiants français touchant des indemnités de voyage et de séjour, sont alors officiellement envoyés en Allemagne et en Angleterre. *Ibid.* , p. 175.

[259] En 1896, on compte ainsi sept candidats de licence et d'agrégation boursiers en Allemagne, ainsi que dix professeurs d'école normale et cinq élèves d'école primaire supérieure. *Ibid.* , p. 176.

1. L'institutionnalisation de l'échange

Avant le tournant du siècle, la pratique consistant à recruter des locuteurs natifs pour prendre en charge une partie de l'enseignement dans les établissements secondaires ou supérieurs existe mais elle n'est pas organisée au-delà de l'échelle locale. Son institutionnalisation commence par des expérimentations plus ou moins heureuses. Déjà en 1895, il semble qu'en France, on ait tenté d'introduire des répétitrices allemandes dans les huit écoles normales de province : une initiative abandonnée dès 1896[260]. En Prusse, de nombreuses initiatives essaient également de donner une place aux locuteurs natifs dans l'enseignement scolaire. Dans le courant de la *Reformpädagogik*, les internats fondés par Lietz offrent une heure de langue vivante par jour (français ou anglais), dispensée par un locuteur natif dans sa langue[261]. Dans l'enseignement public, dès 1900, le professeur Hartmann de Leipzig organise des récitations et conférences données par des locuteurs natifs français et anglais pour les *Realanstalten* qui rencontrent un franc succès. L'initiative est reprise dans les *Realanstalten* de Magdeburg et améliorée, les intervenants, tenant leur exposé davantage sur des réalités quotidiennes et non plus devant plusieurs classes réunies, mais dans une seule classe en coordination avec l'enseignant qui prépare les élèves en amont[262]. Malgré de réels points communs, cette initiative se distingue de l'activité d'un assistant de langue étrangère par l'espacement de ces interventions dans le temps. Il en est autrement pour une dernière initiative qui atteste en 1905 de recrutements locaux. On envisage alors de confier à un enseignant de Posen, à titre expérimental, des cours de conversation en français au lycée de la ville[263]. Celle-ci est suivie par une initiative similaire à Magdeburg[264] et il arrivera par la

---

[260] L'initiative avait aussi été rapportée dans l'ouvrage d'Hartmann. Voir Koschwitz, « Deutsche Répétitricen in Frankreich », dans : Viëtor Wilhelm, Franz Dörr, Adolf Rambeau, *Die neueren Sprachen*, Dritter Band (Phon. Stud. BD. XI, N. F. BD. V), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York, 1898, pp. 103-104.

[261] Voir *JGPED*, p. 136.

[262] G. Wenzel, « Französische und englische Rezitationen, Vorträge und Sprechübungen an Höheren Lehranstalten » dans : *Pädagogischer Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerverband Deutschlands*, (14 juin 1905), n°35, XIV Jg., Leipzig, 1905, page inconnue. Voir GStA, Pk (*Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz*), Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. I.

[263] Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. 1, lettre du 16 novembre 1904 du Ministère des Cultes prussien (*Herr p. Dr. Matthias, Herr p. Dr. Köpke, Herr Dr. Tilmann, Herr p. Dr. Reinhardt*) au *Königliche Provinzialschulkollegium in Posen*. / Les *Provinzialschulkollegien* sont des instances intermédiaires représentant le Ministère des Cultes au niveau local. Composées à la fois de représentants du corps enseignant et de représentants de l'administration, elles veillent à l'application des règlements et des consignes du Ministère, servent de lien entre l'administration centrale et les établissements et à partir de 1892 et sont chargées des nominations des *Oberlehrer* et des procédures disciplinaires. Voir *MMENS*, p. 40.

[264] Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. I., lettre du 26 février 1905 du Ministère des Cultes prussien au *Königliches Provinzialschulkollegium in Magdeburg*. On y précise que les cours seront dispensés à de petits

suite que des lecteurs des universités des grandes villes soient aussi invités à intervenir dans les établissements secondaires[265]. C'est pourtant sur le sol français que l'idée d'organiser et d'étendre le recrutement des locuteurs natifs va naître. Le premier témoignage dont nous disposons est celui d'un enseignant prussien bénéficiant d'une bourse pour séjourner en France en 1902-1903[266]. L'*Oberlehrer*, D. Hengesback, écrit ainsi dans son rapport[267] :

> Les établissements scolaires de l'enseignement secondaire offrent actuellement aux professeurs allemands un côté des plus intéressants, puisque les nouveaux programmes d'études y sont mis à exécution. Muni d'une autorisation du Recteur de l'Académie, j'ai pu voir des classes de français, de latin et surtout la méthode directe appliquée à l'enseignement des langues vivantes. J'ai été aux lycées Carnot, Montaigne, Louis-le-Grand et au collège Rollin ; c'est Wolfromm[268], le directeur de « l'enseignement des langues vivantes », qui m'a dit qu'un de ses collègues à Carnot, n'ayant pas été admis à une école de Wiesbaden, aurait l'année dernière, proposé une pétition au ministère de l'Instruction publique tendant à refuser toute autorisation aux professeurs d'allemand ; jusqu'ici son projet de revanche n'a pas reçu beaucoup d'adhésions. Bien que les leçons d'allemand auxquelles j'ai pu assister fussent probablement préparées *ad hoc*, je dois reconnaître que les professeurs se servaient de notre langue avec une sûreté et une facilité remarquable[269]. C'est que tous ces messieurs ont passé un temps relativement long soit à Fribourg (en Bade), soit à Munich, soit à Tübingen ; je n'en ai rencontré aucun qui n'ait été dans une ville du nord de l'Allemagne. Non seulement ils se font les interprètes d'un certain exclusivisme particulier au Sud de notre patrie, mais encore il y a à craindre que par là la Prusse soit empêchée de tirer tout le profit possible d'une mesure déjà exécutée à titre provisoire, par le Ministère de l'Instruction publique[270]. Il a placé dans quelques lycées de jeunes professeurs

---

groupes d'élèves sur une base facultative. On annonce également l'émission à venir d'instructions que l'on peut interpréter comme le résultat des négociations entre la France et la Prusse sur la question des assistants.

[265] À la faveur de l'excellente réputation du système universitaire allemand à cette époque, un poste de lecteur en Prusse représente pour un étranger l'assurance de revenir dans son pays auréolé d'une forte caution intellectuelle mais le traitement se fait sur la base des inscriptions et il n'est pas impossible que les lecteurs aient cherché des sources d'appoint durant leur séjour.

[266] Aux alentours de 1900, le gouvernement prussien accorde des bourses aux professeurs de langues vivantes de l'enseignement secondaire pour qu'ils se rendent pendant quelques mois (de six semaines à six mois) dans un pays francophone ou anglophone. Par ces voyages, l'occasion leur est donnée d'améliorer ou de régénérer leurs compétences linguistiques et de s'enquérir de l'actualité culturelle et sociale du pays. On leur demande de porter une attention particulière aux systèmes scolaire et universitaire de leur destination. À l'issue de leur séjour, les professeurs doivent remettre à leur ministère des rapports rédigés dans la langue du pays visité. Ceux-ci sont rassemblés dans : GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A. Bände I-VII et XIII. Ils couvrent une période de 1892 à 1932, mais l'absence des Volumes VIII à XII génère malheureusement un manque pour la période allant de 1908 à 1929.

[267] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III., D. Hengesback, « Mon séjour en France (octobre 1902 – mars 1903) », 12 mai 1903.

[268] Voir *Supra*, note 154 p 33.

[269] Il semble que les leçons étaient en effet préparées *ad hoc* et que les visites avaient toujours lieu dans les mêmes établissements prestigieux, comme le montre le témoignage d'un autre *Oberlehrer*, M. Meier : « Tout en m'accueillant avec amabilité, M. le Censeur du lycée Louis-Le-Grand me pria de ne pas multiplier mes visites, car j'étais dans l'année scolaire, au moins le vingtième Allemand formulant la même demande, et ces visites, je le savais sans doute moi-même, causaient du dérangement. Monsieur le Censeur expliquait cette prédilection des Allemands pour le Lycée Louis-Le Grand par ce fait que, de tous les lycées de Paris, c'est le plus vieux et le plus proche de la Sorbonne. » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., M. Meier, « *Bericht über meine Reise nach Paris* », 30 juillet 1906.

[270] Alors que le *Deutsches Reich* ne connaît pas le centralisme de la République française, il en va ici du prestige de la Prusse à l'extérieur et à l'intérieur des frontières de l'Empire Allemand. En théorie, les États et villes libres allemands exercent conjointement la souveraineté avec le *Reich* auquel ils délèguent une série d'attributions (affaires étrangères, armée, marine, douane, monnaie, etc.) tout en conservant leur constitution, leur

allemands pour converser en allemand avec une classe d'élite composée d'élèves avancés et studieux. Le système de conversation dirigé par un jeune homme étranger en dehors du personnel enseignant a donné lieu, il est vrai, à quelques inconvénients, mais M. Firmery, Inspecteur général d'allemand, m'a affirmé qu'il persévèrera dans cette voie de sorte que d'autres lycées bénéficient sous peu du même avantage. Quand l'association des professeurs de langues vivantes en France, dont un comité de 24 Messieurs préparent à l'heure qu'il est l'organisation définitive, sera constituée, notre société de néophilologues allemands pourra se mettre en relation avec elle et lui recommander pour le service scolaire de jeunes stagiaires aussi bien prussiens que méridionaux. J'ai déjà accepté l'invitation de ce comité me priant de faire plus tard à Paris ou ailleurs une conférence sur l'enseignement secondaire en Prusse. Je mettrai de même mes autres relations, surtout celles avec des revues prussiennes (la Revue hebdomadaire, le Correspondant) au service de mon pays.

Ce témoignage est, à notre connaissance, le premier document à attester de l'initiative volontariste d'un gouvernement pour organiser le recrutement de locuteurs natifs dans les établissements secondaires[271], mais avant d'aborder ce point, une lecture plus précise des quelques lignes qui précèdent l'anecdote, permet de situer celle-ci dans son contexte de concurrence et de méfiance qui accompagne ces voyages de professeurs à l'étranger. L'anecdote à propos du professeur du Lycée Carnot, frustré de s'être vu refuser la visite d'une école de Wiesbaden, est à ce titre révélatrice. Sa réaction radicale, puisqu'il s'agit de refuser

---

gouvernement, leurs institutions. En pratique, comme le souligne l'expression « Prusse-Allemagne » employée par les historiens, la Prusse qui représente 5/8 de la superficie de l'Empire et accueille 3/5 de sa population concentre les pouvoirs. L'Empereur allemand, Roi de Prusse, est à la tête de l'exécutif tandis que les assemblées (*Bundesrat* et *Reichstag*) sont tenues en majorité par les Prussiens. Son influence s'étend aussi sur les administrations et donc aussi sur la politique scolaire. Voir sur la constitution du *Deutsches Reich* et la répartition des compétences : *RPHIS*, pp. 113, 117, 132 et *MMENS*, p. 20.

[271] Il s'agit bien du premier document constatant l'initiative. Elle avait cependant été annoncée par le Professeur Hartmann comme en témoigne un article enthousiaste de Wilhelm Viëtor dans *Die neueren Sprachen* qui y voit l'occasion pour la prusse d'améliorer la formation linguistique de ces professeurs : « Wie Herr Prof. Hartmann in Leipzig-Gohlis uns mitteilt, will man in Frankreich an den *lycées* und *collèges* junge Ausländer (Studenten) als répétiteurs für fremdsprachliche Konversation anstellen (täglich 2 st., dafür freie Station). Herr prof. Hartmann, der die neue Einrichtung in einer Januarsitzung des Vereins für neuere Philologie zu Leipzig bekannt gemacht hat, bemerkt dass es in Frankreich 114 *lycées* (grosse staatliche Mittelschulen) und 236 *collèges* (meist kleinere Mittelschulen städtlichen Patronats) gibt, an allen welchen 350 Anstalten deutsch gelehrt wird. Rechnet man auf jedes lycée wenigstens zwei *répétiteurs étrangers* für das deutsche, und auf das collège einen, so eröffne sich dadurch für einige hundert deutsche Neuphilologie-Studierende Aussicht auf einen Aufenthalt in Frankreich, und zwar unter sehr günstigen Bedingungen, was die Gelegenheit zur praktischen Ausbildung in der französischen Sprache anlangt. Herr Prof. Hartmann hat sich freundlichst bereit erklärt, eine Vermittlung zu übernehman, wenn ihm eine kurze Vita nebst Referenzen zweier vertrauenswürdiger Persönnlichkeiten eingesendet wird. An Bewerbungen wird es nicht fehlen ! » Voir Wilhem Viëtor, « Répétiteurs étrangers », dans : Dörr Franz, Viëtor Wilhelm, Rambeau Adolf, *Die neueren Sprachen*, *Zehnter Band (Phon. Stud. BD. XVI, N. F. BD. X), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York, 1902-1903, ici Februar 1903, Heft 10, p. 640.* / En France, l'idée aurait germé selon Monique Mombert, s'appuyant sur un article de la *RELV*, dès 1900 : « Auparavant, quelques expériences isolées d'échanges de « lecteurs » ou d'assistant(e)s avaient déjà eu lieu, malgré des réticences assez fortes du milieu enseignant traumatisé par le souvenir des « maîtres de langues ». C'est du reste un des points qui séparaient Bréal de la rédaction de la *RELV* : en 1900, il avait évoqué devant un public d'étudiants en lettres la possibilité de ce qu'il appelait ; « un peu de free trade », pour assurer par la présence d'autochtones dans un établissement le contact avec le pays qu'on prétend faire connaître – une idée qui déplaisait alors, du moins à Wolfromm. » Voir *MMENS*, p. 175.

les autorisations à tous les Allemands[272], illustre parfaitement le nationalisme qui peut animer ces hommes sommés d'enseigner la « langue de l'ennemi »[273]. Il est tout aussi révélateur que l'on essaie de montrer à ces professeurs allemands l'image la plus valorisante possible des établissements français. Dans cette relation concurrentielle avec la Prusse[274], il est primordial de soutenir la comparaison et dans ce contexte précis, il s'agit surtout pour les autorités françaises de montrer les bénéfices prétendument immédiats de l'introduction de la méthode directe[275]. L'introduction des locuteurs natifs est censée soutenir l'application de cette dernière. Aucun renseignement n'est donné sur la manière dont ils sont recrutés mais deux hypothèses s'imposent naturellement : il s'agit probablement d'allemands résidant déjà à Paris ou bien contactés par le biais des réseaux privés des professeurs et proviseurs. On peut raisonnablement penser que cette initiative du Ministère de l'Instruction publique a été, sinon réclamée, en tout cas appuyée par les partisans les plus radicaux de la méthode directe. Le rapport de D. Hengesback met au courant le gouvernement prussien de l'expérience en cours et l'invite à prendre position. Il va ainsi permettre de prévenir les futures démarches

[272] Le témoignage de l'*Oberlehrer*, D.C. Knant (en poste à l'*Oberrealschule* de Halle) prête à cette anecdote un certain retentissement : « D'après les instructions du ministre j'avais aussi à me renseigner sur le mode d'enseignement dans les écoles. J'obtins sans difficulté la permission de M. l'Inspecteur d'Académie d'assister à quelques leçons à l'école Normale des Instituteurs et à une école primaire. Pour les lycées, j'ai eu à m'adresser au Recteur de l'Université qui me donna cette permission, bien à contre-cœur, en prétendant qu'en Allemagne on n'était pas si avenant envers les étrangers, qu'on avait refusé à un Français la permission que je demandais. » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III., D. C. Knant, rapport du 30 avril 1906.

[273] Ces réactions mâtinées de patriotisme et de mépris ne sont pas l'apanage des professeurs français. Il suffit pour s'en convaincre de lire la conclusion du rapport du Dr. Merbach, *Oberlehrer* au *Gymnasium* de Wiesbaden à propos de son passage en Lorraine. Celui-ci y glorifie l'action allemande sur cette dernière et dépeint la France comme une « république rentière » aux « mœurs infectes » et malade du « flot montant du radicalisme et du socialisme ». Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III., Dr. Merbach, « Mon Séjour en France (octobre 1902 - mars 1903) ».

[274] Les professeurs allemands ne sont pas dupes du véritable enjeu du cours d'allemand après 1902 : « Je ne pouvais me défendre de l'impression que l'on enseignait l'allemand à ces jeunes Français que pour les préparer à une marche triomphale de l'autre côté du Rhin. De même que dans les journaux, l'Alsace-Lorraine ne fait partie de l'Allemagne ni sur les cartes affichées dans les compartiments ni sur celles des atlas classiques ; partout les lettres A.L.L., etc. ne franchissent pas les frontières de 1870, et le territoire de l'Alsace-Lorraine à sa couleur à soi. » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., M. Meier, « Bericht über meine Reise nach Paris », 30 juillet 1906.

[275] Devant ce qui apparaît comme des démonstrations de force, les professeurs prussiens admettent d'abord être impressionnés avant de relativiser ces phénomènes : « Conformément aux principes de la méthode directe, l'allemand s'employait presque exclusivement dans les leçons, et les élèves s'exprimaient, eux aussi, en cette langue, avec une telle facilité que j'en fus surpris. Mais je crains beaucoup que cette faculté ne soit restreinte à une petite partie des élèves; les autres ne prenaient guère intérêt à l'instruction ou s'occupaient même d'autres choses. Mais je n'insisterai pas longuement sur ce manque de discipline si choquant pour un professeur allemand. Quoique les élèves des deux lycées fussent bien supérieurs à mes propres élèves en ce qui concerne l'usage de la langue parlée, je ne voudrais pas accepter sans réserve la méthode directe, introduite d'une manière radicale dans les écoles françaises. » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., M. Meier, « *Bericht über meine Reise nach Paris* », 30 juillet 1906. / Un second témoignage met en doute les bénéfices de la méthode directe : « Les résultats de l'instruction dans la langue allemande me semblaient assez maigres dans les classes supérieures ; en septième (Montaigne), la prononciation était assez suffisante mais le fondement grammatical très défectueux – succès typique de la méthode soi-disante directe que je retrouvais là-bas avec les tableaux de Hölzel etc.- » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III., Dr. Merbach, « Mon Séjour en France (octobre 1902 - mars 1903) ».

entreprises par la France à l'égard de la Prusse. Ces quelques lignes demeurent certes évasives quant à la description des conditions effectives dans lesquelles évoluent ces locuteurs natifs, mais elles esquissent néanmoins certains des traits qui vont caractériser l'activité des assistants :

- l'assistant est « jeune » et de nationalité étrangère ;
- il est assigné aux seuls cours de conversation ;
- il intervient devant un auditoire restreint de bons élèves ;
- les professeurs n'assistent pas à ses cours.

Compte tenu de ces particularités, la mention d' « inconvénients » dans le document peut faire référence à plusieurs phénomènes : indiscipline, désaccords politiques ou religieux, difficultés d'accueil, contestation du mode de traitement… Ceux-ci semblent en tout cas assez nombreux pour que le Ministre français de l'Instruction publique, Joseph Chaumié s'empresse de faire parvenir, le 15 février 1904, une lettre aux recteurs des différentes académies dans laquelle il est fait pour la première fois mention officielle des « assistants étrangers »[276]. Celle-ci, accompagnée d' « Instructions » rédigées par les inspecteurs généraux, vise à régler l'emploi des locuteurs natifs dans les lycées et collèges de garçons français[277]. C'est également dans une logique de contrôle que les premières démarches vont être amorcées pour que l'activité fasse l'objet d'un accord binational et épouse la forme d'un échange[278]. L'accroissement du nombre d'assistants incite le Ministère français de l'Instruction publique à envisager la nomination en Allemagne d'un représentant susceptible de se charger de leur recrutement « tant au point de vue de leurs connaissances et de leur moralité que de leur tenue et de leur

[276] CAC, (Centre des archives contemporaines de Fontainebleau) 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 et BA (Bundesarchiv à Berlin) R901/38583, lettre et Instructions du 15 février 1904.

[277] Les premières phrases de la lettre confirment l'essor de cette pratique entre 1903 et 1904 et de sa conduite inégale : « Un assez grand nombre de proviseurs et de principaux ont introduit, cette année, des assistants étrangers dans leurs établissements. L'inspection générale a pu constater que, d'une part, les chefs d'établissement ne font pas toujours le meilleur emploi de ces auxiliaires, et que, d'autre part, les jeunes gens eux-mêmes sont souvent embarrassés pour savoir comment remplir la mission qui leur est confiée. Des renseignements venus de différents côtés confirment cette impression ». Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 et BA, R901/38583, lettre et Instructions du 15 février 1904.

[278] Une lettre du 30 octobre 1904 du Chargé d'Affaires de la République française en Prusse (Monsieur Prinet) au Secrétaire d'État à l'Office Impérial des Affaires étrangères (Monsieur le Baron de Richthofen) nous donne une idée de l'origine du processus qui va conduire à la signature d'une convention. L'objet précis de cette lettre est de faire connaître au Ministre des Cultes prussien l'approbation du Ministre de l'Instruction publique français, M. Chaumié, aux mesures négociées à propos de l'échange des assistants. Cette lettre accompagnée des Instructions du 15 février 1904 vient par la même occasion appuyer la demande de crédits qui sera proposée au *Landtag* prussien, sanctionner le rapport qui lui servira d'introduction et enfin demander une confirmation du règlement de la coopération administrative. Voir BA, R901/38583, lettre du 30 octobre 1904 et ses deux annexes. Le brouillon de cette lettre se trouve dans MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 91.

caractère »[279]. Il revient à l'Inspecteur général Firmery de se mettre en contact avec les fonctionnaires du Ministère des Cultes prussien. Au cours d'une rencontre à Berlin le 7 septembre 1904 avec les conseillers référendaires, les Dr. Reinhardt, Köpke et Münch, un accord fixant la procédure de coopération administrative se dessine[280]. On décide que l'exécution des mesures, c'est à dire « la présentation réciproque des assistants, leur surveillance, l'échange des notes dans leurs services, etc. »[281], devra, dans la mesure du possible, être mise en œuvre par correspondance directe entre Messieurs Firmery et Reinhardt[282]. À cette occasion, un rapport destiné à réguler la situation administrative des assistants allemands dans les lycées français, les modalités de leur recrutement et qui prévoit en retour la nomination de dix assistants français à l'intention des gymnases prussiens pourvus d'internat, est rédigé par Monsieur Firmery[283]. Approuvé par le Dr. Althoff puis par le Ministère français de l'Instruction publique, il stipule que le Ministère des Cultes de Prusse désigne « parmi les candidats au professorat de langues vivantes ceux qui lui paraissent aptes à remplir les fonctions d'assistants »[284]. La note demeure évasive et indique seulement que ceux-ci doivent être passés par les universités, avoir fait un stage pédagogique et être fonctionnaires ou sur le point de le devenir. Les candidats français doivent, quant à eux, être pourvus du certificat d'études supérieures ou tout au moins être licenciés. Dans cet avant-projet, les assistants prussiens sont accueillis au pair et ne perçoivent pas de traitement. Outre-Rhin, on invite les rares internats prussiens à prendre en charge des assistants français et il est précisé que l'on « insistera auprès des municipalités les plus importantes pour qu'elles créent des places d'assistants »[285]. À cause de la rareté de ces internats, les assistants français, qui n'y seraient pas logés, percevraient pour leur service une indemnité mensuelle de 100 Mark (125 francs)[286]. Afin de financer ce premier échange de 10 candidats, on annonce au *Landtag*

---

[279] Il doit non seulement effectuer un choix parmi les candidats mais aussi continuer « après leur retour en Allemagne, à exercer une certaine surveillance sur ces jeunes gens ». Voir BA, R901/38583, lettre du 30 octobre 1904 et ses deux annexes.

[280] Le 21 juin 1911, le Ministère des Cultes prussien fera savoir à l'*Auswärtiges Amt* (*AA*) la nomination, à la place de M. Reinhardt et de son collègue, le Dr. Meyer, du Dr. Engwer qui sera chargé de l'ensemble des échanges de professeurs avec l'étranger. Voir BA, R901/38591, lettre du 21 juin 1911 / Les négociations internationales concernant l'assistanat passent par les voies diplomatiques de sorte que plusieurs ministères sont toujours impliqués : il nous arrivera donc de citer les sigles AA pour désigner l'*Auswärtiges Amt* et MAE pour désigner le Ministère des Affaires étrangères français.

[281] BA, R901/38583, lettre du 30 octobre 1904 et ses deux annexes.

[282] Ces deux personnes ont joué un rôle important dans la réforme de l'enseignement des langues vivantes : Firmery en sa qualité d'inspecteur, Reinhardt en ayant été le directeur du *Reformgymnsasium* de Francfort sur le Main et ayant à ce titre joué assisté à la conférence de 1900.

[283] BA, R901/38583, lettre du 30 octobre 1904 et ses deux annexes.

[284] *Ibid.*

[285] *Ibid.*

[286] C'est non sans malice que l'on justifie côté français la création de l'échange, à l'origine de la demande, on estime « […] que si les assistants nous sont fort utiles, nous lui [le Ministère des Cultes prussien] rendons en

par le Ministère des Cultes prussien le dépôt d'une demande de crédits qui sera validée : 19500 Mark serviront à accueillir les assistants français et anglais dans les écoles prussiennes tandis que 3000 Mark seront destinés à soutenir les assistants prussiens en partance vers l'étranger[287]. La phase de négociations qui précède l'élaboration de la convention se termine avec la conception en décembre 1904 d'un « plan de réalisation » prussien (*Plan der beabsichtigten Einrichtung*) qui règle la coopération entre les organismes en charge de l'échange[288]. Celui-ci précise les conditions de candidatures[289] et les modalités de contrôle de l'activité[290], fixe les dates et les personnes impliquées[291].

Le 27 mars 1905, le Ministère des Cultes prussien envoie à son partenaire français un modèle de convention rédigée par les référents français et allemands et ses propres instructions relatives à l'emploi des candidats au professorat étrangers dans les écoles secondaires prussiennes (*Anweisung für die Beschäftigung ausländischer Lehramtskandidaten an den Preußischen Höheren Schulen*)[292]. Ces instructions, à l'instar des instructions françaises de 1904, entendent régler l'activité des assistants dans les établissements secondaires tandis que la convention doit régler le fonctionnement administratif de l'échange[293]. Cette première convention éditée et signée par le Ministre des Cultes prussien le

---

même temps un service en facilitant l'instruction et la préparation de ses professeurs de français », on propose donc généreusement de rendre le même service. Le souci de formation des professeurs est donc présent mais secondaire. *Ibid.*

[287] BA, R63666, document du 13 avril 1905.

[288] Ce document est joint en annexe à une lettre du 12 décembre 1904 du Ministère des Cultes prussien à l'AA pour demander l'autorisation que les affaires relatives à l'assistanat soient traitées directement entre Monsieur le Dr. Reinhardt et Monsieur Firmery. Voir BA, R901/38583, lettre du 12 décembre 1904. / Cette autorisation est donnée le 24 décembre de la même année par une lettre adressée à l'Ambassadeur de France Monsieur Prinet et au Ministère des Cultes prussien. Une lettre de l'ambassade du 27 décembre 1904 avertit le Ministre des Affaires étrangères Théophile Pierre Delcassé de la nouvelle ; tandis que deux lettres respectivement du 3 janvier 1905 et du 16 janvier 1905 préviennent de cette décision les ambassadeurs prussiens à Paris (le Prince von Radolin) et à Londres (le Comte Wolff-Metternich). Voir BA, R901/38583.

[289] On explique notamment que si les candidats prussiens n'ont pas encore effectué leur *Probejahr*, le temps passé à l'étranger peut compter pour celle-ci. Voir BA, R901/38583, lettre du 12 décembre 1904 et annexe.

[290] Après leur séjour, les candidats retenus doivent soumettre un rapport aux « collèges », tandis que les institutions responsables transmettent au ministère partenaire les rapports des directeurs d'école. *Ibid.*

[291] Les collèges ont jusqu'au 15 février et 15 août pour envoyer au Ministère les informations concernant les noms, les données personnelles, les éventuelles bourses touchées et les souhaits précis des candidats désireux de devenir assistants en France. Le référent transmet alors ces données à l'institution française puis se charge d'avertir les candidats sur l'issue de leur demande.

[292] BA, R901/38583, lettre du 27 mars 1905. On prie l'AA de transmettre cette dernière au Ministère de l'Instruction publique de la République française, de demander son accord et le retour du document signé. / Les Instructions prussiennes du 27 mars 1905 sont également présentes dans BA, R63666 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41. / La convention est présente dans BA, R63666 et en possession du *Pädagogischer Austauchdienst* (*PAD*) à Bonn. Cette dernière étant en français et en allemand, nous ne donnons ici que la version française, à moins que la traduction d'une langue à l'autre, faisant apparaître une différence importante, nous invite à y faire référence.

[293] Les quelques lignes de la convention qui se réfèrent à l'aspect pédagogique renvoient par conséquent à ces instructions.

27 mars 1905 n'est signée par le Ministre de l'Instruction publique, Monsieur Bienvenu-Martin, que le 09 septembre 1905[294]. La signature de la convention est rapportée par différents journaux, probablement à l'initiative du Ministère des Cultes afin de faire connaître le programme[295] mais elle n'est promulguée au Bulletin Officiel de l'enseignement prussien qu'en juillet 1906[296]. La convention est de manière globale comme conforme à ce qui avait été négocié. La coopération entre les institutions[297] se fait entièrement par correspondance : chacune d'entre elles administre son territoire et il n'y a ni rencontre, ni concertation quant à l'attribution des postes. Chargées de préparer et transmettre les listes de candidats avant le 1er mars pour la rentrée d'avril, avant le 1er septembre pour la rentrée d'octobre, les institutions doivent ensuite se communiquer les affectations vers le 10 mars ou le 10 septembre afin d'avertir les candidats sélectionnés[298]. Les organismes en charge du bon fonctionnement de l'échange le sont également du contrôle des candidats. Trois mesures concernent cet aspect :

> 5. Les deux bureaux se communiquent directement toutes les observations que les candidats ainsi que les proviseurs et directeurs croient devoir formuler sur leur séjour, leur service, etc.
> 6. Un certificat sera délivré aux candidats par le directeur de l'école où ils auront fonctionné à la fin de leur exercice. Ce certificat sanctionnera la durée du séjour et la façon dont l'assistant s'est acquitté de ses fonctions.
> 7. Les candidats s'engagent normalement à ne rien publier sur les établissements où ils ont séjourné sans l'autorisation du bureau de leur pays.[299]

---

[294] L'écart entre les deux dates est étonnant. La convention a pourtant été transmise par l'*Auswärtiges Amt* à l'Ambassadeur du *Reich* en France, le 26 mai 1905. Le 4 Juillet 1905, ce dernier, le Prince von Radolin admet que les événements politiques l'ont contraint à retarder le dépôt de la convention auprès du gouvernement français et alors que le Reich et la France s'affrontent au Maroc, il ne préfère pas exiger des autorités françaises une réponse rapide. Le 20 octobre 1905, il renvoie finalement la convention franco-allemande signée à l'AA, en l'adressant au Chancelier du Reich, le Prince von Bülow. Voir BA, R901/38584, lettre du 26 mai 1905 de l'AA à l'Ambassadeur du *Reich* en France (le Prince von Radolin) ; lettre du 22 juin 1905 du Ministère des Cultes prussien à l'AA ; lettre du 4 juillet 1905 de l'Ambassadeur du *Reich* en France à l'AA ; lettre du 20 octobre 1905 de l'Ambassadeur du *Reich* en France à l'AA. / Cette crise provoque de vives tensions perceptibles au quotidien comme en témoigne l'arrestation de l'Oberlehrer, Wilhelm Oberüber soupçonné d'espionnage à Marseille. Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., Wilhelm Oberüber, « Oberlehrer an der Königl. Realschulen in Dirschau, Bericht über meine Studien. Aufenthalt in Frankreich während der Winter-Halbjahres 1905-1906. »

[295] BA, R901/38585, article de la *Schlesische Zeitung* du 20 février 1906 et de la *Frankfurter Zeitung* n°60 du 2 mars 1906. Ces articles se contentent en général de résumer les principaux points de la convention et des instructions du 27 mars 1905. Il est à noter que l'article de la Frankfurter Zeitung du 02 mars 1906 désigne pour la première fois la formation des professeurs comme un des objectifs principaux de l'échange : « Hauptzweck des Aufenthaltes ist die Weiterbildung des Lehrers in der fremden Sprache. ».

[296] BA, R901/38586, lettre du 12 juillet 1906 du Ministère des Cultes prussien à l'AA.

[297] Il s'agit du Ministère des Cultes prussien et de l' « Office d'informations et d'études du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts » en France. Ce dernier créé en 1901 est un service du Musée pédagogique dont la création voulue par Ferdinand Buisson et Jules Ferry remonte à 1879. L'office va administrer les échanges d'assistants en France avant la Première Guerre mondiale.

[298] Le contenu des listes en question semble des plus ordinaires : nom et prénoms de chaque candidat, date et lieu de naissance, confession, énumération des diplômes et titres, vœux et désirs des candidats au sujet de la région…etc., adresse personnelle.

[299] Voir BA, R63666, convention franco-prussienne relative à l'échange d'assistants du 27 mars 1905 (« Règlement relatif à l'échange d'assistants (hommes) français et allemands pour l'enseignement secondaire / Vereinbarung über den Austausch deutscher und französischer Lehramts – Kandidaten zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen beider Länder »). / Le titre de cette convention

Celles-ci, en invitant les différents acteurs du programme à être discrets sur son déroulement, révèlent une certaine prudence. Les différents rapports et certificats mentionnés constituent à la fois des instruments d'évaluation et de précieux moyens d'informations en cas de litige.

Cette première expérience concluante va ouvrir la voie à d'autres réalisations. Dans la mesure où l'enseignement féminin s'est étendu à partir de 1880 en France[300] et 1900 en Allemagne[301] et que celui-ci fait la part belle aux langues étrangères, il est peu surprenant de voir les institutions françaises et prussiennes s'engager dans cette voie. Les autorités prussiennes désirent en effet étendre les échanges existant aux professeures de langues vivantes[302]. Si elles obtiennent rapidement l'accord de l'Angleterre et de l'Ecosse[303], la réponse française se fait attendre jusqu'au 15 février 1907[304] et dès juillet 1907, le Ministère de l'Instruction publique français informe le Ministère des Cultes prussien qu'il est prêt à accorder, suite au grand nombre de demandes des écoles normales d'institutrices, de recevoir dans ces établissements des assistants-répétiteurs étrangers masculins[305]. Mais, pour le

---

semble signaler deux logiques distinctes : vague en français, il tend en allemand à souligner le fait qu'il s'agit de candidats au professorat.

[300] En France, la création de cours publics à l'intention des jeunes filles de Victor Duruy en 1867 peine à s'étendre. C'est l'enseignement des congréganistes qui permet progressivement la scolarisation d'autant de filles que de garçons. Par la loi du 21 décembre 1880 et le décret du 14 janvier 1882, Camille Sée lance la création de lycées de jeunes filles supportés par l'État avec le concours des départements et des communes. L'enseignement, qui s'apparente à celui qui est dispensé dans les EPS, dure cinq ans et ne mène pas au baccalauréat, que les jeunes filles doivent présenter en candidates libres. Seules les deux premières années comprennent des cours obligatoires, les trois suivantes étant consacrées à des matières facultatives. Les jeunes filles se détournent plus facilement des langues anciennes que leurs homologues masculins au profit de l'anglais et dans une moindre mesure de l'allemand. En 1883, une agrégation pour ces deux disciplines est créée à leur intention, mais une réelle égalité tarde à venir. En 1914, l'enseignement féminin ne représente que le quart des effectifs de l'enseignement secondaire et il faut attendre 1925 pour que soit instituée l'identité des programmes et des horaires pour les garçons et les filles. Voir notamment *FMHIS*, pp. 335, 362-363, 416 ; *FPHIS*, pp. 299-300 ; *JACPO*, p. 103 et *PLLAL,* pp. 166-167.

[301] En Prusse, jusqu'en 1908, les jeunes filles bénéficient d'une formation similaire à l'enseignement secondaire des garçons, mais demeurent rattachées à l'établissement primaire. Les jeunes filles constituent ainsi 70% des effectifs des *Mittelschulen*. En 1908, on organise un enseignement de jeunes filles durant dix ans (de 6 à 16 ans). En 1911, est créé le *Lyzeum* et à partir de 1912, on leur permet de prolonger leurs études pendant trois ans pour accéder à l'École normale de jeunes filles (*Mädchenseminar*). Un établissement préuniversitaire, nommé d'abord *Studienanstalt* puis à partir de 1911 *Oberlyzeum*, devait les mener à partir de la 7ème ou 8ème année du *Lyzeum* au niveau universitaire en cinq ou six ans. Si la Saxe, la Bavière, la Hesse et le Würtemberg adoptent le modèle prussien, le parcours des jeunes filles dans l'éducation reste semé d'embûches. En 1913, elles ne représentent toujours que 10% des inscrits des facultés. Voir notamment *JGPED*, pp. 68, 76-78.

[302] Dans une lettre du 5 décembre 1906, le Ministère des Cultes prie ainsi l'AA de se renseigner auprès des gouvernements français et anglais sur l'hypothèse d'un échange de candidates au professorat pour les établissements secondaires de jeunes filles. Voir BA, R901/38587, lettre du 5 décembre 1906.

[303] BA, R901/38587, lettre du 6 février 1907.

[304] BA, R901/38587, lettre du 15 février 1907 et lettre du 22 février 1907. Par cette dernière, l'Ambassadeur d'Allemagne (le Prince von Radolin) fait part du message du Ministre des Affaires Etrangères français (Stephen Pichon) au Chancelier.

[305] BA, R901/38588, lettre du 19 juillet 1907. Six écoles demandent des assistants de langue allemande : « Nancy, Commercy, Mirecourt, Asxerre [sic.], Lyon et Paris ». On annonce que ces assistants seront reçus comme les répétitrices contre un paiement de pension de 400 frs, sauf à Paris où on souhaite que l'école normale

gouvernement prussien, les aspirants allemands au professorat ne sont pas assez formés pour dispenser de tels cours. Il propose ainsi d'introduire à leur place de jeunes *Volksschullehrer*, des instituteurs de l'enseignement primaire ayant de bonnes connaissances en langue française[306]. En faisant cette proposition qui a peu de chances d'être acceptée par les autorités françaises, la Prusse montre qu'elle désire voir avancer la question des assistantes. Finalement, une convention[307] est émise et signée le 27 mars 1908 (exactement trois ans après la convention concernant les assistants) par le Ministère des Cultes prussien[308] et le 18 mai 1908 par Gaston Doumergue, alors Ministre de l'Instruction publique[309].

Si la Prusse fait figure d'initiatrice sur le territoire allemand, les autres *Länder* ne tardent pas à lui emboîter le pas. Dès le 12 décembre 1906, **la Saxe** semble manifester son intérêt auprès de la France pour mettre en œuvre un échange d'assistants[310]. Un échange de missives aboutit à la signature d'une convention entre le Ministre de l'Instruction publique, Aristide Briand (26 février 1907) et le Ministère des Cultes de Saxe, von Schlieben (21 mars 1907)[311]. Cette dernière se révèle être la copie exacte de celle signée avec la Prusse à la

---

allemande qui y enverrait un de ses élèves–maîtres reçoive en contrepartie un « élève-maître » de l'école de Paris.

[306] BA, R901/38588, lettre du 30 août 1907 du Ministère des Cultes prussien à l'AA pour qu'il transmette sa réponse au gouvernement français. Dans les autres écoles normales, les assistants allemands recevraient un paiement de pension de 320 Mark pour les 10 mois. En contrepartie, ils devraient deux heures d'exercice de conversation par jour et seraient libres d'assister à tous les cours.

[307] BA, R901/38589, convention entre la France et la Prusse relative à l'échange d'assistantes. Son titre exacte : « Règlement relatif à l'échange d'assistantes allemandes et françaises pour l'enseignement des langues vivantes dans les écoles supérieures / Vereinbarung über den Austausch deutscher und französischer Lehrerinnen zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Mädchenschulen beider Länder », fait de nouveau apparaître des différences : alors que le titre français fait état d' « assistantes », le titre allemand fait, quant à lui, référence à de véritables professeurs (*Lehrerinnen*). / Celle-ci paraîtra dans le « Zentralblatts für die Gesamte Unterrichtes Verwaltung in Preußen vom 1. September 1908 (S.742 ff.) », voir BA, R901/38591, lettre du 1er juin 1911 / Le fonctionnement administratif de l'échange est similaire à l'échange des assistants à ceci près que les deux organismes en charge du programme doivent se transmettre les listes de candidats « avant le 10 février pour la rentrée d'avril, avant le 10 août pour la rentrée d'octobre (ou du 1er janvier) » et se communiquer les affectations vers « le 10 mars ou le 10 septembre ».

[308] BA, R901/38589, lettre du 27 mars 1908 du Ministère des Cultes prussien au Ministère de l'Instruction publique français.

[309] BA, R901/38589, lettre du 27 mai 1908 de l'Ambassadeur du *Reich* à Paris à l'AA et lettre du 4 juin 1908 de l'AA au Ministère des Cultes prussien.

[310] Cette prise de contact nous est connue par la lettre du 5 mars 1907 du Ministère des Cultes de Saxe à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris. Le Ministère joint à sa requête deux exemplaires d'une convention à l'intention des autorités françaises. Une fois signées, le Ministre français les renvoie à son tour en Allemagne pour signature.

[311] La préparation de cette convention donne lieu à l'échange de nombreuses missives. Voir BA, R901/38587 , lettre du 26 février 1907 du Ministre des Affaires étrangères (Stephen Pichon) à l'Ambassadeur du *Reich* en France (le Prince von Radolin); lettre du 5 mars 1907 du Prince von Radolin à l'AA; lettre du 12 mars 1907 de l'AA au Ministère des Cultes prussien ; lettre du 5 mars 1907 du Ministère des Affaires étrangères de Saxe (*Königlich Sächsisches Ministerium des auswärtigen Angelegenheiten)* à l'AA ; lettre du 10 mai 1907 du Prince von Radolin à l'AA.

différence que deux, et non dix, assistants sont échangés[312]. Après la Saxe, **la Bavière**[313] s'intéresse à son tour en 1908 à l'échange franco-prussien d'assistants[314]. Près d'un an plus tard, le gouvernement bavarois désire également des informations sur l'échange d'assistantes[315]. S'il n'existe pas encore de convention entre la France et la Bavière, l'échange est déjà mis en œuvre à titre d'expérimentation[316]. Il faut attendre deux ans avant qu'une convention ne fasse l'objet d'une signature entre le Ministre de l'Instruction publique, Gabriel Guist'hau (24 juin 1912) et un représentant du Ministère des Cultes bavarois (1er août 1912)[317]. **La Hesse** est le dernier territoire du Reich à s'enquérir du destin de la convention passée entre la France et la Prusse[318]. Dans une lettre datée du 19 juin 1911, l'*Auswärtiges Amt* accepte de transmettre la demande du gouvernement Hessois aux autorités françaises et

---

[312] Voir BA, R901/38587 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la Saxe et la France. Le titre exact « Règlement relatif à l'échange d'assistants (homme) français et saxons pour l'enseignement secondaire / Vereinbarung über den Austausch französischer und sächsischer Lehramtskandidaten zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen beider Länder » révèle de nouveau un décalage entre les deux langues. / Un projet d'article à transmettre aux *Dresdner Journal*, *Leipziger Zeitung* et *Dresdner Anzeige*r semble attester que les Ministères utilisaient bien les journaux pour faire connaître le programme. Voir BA, R901/38587, projet d'article du 12 juillet 1907.

[313] En Bavière, il existe depuis 1808, deux voies distinctes : les *altsprachliches Gymnasium* où dominent les langues anciennes, et les autres établissements voués aux langues modernes et sciences. En 1825, Louis 1er, grand admirateur de la Grèce antique et moderne, accède au trône. Les nouveaux programmes conçus par Thiersch et publiés en 1829 et 1930 donnent aux langues anciennes une plus grande importance que ne l'avait fait Humboldt et réduisent les *Realien* à la portion congrue : plus de la moitié de l'emploi du temps est consacré au latin et au grec. Le *Gymnasium* bavarois possède donc un caractère propre. Alors qu'en Prusse, l'égalité entre les trois établissements secondaires est atteinte en 1901, il faut attendre l'année 1910 en Bavière pour que l'égalité du *Realgymnasium* et du *Gymnasium* soit reconnue, 1914 pour l'*Oberrealschule*. *JGPED*, p.51.

[314] BA, R901/38589, lettre du 9 novembre 1908 de l'AA au diplomate, le Comte Lerchenfeld-Köfering. Ce dernier reçoit des documents relatifs à l'échange entre la France et la Prusse ; on y expose la situation de l'échange : le succès pour les assistants français se rendant en Prusse, mais aussi la baisse progressive du nombre des candidats prussiens qui se rendent en France sur laquelle nous reviendrons.

[315] BA, R901/38591, lettre du 19 novembre 1909 de la Légation de Bavière (*Königlich Bayerische Gesandschaft*) à l'AA (Herr von Schoen). / La réponse du Ministère des Cultes, qui transmet la convention relative à l'échange d'assistantes françaises et prussiennes, ne tarde pas. On y précise que le but officiel de cette convention est la promotion des cours de langue. Voir BA, R901/38591, lettre du 30 novembre 1909 du Ministère des Cultes prussien à l'AA ; lettre du 8 décembre 1909 de l'AA au Comte Lerchenfeld-Köfering.

[316] Dans un article du 11 août 1910 qui paraît dans la *Rheinisch-Westphalische Zeitung*, on annonce en effet l'introduction de candidats au professorat français dans les *Bayerischen Knabeninstituten* contre le logement gratuit et en contrepartie l'introduction de candidats au professorat bavarois dans les établissements français. BA, R901/38591, article du 11 août 1910 de la *Rheinisch-Westphalische Zeitung,* n° 877.

[317] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la France et la Bavière. Celle-ci intitulée « Convention relative à l'échange d'assistants de langue français et bavarois / Vereinbarung über den Austausch bayerischer und französischer Lerhamtskandidaten zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten beider Länder », témoigne de nouveau d'un décalage entre la manière dont on nomme les assistants en France et en Allemagne. / L'échange de missives aboutissant à cette signature est consultable dans MAE CAD Nantes, SOFE art. 153, lettre de juillet 1912 du Ministère de l'Instruction publique à l'AA ; lettre du 17 juillet 1912 de l'AA à la Légation de Bavière ; lettre du 12 août 1912 de cette dernière au Ministère des Cultes bavarois ; accusé de réception du 22 août 1912.

[318] Cette démarche nous est connue par la lettre suivante : BA, R901/38591, lettre du 1er juin 1911 de l'AA au Conseiller référendaire de la Légation, Herr Zimmermann. Dans celle-ci, l'AA interroge à la demande du Ministère de l'Intérieur hessois (*Grossherzogliche Minister des Innern*), Herr Zimmermann, sur l'opportunité d'un échange similaire pour la Hesse. La réponse sera positive à condition que le nombre d'assistants échangés demeure limité.

britanniques pour obtenir la signature de conventions avec celles-ci[319]. Dès le 17 octobre 1911, le Ministère des Affaires étrangères français annonce que le Ministère de l'Instruction publique est prêt à conclure un accord avec le gouvernement Grand Ducal de la Hesse « relatif à l'échange d'instituteurs assistants et d'institutrices dans les écoles supérieures de jeunes filles »[320]. Cette convention est signée par le Ministre de l'Instruction publique, Gabriel Guist'hau, le 1er juillet 1912 et par un représentant du Ministère de l'Intérieur hessois (*Minister des Innern*) le 9 Septembre 1912[321].

Le succès des négociations aboutissant à la signature des cinq conventions que nous venons d'évoquer ne doit cependant pas masquer les échecs d'autres initiatives. On peut ainsi citer un cas où une convention entre un territoire du *Reich* et la France n'a pu être établie. En avril 1909, un étudiant de philologie de l'Université de Freiburg en pays de Bade, Joseph Trenkle, pose sa candidature pour un poste d'assistant. C'est l'occasion pour le Ministère de l'Instruction publique de remarquer qu'il n'existe pas de convention signée avec le Grand Duché de Bade. Puisque les candidats prussiens et saxons ne suffisent pas à remplir les demandes des chefs d'établissements français, on envisage de pouvoir accueillir des candidats d'autres régions de l'Empire, y compris sans convention :

> L'absence de la garantie d'une autorité compétente exige, dans ce cas, [ajoute mon collègue,] une instruction rigoureuse des demandes, celles-ci devant d'ailleurs être adressées directement à l'Office précité. Les candidats sont tenus de produire en plus des pièces d'usage, d'abord un certificat constatant que leur prononciation de la langue allemande est exempte de particularités dialectales, ensuite et surtout, une référence qui puisse constituer une garantie sérieuse au sujet de la personne d'un candidat. Cette référence doit être délivrée par une personnalité scolaire ou administrative dont l'Office d'Informations et d'Etudes peut apprécier la compétence et à laquelle, en cas de difficultés, il soit possible d'avoir recours.[322]

---

[319] BA, R901/38591, lettre du 18 juin 1911 de l'AA au représentant du gouvernement hessois (Freiherrn von Biegeleben). Au passage, on demande au gouvernement hessois s'il souhaite une convention, qui réglerait également l'échange des assistantes.

[320] Il est étonnant que l'on n'évoque pas dans un premier temps la situation des lycées de Garçons. Voir BA, R901/38592, lettre du 17 octobre 1911 du MAE à l'Ambassadeur d'Allemagne à Paris ; lettre du 23 octobre 1911 de ce dernier à l'AA (adressée au chancelier : Herrn Reichskanzler Dr. Von Bethmann Hollweg) ; lettre du 30 octobre 1911 de l'AA au représentant du gouvernement hessois (Freiherrn von Biegeleben), BA, R901/38593, lettre du 23 août 1912 de l'AA à la Légation de Hesse, *Verbalnote* du 11 septembre 1912 de la Légation de Hesse à l'AA ; lettre du 16 septembre 1912 de l'Ambassade d'Allemagne en France au MAE. Au cours de cet échange de missives, on invite d'abord un fonctionnaire de l'administration hessoise à préparer une convention sur le modèle la convention franco-prussienne. À l'issue de ces négociations, la Hesse de son côté insiste pour que l'échange soit mis en œuvre dès la rentrée 1912.

[321] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants et d'assistantes entre la France et la Hesse. Un exemplaire en allemand non signé se trouve également dans BA, R901/38593. / Elle porte un titre plus sobre que les précédentes (« Convention relative à l'échange d'assistants de langue français et Hessois / Vereinbarung über der Austausch Hessischer und französischer Kandidaten ») / On définit le nombre minimum d'assistants échangés pour l'année allant du 1er octobre 1912 au 1er octobre 1913 de 2 à 4.

[322] BA, R901/38590, lettre du 22 avril 1909 du MAE (Stephen Pichon) à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin).

La candidature est annoncée recevable à condition que l'étudiant puisse fournir les références indiquées et que des postes demeurent libres à l'issue de la répartition faite dans le cadre des autres conventions. En insistant pour qu'une autorité officielle se porte garante du candidat, le Ministère français demande d'abord de manière implicite, puis de manière explicite, l'avis du Grand Duché de Bade sur l'établissement d'une convention entre les deux États[323]. Ce dernier, très prudent, désire dans un premier temps étudier les accords passés avec la Prusse et la Saxe[324]. Face aux informations mitigées livrées par celles-ci[325], le Grand Duché de Bade accepte, par une lettre datée du 26 novembre 1909, de fournir les attestations fournies par l'assistant mais refuse de passer un accord avec le gouvernement français[326]. Joseph Trenkle est entre *ipso facto* dans le cadre de la convention franco-prussienne, le Ministère des Cultes prussien devenant son Ministère de tutelle[327]. C'est donc par cet arrangement et sans la signature d'une convention que se terminent l'échange entre le Grand Duché de Bade et la France. La Prusse, pour sa part, a également l'occasion de conclure des conventions avec d'autres territoires francophones. Le 8 juillet 1908, la Belgique s'informe des échanges mis en place entre la Prusse et la France et propose de mettre en place avec la Prusse le même type d'échange[328]. Par la lettre du 31 octobre 1908[329], le Ministère des Cultes prussien transmet à l'*Auswärtiges Amt* un certain nombre de documents à l'intention du gouvernement belge et évoque la mauvaise situation des assistants prussiens en France sur laquelle nous reviendrons. Les autorités prussiennes sont donc en recherche d'alternatives. S'ensuit une correspondance au cours de laquelle les autorités prussiennes s'interrogent sur des modifications à apporter à une première ébauche livrée par les autorités belges[330]. Nous n'avons pas trouvé de traces de

[323] BA, R901/38590, lettre du 24 avril 1909 du Prince von Radolin à l'AA; lettre du 30 avril 1909 de l'AA au Ministère des Affaires étrangères de Bade.
[324] BA, R901/38590, lettre du 12 mai 1909 du Ministère des affaires étrangères de Bade à l'AA.
[325] BA, R901/38590, lettre du 28 mai 1909 de l'AA au Ministère des affaires étrangères de Bade ; lettre du 15 juillet 1909 du Ministère des affaires étrangères de Bade à l'AA ; lettre du 21 juillet 1909 de ce dernier au Ministère des Cultes prussien ; lettre du 26 juillet 1909 du Ministère des Cultes prussien à l'AA ; lettre du 31 juillet 1909 de l'AA au Ministère des affaires étrangères de Bade. Le Ministère des Cultes prussien se charge de transmettre les informations, en insistant d'une part sur le succès de l'échange pour les assistants français dont beaucoup veulent même prolonger d'une année leur séjour, d'autre part sur la situation difficile faite aux assistants allemands dans les établissements français et la mauvaise volonté du gouvernement français pour y remédier
[326] BA, R901/38591, lettre du 26 novembre 1909 du Ministère des affaires étrangères de Bade à l'AA. Ces attestations émanent, par ailleurs, d'une *Gymnasialdirektion* et le Ministère déclare, en conséquence, ne pas pouvoir se prononcer sur la capacité à enseigner du candidat.
[327] BA, R901/38591, lettre du 2 décembre 1909 de l'AA au Ministère des affaires étrangères de Bade.
[328] Cette démarche nous est connue par la lettre du 6 novembre 1908 du Ministère des Cultes prussien à l'AA dans BA, R901/38589.
[329] BA, R901/38589, lettre du 31 octobre 1908 du Ministère des Cultes prussien à l'AA.
[330] BA, R901/38589, lettre du 6 novembre 1908 du Ministère des Cultes prussien à l'AA. On se déclare globalement satisfait du projet de convention du Ministère belge, mais on rejette l'idée d'une entrée dans les établissements au 1er janvier et on trouve indispensable d'inscrire la question de la rémunération dans la

cette convention, mais étant donné l'avancement des négociations, on est en droit de penser que celle-ci a finalement été signée[331].

L'origine de l'échange, à l'initiative du gouvernement français, reflète finalement moins un désir de mieux former les professeurs de langue que la volonté pressante et patriotique que les élèves maîtrisent mieux les langues étrangères que leurs aînés. Dans cette perspective, la présence de l'assistant de langue s'inscrit dans le cadre de la promotion de la méthode directe, alors imposée. L'institutionnalisation d'un échange binational, par le biais d'une convention, est avant tout le moyen, pour le gouvernement français, d'engager la responsabilité du pays partenaire et ainsi de se prémunir de tout incident sur son territoire. La convention signée entre la France et la Prusse va encourager l'apparition d'initiatives similaires[332]. Parmi les différents éléments du réseau de conventions qui se tisse, on peut distinguer les initiatives volontaristes, prises par exemple par la Hesse ou la Bavière suite à des demandes de particuliers, de celles qui s'appuient sur des fondements déjà présents comme c'est, par exemple, le cas de l'élargissement de l'échange aux assistantes entre la France et la Prusse.

2. Statut et missions des assistants et des assistantes de langue vivante

Ces conventions dont nous venons de retracer l'origine constituent l'un des deux types de discours normatif au fondement de l'échange. Un tableau nous permet d'exposer le cadre

---

convention. On tire en cela les leçons d'un accord franco-prussien qui ne prévoit d'autre rémunération pour les candidats que l'accueil au pair.

[331] À l'inverse, un projet d'accord entre la Prusse et la Suisse n'a pas abouti, malgré la requête en 1912, de deux candidates suisses, Lucy Payot et Marthe Léderry, désirant obtenir des postes d'assistante de langue française en Prusse. Le ministère prussien ne se déclare pas hostile à cette idée, mais à condition qu'il y ait également possibilité pour des candidates prussiennes d'être placées dans des établissements suisses. Il envisage ainsi une convention relative à l'échange d'assistantes prussiennes et suisses avec la partie francophone de la Suisse. Cette requête ne semble pas avoir été retenue et il n'y a pas de trace de convention entre la Suisse et la Prusse avant la Première Guerre mondiale. Voir BA, R901/38593, lettre du 15 avril 1912 de l'AA à la Légation suisse (*Schweizerische Gesandschaft*).

[332] À ce titre, l'édification des échanges avec le troisième partenaire originel, l'Angleterre, peut être retracé à partir de documents, dont ne donnons pas ici le détail mais qui sont situés dans BA, R63666, R901/38583 et R901/38587. L'échange entre la Prusse et l'Angleterre prend ainsi pour modèles en les modifiant la convention et les instructions qui règlent l'échange mis en place entre la Prusse et la France. Cet échange va s'avérer restreint sur le plan numérique en raison de l'indépendance des établissements anglais, invitant la Prusse à conclure des accords avec l'Écosse en 1909 et les États-Unis en 1914. Voir BA, R901/38587, R901/38589 et R901/38591 / En 1908, un échange d'assistantes est également mis en place entre la Prusse et l'Angleterre avec un succès de nouveau mitigé : Voir BA, R901/38587 et R901/38589.

administratif défini par les différentes conventions passées entre la France et les territoires du *Reich* en en soulignant les évolutions. Le premier tableau reproduit ainsi le cadre administratif tel qu'il est décrit dans la convention franco-prussienne relative à l'échange d'assistants[333] :

	Assistants français en Prusse	***Assistants prussiens en France***
Lieux d'accueil	Écoles secondaires de garçons (*höhere Knabenschulen*)	Lycées et collèges français de garçons
Dates	Pour 6, 9 ou 12 mois à partir du mois d'octobre Engagement de moins de 6 mois admis seulement dans des cas exceptionnels sur demande du directeur d'établissement	Idem mais à partir soit du mois d'octobre, soit du mois d'avril
Diplômes requis	Diplôme de licencié (ès-lettres, histoire, sciences, etc.) et certificat d'études supérieures si exigé en vue des agrégations Connaissance de la langue allemande	Ont subi l'examen d'État (*Oberlehrerexamen*) Connaissance de la langue française
Rémunérations	125 francs (100 Mark) par mois Vacances comprises dans leur service et payées au même titre	Au pair : chambre convenable, repas soit à part ou avec les répétiteurs, chauffage, blanchissage (sauf linge de corps) et éclairage
Sous l'autorité	Du directeur	
Service	2 heures par jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance	
Libertés	Suivi des cours désirés	

La première convention de 1905 (qui sera reproduite à l'identique par la convention franco-saxonne) expose dans sa dimension pédagogique (tutelle, service et libertés) les recommandations faites dans les instructions françaises du 15 février 1904 dont elles s'inspirent. Le volet purement administratif, quant à lui, appelle deux remarques sur les diplômes que doivent présenter les candidats et le mode de traitement qui leur est proposé. La première est que les assistants français, simples licenciés, contrairement à leurs homologues prussiens, n'ont pas nécessairement bénéficié d'une première expérience pédagogique. La seconde est la différence des modes de traitement qui promet une somme d'argent aux

[333] Tableau établi par nos soins à partir de BA, R63666, convention franco-prussienne du 27 mars 1905. Le tableau est reproduit en annexe. Voir annexe 4. / Ce tableau vaut également pour la représentation des grandes lignes de la convention franco-saxonne identique. Voir BA, R901/38587 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la Saxe et la France.

candidats français et le simple accueil au pair aux candidats prussiens. Ces grandes lignes vont être conservées dans la convention qui règle trois plus tard l'échange des assistantes entre la France et la Prusse[334] :

	Assistantes françaises en Prusse	***Assistantes prussiennes en France***
Lieux d'accueil	Écoles secondaires de jeunes filles (*höhere Mädchenschulen*)	Lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles
Dates	À partir du mois d'octobre En cas de besoin, nomination au 1er janvier ou à la rentrée de Pâques[335] Engagement de moins de 6 mois admis seulement dans des cas exceptionnels sur demande du directeur d'établissement. Renouvellement possible	
Diplômes requis par les candidates	Doivent, en règle générale, avoir subi l'examen conférant la capacité, d'enseigner dans les écoles où est enseignée au moins une langue vivante étrangère Connaissance de la langue allemande	Doivent avoir subi l'examen conférant la capacité, d'enseigner dans les écoles moyennes et supérieures de jeunes filles Connaissance de la langue française
Rémunérations	110 Mark par mois soit 137,50 Frs Vacances comprises dans leur service et payées au même titre	Au pair : chambre convenable, repas soit à part soit à la table des professeurs, chauffage, blanchissage (sauf linge de corps) et éclairage En cas d'externement, indemnité allouée pour le logement et la nourriture, calculée selon les conditions locales
Sous l'autorité	Du directeur ou de la directrice	
Service	2 heures /jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance	
Libertés	Suivi des cours désirés	

En grande partie similaire à la convention relative à l'échange d'assistants, cette convention diffère néanmoins logiquement sur quelques points, comme les conditions de candidatures. On s'adresse en effet ici de part et d'autre du Rhin de jeunes diplômées prêtes à enseigner. Par

[334] Tableau établi par nos soins à partir de BA, R901/38589, convention entre la France et la Prusse relative à l'échange d'assistantes. Le tableau est reproduit en annexe. Voir annexe 5.

[335] Par la lettre du 8 janvier 1909, le Ministère des Cultes avertira les « collèges » (*Königliche Provinzial-Schulkollegien und die königlichen Regierungen mit Ausschluss der jenigen Magdeburg*) d'un rapport daté du 28 novembre 1908. On y note qu'il est peu recommandable que celles-ci s'engagent à Pâques dans la mesure où l'année scolaire cesse aux mois d'août et septembre pour les grandes vacances et ne reprend qu'en octobre. Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 8 janvier 1909.

ailleurs, elle inclut la possibilité du renouvellement possible de l'expérience. Enfin, la rémunération des assistantes françaises est revalorisée, tandis qu'on envisage pour leurs homologues prussiennes la possibilité d'un externement qui donnerait lieu au paiement d'une indemnité.

De nouvelles modifications vont être apportées avec la convention réglant l'échange d'assistants entre la France et la Bavière[336] :

	Assistants français en Bavière	***Assistants Bavarois en France***
Lieux d'accueil	Établissements d'éducation et pensionnats pour élèves de l'enseignement secondaire en Bavière (*Höhere Lehranstalten in Bayern*)	Lycées et collèges français de garçons
Dates	À partir du mois d'octobre pour l'année scolaire Exceptionnellement pour une durée moindre Le maintien dans leurs fonctions pour 6 mois ou un an dans le même poste du même pays peut être accordé dans des cas particuliers	
Diplômes requis	Doivent, en règle générale, posséder le diplôme de Licencié (ès-lettres, histoire, sciences, etc.) ou bien un certificat équivalent d'études supérieures Connaissance de la langue allemande.	Doivent avoir suivi au moins pendant quatre semestres les cours d'une université et produire un certificat constatant qu'ils ont pris part aux exercices pratiques des séminaires universitaires Les candidats ayant subi l'examen d'État pour le professorat de l'enseignement secondaire (*Oberlehrerexamen*) ou ayant obtenu le grade de docteur seront placés autant que possible dans les villes possédant une université Connaissance de la langue française
Rémunérations	Au pair dans les internats où ils ont une chambre convenable ; ils prendront leur repas dans l'établissement ; le chauffage, le blanchissage (sauf pour le linge de corps), l'éclairage, le service et les soins médicaux leur seront fournis	
Sous l'autorité	Du directeur	
Service	2 heures /jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance Droit de donner des leçons particulières	
Libertés	Suivi des cours désirés	

[336] Tableau établi par nos soins à partir de CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la France et la Bavière. Le tableau est reproduit en annexe. Voir annexe 6. / La Bavière marque également sa particularité en ne reprenant pas les instructions prussiennes qui règle le fonctionnement didactique de l'échange, mais en édictant les siennes le 1er août 1912.

La convention passée entre la France et la Bavière bénéficie d'avancées déjà apparues dans les conventions précédentes comme la possibilité pour les assistants de prolonger leur expérience, mais elle présente d'autres nouveautés. Les informations demandées sont plus complètes et les conditions d'admission sont plus exigeantes vis-à-vis des candidats bavarois :

> Ces listes comporteront : nom et prénoms du candidat, date et lieu de naissance, confession, adresse du domicile permanent, copies conformes des diplômes et titres prévus ci-dessus qu'en général les deux services ne se transmettent pas, certificats de bonne santé et de bonne vie et mœurs, attestations constatant que le candidat possède une bonne prononciation de sa langue maternelle libre de particularités dialectales, vœux et préférences du candidat au sujet de la région où il désire être placé.[337]

On peut observer que la question des dialectes est prise en compte. Il est également très intéressant de constater que les établissements bavarois sont les seuls établissements allemands qui semblent posséder suffisamment d'internats pour accueillir les assistants français. Deux améliorations sont notables : d'une part, le service et les soins médicaux font dorénavant partie des engagements des établissements vis-à-vis des candidats. D'autre part, on accorde aux assistants la possibilité de recourir à une source d'appoint financier en leur permettant de donner des leçons particulières.

La dernière convention que nous avons évoquée, signée entre la France et la Hesse et reproduite sur la page suivante, apparaît résolument novatrice puisqu'il s'agit de la première convention d'échange mixte[338] :

[337] *Ibid.*

[338] Tableau établi par nos soins à partir de CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants et d'assistantes entre la France et la Hesse. Le tableau est reproduit en annexe. Voir annexe 7.

	Assistant(e)s français(es) en Hesse	***Assistant(e)s hessois(ses) en France***
Lieux d'accueil	Écoles secondaires de garçons et de filles du Grand Duché de Hesse (*Hessischen höheren Schulen*)	Lycées et collèges français de garçons et de filles
Dates	À partir du mois d'avril (jusque mi-septembre) ou d'octobre (jusqu'avril ou fin mars) pour les français, octobre pour les hessois (jusque juillet ou pâques). 6 mois ou l'année scolaire Exceptionnellement pour un engagement de moins de six mois ou une entrée en fonctions à une autre période	
Diplômes requis	Assistants : diplôme de licencié (ès-lettres, histoire, sciences) ou un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges ou un certificat d'études supérieures Assistantes : diplôme de fin d'études secondaires, du baccalauréat ou de la licence ou d'un certificat d'aptitude au professorat dans les écoles primaires supérieures ou normales ou dans les écoles secondaires de jeunes filles Connaissance de la langue allemande	Assistants : Doivent avoir subi l'examen d'État pour le professorat de l'enseignement secondaire (*Oberlehrerexamen*) Assistantes : certificat d'aptitude à l'enseignement dans une école supérieure de filles. Connaissance de la langue française. « Autant que possible les candidats seront placés dans des écoles des villes d'une certaine importance. Les postes dans les lycées de villes d'Université seront attribués de préférence au candidat possédant le titre de docteur. »
Rémunérations	100 Mark/mois. Pour les vacances d'été comprises entre leur entrée en fonctions et leur départ définitif, l'indemnité ne sera que de 50 Mark si les assistants ne s'engagent que pour 6 mois seulement et entrent en fonctions en avril	Au pair : une chambre convenable, chauffage, éclairage, blanchissage (excepté le linge de corps), le service et les soins médicaux.
Sous l'autorité	Du directeur ou d'un professeur titulaire	
Service	2 heures /jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance Leçons particulières	
Libertés	Suivi des cours et tous les moyens et occasions possibles permis par les directeurs des écoles et professeurs	

On est frappé par la multiplicité des diplômes en France qui contraste avec la simplicité du système allemand. Cela vient renforcer en quelque sorte le contraste qui oppose le recrutement de candidats allemands rompus à l'enseignement et celui de candidats français parfois novices. Il est aussi intéressant de noter qu'on aspire à voir, comme dans la convention franco-bavaroise, les candidats prussiens nommés dans des villes et mieux encore les titulaires de thèse dans les villes universitaires. On semble ainsi se préoccuper de plus en

plus du confort social des assistants et assistantes. Le traitement demeure assez similaire à ce que l'on connaît par les autres conventions. Tandis que les assistants et assistantes français perçoivent 100 Mark (avec le cas échéant revalorisation de la rémunération des mois non complets), c'est-à-dire 10 de moins que les assistantes prussiennes, les assistants et assistantes hessois bénéficient des avancées constatées dans la convention franco-bavaroise pour le service dans les internats. Enfin, il nous faut remarquer que l'on admet dorénavant la possibilité pour le directeur de déléguer la tutelle de l'assistant à un professeur de langues vivantes, ce qui apparaît comme une décision plus pragmatique. Ces évolutions peuvent sembler anodines mais elles ne le sont aucunement. La prudence et la patience avec lesquelles sont conclues les conventions montrent que chaque terme est rigoureusement pesé. Chaque changement par rapport à la convention initiale peut donc être interprété, soit comme un signe d'adaptation au contexte éducatif local, soit comme la volonté d'une amélioration par rapport aux situations antérieures constatées dans le cadre des autres conventions. La bonne marche de l'échange, mesurable grâce aux retours d'expériences des différents acteurs, constitue ainsi un travail permanent. On doit également appliquer ce raisonnement à l'autre type de discours au fondement de l'assistanat : les instructions pédagogiques.

Les instructions pédagogiques ont pour fonction de définir le rôle et la place de l'assistant de langue au sein de l'établissement. **Les instructions françaises du 15 février 1904**[339] s'appuient sur de nombreuses expériences et une grande somme d'observations. Elles entendent avant tout permettre l'amélioration, la réglementation et l'uniformisation de l'activité. En fixant les grandes lignes du nouveau statut de l'assistant, elles vont constituer, sans que cela n'ait été leur objectif initial, le fondement des instructions, conventions et accords internationaux à venir en la matière[340]. La densité de ce texte de douze pages nous oblige à en résumer les principaux aspects en abordant successivement : le statut de l'assistant dans l'établissement, sa fonction et ses conditions d'activité dans la classe et enfin la manière dont on lui conseille de conduire son activité. D'un point de vue strictement hiérarchique,

[339] Elles voient le jour près de deux ans après le témoignage de D. Hengesback, à propos de l'introduction des assistants de langue dans les établissements secondaires français. CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 et BA, R901/38583, lettre et instructions du 15 février 1904.

[340] À l'occasion d'une brochure éditée par la KMK (*Kultusminister Konferenz*) pour le 100e anniversaire de l'assistanat, Martin Finkenberger voit à tort dans les instructions prussiennes le fondement de toutes les conventions à venir : « Die Aufgabe der ausländischen Assistenten in Preußen fasste eine Anweisung vom 27. März 1905 zusammen, die vermutlich allen weiteren Vereinbarungen als Grundlage diente. » En effet, le document originel sur lequel vont s'appuyer les accords futurs est le règlement français du 15 février 1904, dont Martin Finkenberger ne pouvait avoir connaissance. Voir *MFANF*, p. 68.

l'assistant est placé sous l'unique autorité du chef d'établissement[341]. Responsable de son bien-être matériel et moral, ce dernier doit l'introduire auprès du personnel de l'école, avant tout des professeurs de langues et ceux dont il visitera les cours, mais aussi des répétiteurs dont il partagera les repas. On entend assurer au nouvel arrivant les moyens nécessaires pour progresser en français afin d'éviter qu'il n'utilise ses élèves pour le faire ![342] Afin de marquer l'appartenance de l'assistant au personnel enseignant, les instructions insistent sur le fait qu'il doit être considéré par les professeurs « en égal et en collègue ». Ceux-ci doivent cultiver des rapports cordiaux avec le jeune étranger, l'introduire aux subtilités du système éducatif et des méthodes d'enseignement, mais ne peuvent, en revanche, lui imposer une tâche, ni l'introduire dans leur classe sans l'accord du chef d'établissement. Le cas échéant, une tutelle pédagogique peut être mise en place de manière amicale avec l'accord du proviseur. La fonction des assistants diffère cependant profondément de celle des professeurs et cela jusque dans les cours de récréation. Il leur est interdit de surveiller les récréations car on craint qu'ils n'exercent quelque mauvaise influence sur les élèves. Une unique exception peut être envisagée pour l'assistant d'anglais qui est susceptible d'apprendre des jeux aux enfants, leur inculquant par ce biais un vocabulaire quotidien, simple mais utile[343].

Dans la classe, le rôle de l'assistant est également plus restreint que celui des professeurs. La fonction de l'assistant est celle d'exercer et non d'enseigner, de faire parler ceux qui savent et non de leur apprendre à parler. Simple « directeur de conversation »[344], toute autre fonction lui demeure interdite :

> Toute tentative pour l'utiliser d'une autre façon, pour en faire par exemple, une sorte de professeur adjoint, chargé de donner un enseignement supplémentaire aux élèves faibles ou à ceux dont le professeur paraîtrait insuffisant, ne donnera aucun résultat. Les proviseurs qui ont essayé de s'en servir pour secouer les attardés ou réveiller les endormis » ont été obligés de reconnaître qu'ils s'étaient trompés.[345]

N'ayant pas le droit d'effectuer de remplacement – ou seulement dans des cas exceptionnels – , sa présence dans la classe est, à la rigueur, tolérée si le professeur en fait la demande et uniquement afin de dispenser des leçons de prononciation ou donner de temps à autre des conférences sur son pays pour les élèves du second cycle. Ces activités ne doivent cependant

[341] Il s'agit non seulement d'éviter les querelles entre professeurs pour savoir qui sera chargé de le guider, mais aussi d'éviter que cette « direction pédagogique » soit mal acceptée par ceux-ci.
[342]BA, R901/38583, instructions du 15 février 1904, p. 1 : « Il leur facilitera tous les moyens d'apprendre le français ; ils seront ainsi moins tentés de se servir des élèves pour le faire. »
[343] Chacun jugera s'il s'agit là d'un évident signe de suspicion à l'égard de l'assistant prussien.
[344] BA, R901/38583, Instructions du 15 février 1904, p. 4.
[345] *Ibid.* , p. 1

pas occuper plus de deux heures du temps hebdomadaire qu'il doit à l'établissement. Le reste du temps, l'assistant se voit uniquement confier de petits groupes d'élèves volontaires, ce qui dans l'esprit du législateur permet de garantir la bonne marche de la classe[346]. On estime que, du fait de leur jeune âge et de leur statut de *native speaker*, les assistants sont naturellement proches des élèves[347]. Leurs relations ne sont pas fondées sur un rapport vertical d'autorité comme le sont celles d'un professeur à ses élèves : assistants et élèves sont davantage mis sur un même pied d'égalité. Le jeune étranger est d'ailleurs dépourvu de tout pouvoir de sanction et son autorité s'exerce toujours indirectement par le biais de la personne du proviseur, tandis qu'en classe entière, il est toujours accompagné d'un répétiteur. Pour former les petits groupes d'élèves volontaires, on encourage en premier lieu les bons élèves des classes supérieures[348], notamment ceux « qui vont avoir des examens à subir ou qui quitteront bientôt le lycée »[349]. On conseille en revanche d'écarter tout élève de quatrième ou des classes antérieures. Si l'emploi de la méthode directe dans les plus petites classes permet aux élèves d'entendre les sons de la langue étrangère et de dire ce qu'ils comprennent, ils ne disposent pas, selon les auteurs, d'un vocabulaire assez riche pour soutenir des conversations[350]. Les élèves de troisième sont admis en fonction du temps qu'il reste à l'assistant. La manière dont doivent se dérouler les exercices de conversation est également révélatrice. L'horaire de l'enseignement doit être pris sur les récréations ou sur les études, et surtout pas sur les horaires de langues vivantes : l'enseignement de l'assistant est donc relégué hors du plan d'études. On conseille à l'assistant de répartir son temps en conférences d'une demi- heure avec des groupes de 4 à 5 élèves. Le lieu fait aussi l'objet de recommandations particulières :

---

[346] On craint que les incidents liés à la susceptibilité ou au patriotisme des différents acteurs, aux difficultés langagières de l'étranger ou encore à l'indiscipline des élèves vis-à-vis de celui qu'ils ne considèrent pas tout à fait comme leur professeur, prennent des proportions exagérées.

[347] « Les jeunes élèves traitent toujours l'assistant avec beaucoup d'égards. Ils voient en lui non un maître mais un « Monsieur étranger », envers qui la plus grande politesse est de règle ; leur propre gaucherie à s'exprimer les rend plutôt trop timides. Les plus grands élèves, surtout ceux qui ont l'occasion de le voir en dehors des ou dans leurs familles – et ils en recherchent volontiers l'occasion – le traitent en camarade, mais cette camaraderie est toujours mêlée de respect. » *Ibid. ,* p. 3

[348] On peut également accepter des élèves qui pourraient en profiter : « Beaucoup le comprendront et feront l'effort nécessaire. On pourra chercher à le faire sentir aux bons élèves, aux « forts en thème », et les engager tout au moins à essayer. Mais encore une fois on n'exercera aucune contrainte sur ceux dont l'enseignement grammatical semble avoir clos la bouche pour toujours. » Cette phrase est révélatrice du fait que l'institutionnalisation de l'assistanat s'intègre dans le mouvement d'imposition de la méthode directe en réaction à la méthode grammaticale, jugée trop stricte et incapable de favoriser la communication orale. *Ibid. ,* p. 6

[349] *Ibid. ,* pp. 6-7. On conseille même de prévoir deux séances par semaines ou trois pour deux semaines pour chaque classe de Première, notamment pour Saint-Cyr, ce qui attire de nouveau notre attention sur le soin porté à la formation des élites militaires, conséquence de la défaite de 1870.

[350] L'assistant peut cependant occasionnellement intervenir dans ces classes, en petit groupe, ou en classe entière accompagné du professeur afin d'encourager les élèves ou à titre de récompense.

> La meilleure forme de ces entretiens est la forme péripatéticienne dans une cour, un coin de jardin, ou même sur un boulevard, une promenade à proximité du lycée. Lorsqu'il fera mauvais, on se transportera autant que possible dans un local qui ne soit pas une salle de classe, dans un parloir, une bibliothèque, etc. Ce détail peut paraître insignifiant, mais il est essentiel que les élèves n'aient pas l'impression d'être en classe, et que l'assistant lui-même n'ait pas la tentation de faire une classe.[351]

L'idée apparaît extrêmement novatrice, extravagante même, mais elle marque de nouveau la relégation de l'assistant hors des sentiers battus du plan d'études et du système pédagogique ordinaire.

Les instructions définissent aussi le contenu des exercices de conversation. Il est notamment déconseillé aux assistants d'aborder avec les élèves des sujets politiques, religieux et militaires. Une dérogation est cependant consentie pour les assistants qui converseront avec les élèves de Saint-Cyr au sujet des questions militaires. De nouveau, les enjeux stratégiques qui suivent le traumatisme de 1870 apparaissent en filigrane. Dans cette même perspective, on entend veiller à ce que les assistants ne vantent pas « leurs institutions ou leur mœurs nationales au détriment des nôtres [des mœurs françaises] ».[352] Du point de vue formel, la conversation doit s'écarter autant que possible de la méthode répétitive de l'exercice et on aimerait que les assistants prennent appui sur d'autres formes de supports pour faire jaillir une parole plus spontanée. Un exemple est donné avec l'utilisation d'une carte de géographie :

> On décrit ainsi un coin de la carte. Mais tout cela n'est qu'une apparence, une forme : l'objet réel de l'exercice est d'enseigner un certain nombre de mots nouveaux, d'exercer l'élève sur certaines particularités grammaticales, qui vont revenir avec persistance dans cette apparente « conversation » géographique. »[353]

Le modèle question/réponse, jugé trop mécanique, n'est pas non plus satisfaisant et l'assistant est invité à laisser davantage d'initiative aux élèves :

> La conversation qu'il dirige doit donc se rapprocher le plus possible de la conversation naturelle : elle doit être familière et simple, intéressante et variée, et laisser une grande place à l'imprévu et à l'actualité. Pour arriver à ce résultat, il faut un peu d'ingéniosité de la part des assistants […][354]

---

[351] *Ibid.* , p. 7.
[352] *Ibid.* , p. 3 : « Cependant il est bon de tout prévoir. Les proviseurs recommanderont donc avec instance aux assistants de s'abstenir de toute conversation politique, et, en particulier, de ne jamais faire la moindre allusion aux questions religieuses ; de ne point blesser l'amour propre de leurs jeunes auditeurs, en vantant leurs institutions ou leur mœurs nationales au détriment des nôtres, et surtout de se montrer extrêmement prudents quand ils parleront des institutions militaires, sur lesquelles cependant les élèves du cours de Saint-Cyr les interrogeront avidement. »
[353] *Ibid.* , p. 7.
[354] *Ibid.* , p. 8.

On entend stimuler cette ingéniosité en prodiguant quelques conseils et en donnant quelques idées que nous résumons dans le tableau qui suit :

Exemples de thèmes ou de stratégies spécifiques pour les exercices de conversation	***Avantages***	***Conseils***
Thèmes simples et récurrents (temps, date, santé …etc.)	Ils permettent aux élèves d'exercer leur mémoire et leur compréhension.	
Thèmes *a priori* ordinaires ou insignifiants : un événement dans la vie des élèves, l'étonnement feint de l'assistant sur un fait culturel …etc.	Ils permettent d'entamer une conversation qui semble au premier abord ordinaire.	Il faut favoriser les conversations aussi décousues que possible afin d'employer le plus de vocabulaire possible et d'éviter que la conversation ne cesse.
Les spécificités culturelles de son pays et la comparaison[355] : la vie de famille, la vie au collège, à l'université, à l'armée, la nourriture, les vêtements, l'organisation des chemins de fer, les tramways, les fêtes populaires, etc.	Elles ne peuvent servir que de support pour motiver l'intérêt. La conversation doit rester primordiale[356]	Les sujets, afin d'être suffisamment précis, doivent être préparés. On conseille de s'aider de manuels (ouvrage de Kron : *The little Londoner*, *der kleine Deutsch*...)
Les images	Elles sont utiles les jours de mauvais temps, elles doivent être chaque fois nouvelles pour éveiller l'intérêt des élèves	Faire décrire, ou se faire raconter l'histoire. Se servir des caricatures de : *Le Punch* ou les *Fliegende Blätter*[357]
Les contes et légendes		Ne pas en abuser.
Les anecdotes brèves se terminant par une pointe, un jeu de mots, un calembour	Elles éveillent l'intention et la curiosité des élèves. Le calembour permet un passage par la grammaire à travers la différenciation des sens propre et figuré.	
La correspondance internationale	Dans les établissements où elle se pratique, l'assistant pourrait se charger d'administrer cet échange épistolaire : recevoir les réponses, les distribuer, en discuter avec les élèves, encourager les réponses…	
Les jeux de société : charades, homonymes, portraits, proverbes…	Ils invitent à répéter de manière presque mécanique des phrases faciles.[358]	S'aider des ouvrages : *Was wollen wir spielen* (Stuttgart Levy et Müller),

[355] *Ibid.* , pp. 8-9.
[356] *Ibid.* , p. 9 : « En parlant de son propre pays, le répétiteur songera perpétuellement à celui où il vit maintenant. Il provoquera une comparaison incessante. Cette comparaison fera naître une foule de questions qui forceront les élèves à parler […] ». L'utilisation du mot « répétiteur » dans ce document officiel est intéressante car elle montre très exactement que la représentation que l'on se fait de l'assistant est plus proche de cette catégorie statutaire que de celle du « professeur ».
[357] *Ibid.* , p. 10.
[358] *Ibid.* , p. 10.

		ouvrages de Meadmore en France et en Angleterre[359]. Cela sert également pour de grands groupes, par exemple pendant la récréation.

On peut distinguer trois types d'exercice dans les exemples qui nous sont donnés[360]. Les amorces (thèmes simples ou insignifiants) doivent mener à un thème de conversation sans que celui-ci n'ait été fixé au préalable. Nul doute que dans ce cas la répartie de l'assistant, ses facultés oratoires, ses capacités à mener le dialogue et à écouter sont mises à l'épreuve. Les thèmes de civilisation (comparaison, spécificités culturelles, contes et légendes, images) demandent davantage de préparation à l'assistant et une excellente connaissance de sa propre culture afin d'être en mesure de répondre à son auditoire de manière juste. Le jeu (jeu de société et anecdotes) semble la tâche la plus aisée ; il demande pourtant une grande maîtrise de soi et une bonne évaluation de son auditoire. On insiste donc en général sur le caractère conversationnel de la fonction et on entend, à ce titre, interdire à l'assistant de mettre un livre dans les mains de ses élèves. L'échange ne doit avoir lieu, conformément aux principes de la méthode directe, que dans la langue étrangère[361]. On constate un contraste évident entre, d'une part, une grande liberté formelle et de véritables tentatives d'un point de vue didactique ; d'autre part, une prudence exagérée, voire une méfiance certaine vis-à-vis de « l'étranger », particulièrement perceptibles à travers les restrictions thématiques qui lui sont imposées. Malgré une volonté affichée de vouloir faire de l'assistant un membre à part entière de l'équipe pédagogique, les instructions du 15 février 1904 distinguent son activité de celle du professeur. Des différences nettes apparaissent dans leur fonction, leur relation aux élèves, leur pouvoir disciplinaire, leurs horaires et lieux de travail, leur auditoire, les sujets qu'ils sont en droit d'aborder. Le statut de l'assistant se rapproche davantage de celui du répétiteur et on

[359] *Ibid.* , p. 10. À propos de ceux-ci, en se référant à un déterminisme qui semble à la fois culturel et biologique on ajoute leur utilité pour lutter contre les carences nationales en matière d'apprentissages des langues étrangères : « On les emploiera donc avec succès pour amener à parler ceux des élèves qui opposent une résistance instinctive et n'ont pas vaincu cette singulière timidité, ce respect humain, qui arrête tant de Français. »

[360] Nous excluons de cette classification la correspondance, qui constitue un cas particulier ne pouvant être utilisé de manière permanente et n'appelant pas aux exercices de conversation tels qu'ils sont attendus de la part de l'assistant.

[361] L'assistant peut recourir à quelques trucs : s'efforcer de parler lentement dans un premier temps puis accélérer son débit ou répéter une question posée lentement de manière rapide à un autre élève ; faire le sourd lorsqu'une phrase est fausse ; corriger toujours « avec beaucoup de tact et de modération ». On considère qu'il n'est pas de son ressort d'expliquer la faute à l'élève, mais il est tenu d'en informer le professeur afin que celui-ci puisse agir en conséquence. Les rôles demeurent donc rigoureusement délimités : cette séparation dessine moins une véritable collaboration (qui supposerait un plan d'action commun entre les différents acteurs) qu'une complémentarité virtuelle dont le bon fonctionnement semble reposer sur un calcul habile de la part du directeur de l'établissement. *Ibid. ,* p. 11-12.

est peu étonné que l'assistant soit parfois ainsi nommé dans le texte. Les caractéristiques de la fonction s'inscrivent parfaitement dans la double logique novatrice et patriotique poursuivie par le gouvernement français, mais son insertion dans un autre cadre culturel va nécessairement appeler des adaptations.

Le « plan de réalisation » prussien joint en annexe de la lettre du 12 décembre 1904 du Ministère des Cultes prussien à l'*Auswärtiges Amt* annonce les instructions prussiennes de 1905. On y justifie la création des cours de conversation par trois arguments : le bénéfice qu'en tireraient les élèves réunis en petits groupes ; l'utilité d'un tel échange pour la formation des professeurs de langues vivantes ; le bénéfice de l'institution scolaire dans son ensemble :

> Damit erledigt sich auch die Frage, ob etwa die Oberlehrer mit der Abhaltung solcher Konversationsübungen betraut werden können. Ihre Pflichtstunden würden dadurch in einer Weise vermehrt, dass der Etat der Anstalten unverhältnismäßig belastet werden müsste.[362]

Ainsi, au-delà du premier argument qui est également mobilisé par le Ministère français, le Ministère des Cultes prussien voit dans l'échange un moyen efficace d'améliorer son système d'enseignement. On perçoit ici très bien le souci pédagogique d'autorités scolaires désireuses de dispenser une formation de qualité à leurs professeurs, tout en libérant ces derniers des exercices pratiques de conversation, afin qu'ils puissent consacrer davantage de temps à leurs enseignements obligatoires. Ce plan aborde également les tâches des assistants français affectés dans les écoles secondaires prussiennes. L'activité est réglée dans son ensemble conformément aux instructions du 15 février 1904 : les assistants, placés sous la tutelle du directeur de l'établissement, doivent mener des heures de conversation avec de petits groupes d'élèves, à raison de deux heures par jour au maximum et ils ne doivent être employés ni pour la surveillance des élèves, ni pour dispenser de véritables cours. Il peuvent cependant se rendre dans tous les cours qu'ils estiment utiles à leur formation. Un point précis diffère des instructions françaises : on autorise en effet les assistants à passer à leurs débuts par une période d'observation (*Hospitation*) pour qu'ils s'informent des pratiques éducatives et apprennent à connaître leurs élèves et collègues. Cette initiative témoigne d'une attention particulière pour que l'insertion du nouvel élément dans l'établissement soit la plus efficace possible. Les assistants bénéficient ici d'une pratique, qui a déjà cours pour les enseignants allemands en formation. Cette pratique vient apporter une caution supplémentaire à l'idée selon laquelle l'assistanat serait, en Allemagne, davantage considéré en raison du bénéfice

[362] BA, R901/38583, lettre du 12 décembre 1904 du Ministère des Cultes prussien à l'AA et ses annexes.

qu'il offre sur le plan pédagogique. **Les instructions prussiennes du 27 mars 1905** invitent à une interprétation similaire[363]. Ce règlement qui accompagne la convention franco-prussienne entend régler, à l'instar des instructions du 15 février 1904, l'activité des assistants dans les écoles allemandes. S'inspirant du document français dans ses grandes lignes, il est plus concis. Comme cela était annoncé dans le plan du 12 décembre 1904, l'assistant est donc bien placé sous l'unique autorité du directeur d'établissement, mais les vœux des professeurs doivent être pris en compte[364]. Comme dans le règlement français, il lui est interdit d'effectuer des remplacements et il ne détient aucun pouvoir de discipline[365]. Les membres du personnel enseignant sont invités à favoriser ses progrès dans la langue allemande en assurant son accès (avec l'accord du directeur) aux cours de l'établissement, et s'ils en ont l'occasion en l'introduisant en société[366]. Fortement conseillée, la visite d'autres cours doit permettre à l'assistant d'apprendre à connaître les élèves et l'inspirer quant au contenu thématique de leurs conversations à venir[367]. Il doit à l'établissement deux heures de travail par jour. Les cours peuvent avoir lieu à l'air libre, tant dans la cour que sous la forme de promenades. On conseille cependant à l'assistant de ne pas faire traîner en longueur le cours de façon à accueillir deux à trois groupes d'élèves par jour[368]. Il est également possible de réunir deux ou trois groupes durant de longues promenades : le professeur se charge alors d'un groupe, pendant que les autres sont à l'écoute de l'assistant. Il s'agit en général de groupes composés de cinq à six élèves volontaires, selon leur niveau et leurs capacités linguistiques. Les élèves des classes supérieures sont les principaux concernés, mais on précise que le directeur en accord avec les professeurs de langues peut tolérer des élèves des classes moyennes. Ainsi ne seront pas rejetés les élèves témoignant d'un intérêt avéré pour l'étude de la langue. On

---

[363] BA, R901/38583 et R63666 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, instructions du 27 mars 1905 (*Anweisung für die Beschäftigung ausländischer Lerhamtskandidaten an den preussischen höheren Schulen*)

[364] *Ibid.* : « Die ausländischen Lehramtskandidaten, die beauftragt sind, Konversations-Übungen mit den Schülern abzuhalten, stehen unter der unmittelbaren Leitung des Direktors der Anstalt. Er regelt ihre Tätigkeit unter Berücksichtigung der Wünsche der Fachlehrer und bestimmt, inwieweit sie an den Konferenzen teilzunehmen haben.»

[365] *Ibid.* : « Zum lehrplanmäßigen Unterricht und zur Aufsichtführung sind die Kandidaten nicht zu verwenden. Unmittelbare Strafgewalt über die Schüler steht ihnen nicht zu. »

[366] *Ibid. :* « Der Direktor und die Mitglieder des Lehrerkollegiums werden den ausländischen Kandidaten dazu behilflich sein, einen Hauptzweck ihres Aufenthaltes in unserem Lande, ihre Weiterbildung in der deutschen Sprache, zu erreichen ; sie werden ihnen auch nach Möglichkeit Gelegenheit zur Teilnahme an geselligem verschaffen. »

[367] *Ibid.* : « Die Kandidaten können mit Erlaubnis des Direktors den Lehrstunden in allen Klassen beiwohnen ; es wird ihnen empfohlen, von dieser Erlaubnis ausgiebigen Gebrauch zu machen, sowohl um die Schüler kennen zu lernen, mit denen sie sich zu beschäftigen haben, und um Stoff für ihre Unterhaltungen zu gewinnen, als auch um ihre eigenen Kenntnisse im Deutschen zu erweitern. »

[368] *Ibid. :* « Es empfiehlt sich, die jedesmalige Zeit der Übung der einzelnen Gruppen nicht zu lang auszudehnen, so dass täglich 2-3 Gruppen beschäftigt werden. »

considère en effet que même si ceux-ci peinent à s'exprimer dans la langue étrangère, leur permettre l'écoute de celle-ci les encouragera dans sa pratique[369].

À l'instar des instructions françaises, les instructions prussiennes abordent les questions purement pédagogiques en délivrant un certain nombre de conseils à l'assistant. Celui-ci doit maîtriser le cours de la conversation en aménageant des moments de parole pour chacun des élèves, en portant une attention particulière à ce que ceux-ci ne s'interrompent pas entre eux[370]. L'assistant doit aussi faire en sorte de ne pas les interrompre et de ne les corriger qu'après-coup. S'il remarque des erreurs récurrentes, il a la possibilité de se focaliser, en accord avec les élèves, sur un thème particulier afin que ceux-ci soient en mesure de s'accoutumer aux expressions et tournures spécifiques de ce domaine. Les assistants sont tenus de préparer leurs exercices de conversation de telle sorte qu'ils ne soient jamais en manque de sujet et il est important de commencer par des sujets de conversation simples et de n'aborder des choses plus complexes qu'avec les groupes les plus avancés. Le quotidien s'avère notamment une source importante de thématiques diverses :

> Am ungezwungensten wird die Unterhaltung an die Umgebung, die Ereignisse des Schullebens und der Lokalgeschichte anknüpfen ; jeder Tag bringt auf diesen Gebieten neuen Stoff. Die Sitten und Gewohnheiten des Heimatlandes des Lehrers, die dortigen Schuleinrichtungen, das Leben in der Familie, die geselligen Gebräuche, die Zustände im öffentlichen Leben werden weiteren Stoff zur Unterhaltung bieten. Die Neugierde der Schüler wird alle sich bietenden Gelegenheiten benutzen, um die Schüler anzuleiten, ihm von den entsprechenden heimischen Zuständen zu erzählen.[371]

Jouant sur la curiosité des élèves, l'assistant doit utiliser toutes les occasions pour faire part de la vie dans son pays. Les objets des autres cours peuvent constituer autant de thèmes de conversation, tout comme les contes et légendes, les récits historiques, les observations des sciences naturelles et, pour les élèves les plus âgés, l'évocation des grandes œuvres de la littérature. L'assistant peut également se servir de supports comme un article de journal ou

---

[369] *Ibid.* : « Man wird indessen nicht zu ängstlich mit der Zulassung zu sein brauchen und auch solchen den Zutritt nicht verwehren, die bei eifrigem Interesse, sich in der fremden Sprache weiter zu bilden, erst über ein geringes Sprachvermögen verfügen ; sie können schon durch das Zuhören gefördert werden und allmählich auch den Mut zu eigener Betätigung gewinnen. »

[370] *Ibid.* : « Er wird in zweckmäßiger Anwechslung bald selbst erzählen, damit die Schüler sich gewöhnen, das gesprochene Wort aufzufassen und zu verstehen, bald die Schüler zum Sprechen veranlassen, auch darauf halten, dass in der Unterhaltung, wenn der eine Schüler spricht, die anderen ihm nicht ins Wort fallen, sondern ihn ausreden lassen. »

[371] *Ibid.*

d'autres oeuvres et les élèves ont la possibilité de proposer des thèmes que les assistants sont en droit de prendre en compte ou de refuser[372].

Les instructions prussiennes sont de fait moins denses que les instructions françaises. Le tableau qui suit nous permet de comparer, en les synthétisant, les points essentiels des deux documents[373] :

	Instructions françaises du 15 février 1904	***Instructions prussiennes du 27 mars 1905***
Rapport directeur/assistant	Sous sa seule autorité Chargé de son bien être matériel et moral Médiateur avec les professeurs Intervient en cas de conflit avec les élèves	Sous sa seule autorité
Rapport professeurs/assistant	Doivent le considérer comme un collègue Doivent entretenir des rapports cordiaux Ne peuvent lui imposer des tâches sans son accord Coopération si repérage d'erreurs et en cas d'interventions ponctuelles dans la classe	Coopération : exemple lors des longues promenades
Facilités offertes à l'assistant	Visite de cours Liberté horaire de sortie de l'internat Camaraderie avec les élèves, visites dans les familles de ceux-ci	Visite de cours (amélioration de la langue, matière à conversation, observation – « Hospitation ») Introduction en société par le directeur et les professeurs
Rapport élèves/assistant	Lui doivent des égards : « Monsieur étranger » pour les plus petits ; « camarade » pour les plus grands	Lui doivent le même respect qu'à un professeur
Rôle pédagogique	Directeur de conversation Pas de remplacement Pas de surveillance	Directeur de conversation Pas de remplacement Pas de surveillance
Pouvoir disciplinaire	Aucun (responsabilité du directeur ou présence des répétiteurs dans la classe)	Aucun

[372] *Ibid.* : « Vielfach werden die Schüler auch selbst Themata zur Besprechung bringen. Der Lehrer wird zwar solche Anregungen begünstigen, sich aber doch stets das Recht vorbehalten müssen, das Eingehen auf dieselben abzulehnen.

[373] Tableau établi à partir de CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 et BA, R901/38583, lettre et Instructions du 15 février 1904 et BA, R901/38583 et R63666 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, instructions du 27 mars 1905 (*Anweisung für die Beschäftigung ausländischer Lerhamtskandidaten an den preussischen höheren Schulen*). Le tableau est reproduit en annexe. Voir annexe 8.

Horaires de l'activité	12 heures : 2 heures par jour soit 4 groupes par jour Pendant les études et récréations 30 minutes par cours	Un semestre minimum 12 heures : 2 heures par jour reparties sur 2 à 3 groupes par jour
Lieu de l'activité	Forme péripatéticienne : cour, coin de jardin, boulevard, promenade à proximité du lycée, parloir, bibliothèque…	À l'air libre : dans la cour ou sous forme de promenades
Nombre et type d'élèves	Groupe de 4 à 5 élèves volontaires, en priorité les bons élèves	Groupe de 5 à 6 élèves volontaires selon leur niveau et leurs capacités linguistiques
Classes	Au minimum en 3e classe Second cycle (1e, ceux qui préparent un concours ou vont quitter l'établissement) ; élèves de Saint-Cyr Interventions ponctuelles dans les petites classes pour encourager	Élèves des plus grandes classes Élèves des classes moyennes tolérés (sur décision du directeur et des professeurs)
Déroulement de la conversation	Description précise des utilisations des différents supports et du rôle de maître de conversation ; bannissement de l'écrit	Description détaillée du rôle du maître de conversations dans les interactions
Traitement des thématiques	Descriptions précises des thématiques Thématiques à éviter : affaires politiques, militaires et religieuses	Description vague des thématiques Pas de restriction S'appuyer sur le quotidien des élèves et leurs propositions, sur les autres matières Procéder progressivement, adapter le niveau à celui des élèves

La comparaison des deux textes permet d'abord de révéler leur parenté. Le caractère moins précis du document prussien peut être attribué à leur rôle. Le document français intervient après une période d'essai et pointe donc une multitude de difficultés qu'il convient d'éviter et de conseils ayant fait leurs preuves. Sa rédaction vise également à appuyer la réforme de la méthode directe. À l'inverse, les établissements allemands s'apprêtent à se lancer dans une aventure nouvelle. On peut penser que le caractère imprécis du document reflète ainsi la volonté délibérée de laisser une certaine marge de liberté ou d'initiative aux établissements et aux assistants dans l'application de ces instructions. L'une des caractéristiques les plus évidentes de ces instructions est l'absence totale de restrictions. Plus souple que les instructions françaises, le règlement allemand ne stipule jamais que certaines thématiques ne doivent pas être abordées. Le relatif flou qui subsiste autour de celles-ci semble marquer à la fois une plus grande liberté – donc une plus grande confiance laissée à l'assistant – et une

attention moindre aux différences culturelles ou aux spécificités nationales. La coupure entre professeurs et assistants apparaît également bien moins sensible en Prusse. Les premiers doivent s'investir tout autant que les seconds, notamment lorsqu'il s'agit de les introduire en société. Des possibilités de coopération entre ces deux agents éducatifs sont également évoquées alors que, nous l'avons vu, on n'imagine qu'exceptionnellement en France la réunion dans une même salle de classe de l'assistant et du professeur. Il est tout à fait significatif, qu'alors que le texte français emploie le terme de « répétiteur » pour désigner l'assistant, le texte allemand emploie, quant à lui, le terme de « *Lehrer* »! Quant à l'enseignement lui-même, les instructions prussiennes s'inspirent des instructions françaises, mais elles décrivent de manière plus précise l'interaction entre l'assistant et les élèves, accordant un rôle plus important à ces derniers. Toutes ces particularités tendent à montrer que les instructions prussiennes sont avant tout soucieuses d'efficacité didactique. Cette orientation empruntée par les instructions prussiennes se confirme au cours des années qui précèdent la Première Guerre mondiale. Fort des expériences accumulées, le Ministère des Cultes prussien entreprend, trois ans après, une mise au point destinée à les compléter[374], en s'appuyant sur les suggestions faites par ses « collèges » locaux. Des points très précis y sont abordés. On souligne qu'il est vain d'affecter un même candidat dans plusieurs établissements dans la mesure où celui-ci met alors davantage de temps à se sentir à l'aise avec l'équipe pédagogique. On évoque également la constitution des groupes d'élèves : il est conseillé de ne pas former de groupes respectant les classes mais de former des groupes de niveau, afin d'éviter que les plus doués ne monopolisent la parole. Il faut privilégier ceux qui excellent et converser avec chaque groupe de 5 à 6 élèves au maximum deux heures par semaine[375]. L'usage qui consiste à converser en se promenant et ainsi à réunir plusieurs groupes est

[374] Voir Adolf Beier (éd.), *Die höheren Schulen in Preussen (für die männliche Jugend) und ihre Lehrer*, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle, 1909, p. 1121. (*ABHOH*) Cet ouvrage réunit les textes législatifs de l'enseignement secondaire masculin ; on trouve notamment pour l'assistanat : *Verfolg vom 18 avril 1905 ; Verfolg vom 11 Dezember ; Vereinbarung über den Austausch deutscher und Französischer Lehramtskandidaten zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen beider Länder 27 März 105, 9 September 1905 ; Anweisung für die Beschäftigung ausländischer Lehramtskandidaten an den preußische höheren Schulen 27 März 1905 ; Verfolg vom 29 Februar 1908 ; Verfolg vom 6 Juni 1907*.

[375] Voir BA, R63666 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, instructions du 27 mars 1905 : « Wo es sich ermöglichen lässt, scheint der Vorschlag Berücksichtigung zu verdienen, die Gruppen nicht immer streng nach Klassen, sondern daneben auch nach der größeren oder geringeren Fertigkeit der Schüler zu bilden, um zu verhüten, das einige weiter Vorgeschrittene die Unterhaltung zu sehr an sich reißen. Allgemein wird es als wünschenswert bezeichnet, dass nicht mehr als sechs Schüler zu einer Gruppe vereinigt und dass die Übungen auf anderthalb oder zwei Stunden wöchentlich ausgedehnt werden. Wo ein zu großer Andrang von Schülern stattfindet – wie dies mehrfach beobachtet worden ist – wird die Auswahl auf solche zu beschränken sein, die sich durch besonderes Interesse an dem Fach hervorgetan haben. »

abandonné[376]. On insiste en revanche pour que les assistants s'appuient sur des supports écrits : ils doivent se familiariser avec les manuels utilisés en Prusse[377], utiliser des extraits de livres, des manuels, des reproductions d'œuvres d'art[378]. Les mots inconnus des élèves doivent être écrits au tableau et reportés dans un cahier[379]. En raison d'expériences qui se sont avérées concluantes, on explique que les assistants peuvent lire à voix haute dans des classes des extraits littéraires que les élèves ont lus auparavant. On peut même imagine que certains soient en mesure de tenir des exercices de conversations avec des classes entières, dès lors que le thème a été préparé en amont par le professeur[380]. Le rôle de l'assistant se rapproche peu à peu de celui du professeur : on mentionne d'ailleurs le cas de séminaires de formation communs à l'intention des assistants et des candidats au professorat de langue étrangère[381]. Ces nouvelles instructions révèlent une réorientation de l'activité vers une pédagogie plus classique. Elles visent aussi à exposer ce qui n'apparaissait pas dans les instructions du 27 mars 1905, c'est-à-dire l'utilisation de certains supports pour permettre l'émergence de thématiques de conversation. Dans cette perspective, les supports écrits (tableau, cahiers, livres) opèrent leur retour, entraînant dans leur sillage celui des exercices de conversation dans les salles de classe. Le développement de nouvelles formes de collaboration entre les assistants et les professeurs rapproche davantage encore les premiers des seconds. La Prusse, par ces nouvelles instructions, fait donc le deuil d'innovations manquées pour se conformer à un modèle didactique éprouvé, celui mis en oeuvre pour les candidats au professorat prussiens lors de leur *Probejahr*.

---

[376] *Ibid.* : « Die Unterhaltungen auf Spaziergängen vorzunehmen und dazu mehrere Gruppen zu vereinigen, hat sich nach den übereinstimmenden Mitteilungen nicht bewährt. »

[377] *Ibid.* : « Dazu ist notwendig, dass die Kandidaten in dem betreffenden Unterricht hospitieren und sich mit den dort gebrauchten Büchern bekannt machen. »

[378] *Ibid.* : « Bei den Bemühungen, die Unterhaltung durch neuen Stoff zu beleben, hat sich als empfehlenswert erwiesen, dass die Assistenten von Zeit zur Zeit leichtere Abschnitte aus geeigneter französischer oder englischer Prosa, auch aus Zeitungen, vorlesen und die Schüler zunächst zum Nacherzählen anleiten, um dann weitere Besprechungen daran anzuknüpfen. »

[379] *Ibid.* : « Überall ist darauf zu halten, dass die Kandidaten die den Schülern unbekannten Worte an die Tafel schreiben und in ein Heftchen eintragen lassen, das immer zur Stelle ist sein muss. Hierbei ist darauf hinzuwirken, dass die einem bestimmten Stoffgebiete eigentümlichen Worte auch örtlich möglichst zusammengestellt werden. Auf diese Weise haben die Schüler die Möglichkeit, sich später die hauptsächlichen Punkte der Unterhaltungen ins Gedächtnis zurückzurufen und die so notwendige Einprägung der Vokabeln sich zu erleichtern.»

[380] *Ibid.* « Besonders befähigte Kandidaten, die die deutsche Sprache beherrschen und die sich durch pädagogisches Geschick auszeichnen, sind gelegentlich von den Direktoren auch zu selbständiger Erteilung einiger lehrplanmäßiger Stunden herangezogen worden. »

[381] *Ibid.* : « Mehrfach sollen die ausländischen Assistenten zu den Arbeiten der Pädagogischen Seminare mit Nutzen herangezogen worden, sowohl zu ihrer eignen, wie zur Förderung der neusprachlichen Seminarkandidaten. Wenn sie auch selbstverständlich zu einer derartigen Mitarbeit nicht verpflichtet werden können, so ist doch zu erwarten, dass sie um ihrer Weiterbildung willen einer dahin gehenden Aufforderung gern nachkommen werden. »

L'institutionnalisation de l'échange d'assistants de langue est principalement réalisée par la production de deux types de discours normatif : les conventions qui règlent le fonctionnement administratif de l'échange et les instructions qui règlent sur chaque territoire son fonctionnement pédagogique en définissant le rôle de l'assistant. Les instructions françaises du 15 février 1904 peuvent être considérées comme le texte originel qui non seulement inspire les instructions des autres pays, mais dessine les conditions d'exercice définies dans la première convention, fixant un cadre minimal à l'activité (horaires, fonction) qui ne sera jusqu'à aujourd'hui jamais remis en cause. La comparaison minutieuse des différentes conventions et instructions, la confrontation de leurs spécificités et des termes employés en français et en allemand trahissent néanmoins deux visions résolument différentes de l'échange. Certes l'introduction en nombre d'assistants dans les établissements secondaires constitue un acte profondément novateur, certes les instructions du 15 février 1904 étonnent par leur subite audace, mais ces actes et textes s'inscrivent dans une visée stratégique et patriotique qui a commandé dans un premier temps l'imposition de la méthode directe et qu'il s'agit alors de soutenir. En transférant les exercices de conversation – la partie non philologique de l'enseignement des langues – en dehors de l'emploi du temps et des locaux classiques de l'école, en conférant moins de responsabilités aux assistants, on cantonne ceux-ci dans un rôle restreint de « directeurs de conversation » et on se donne une chance de mieux les contrôler. Les règlements et les conventions prussiennes semblent davantage voir dans l'échange d'assistants une occasion d'améliorer la formation des professeurs de langues vivantes. Ces textes se préoccupent, par conséquent, davantage du rôle de l'assistant dans les équipes pédagogiques et apportent un soin précis à la description des procédés didactiques à mettre en place dans les interactions avec les élèves. Sans considérer l'assistant comme un professeur à part entière, elles décrivent des scénarios de collaboration entre les deux personnages et adressent aux professeurs l'injonction de se préoccuper de l'insertion sociale de l'assistant. Les instructions de 1908, plus pragmatiques, rapprochent enfin l'activité de l'assistant de celle d'un candidat au professorat allemand, parenté des plus logiques lorsqu'on songe que les candidats à l'assistanat allemand sont effectivement des candidats au professorat. Au cours des années qui séparent la signature de la première convention et l'entrée dans la Première Guerre mondiale, la coopération institutionnelle semble relativement fluide entre la France et les territoires allemands pourtant un fossé se creuse peu à peu entre ces deux conceptions de l'assistanat.

D. Le temps de l'expérience

D'un point de vue strictement quantitatif, les échanges mis œuvre entre la France et les territoires allemands ont du succès[382]. Ainsi dès 1906-1907, on compte 47 assistants français en Prusse contre 19 prussiens en France[383]. Ces chiffres ne cessent d'augmenter. En 1908-1909, on compte ainsi 61 assistants et 20 assistantes français en Prusse, 2 assistants en Autriche, 2 assistants en Saxe ; tandis que sont placées en France 49 assistants et 14 assistantes de langue allemande[384]. Enfin, en 1912, 75 assistants et 20 assistantes françaises se rendent dans les territoires germanophones (Prusse, Saxe, Autriche) tandis que 44 assistants et 11 assistantes sont accueillis en France[385]. Considérables au premier abord, ces chiffres révèlent pourtant un déséquilibre régulier entre le nombre d'assistants français et le nombre d'assistants prussiens échangés. Cela peut sembler étonnant pour un échange, dont les conventions, encore récentes, insistent sur la réciprocité numérique. On peut émettre l'hypothèse que ce déséquilibre prend source dans les tensions engendrées par les différences de visées et de mises en œuvre qui affectent l'échange entre la France et la Prusse. Puisque nous ne disposons pas pour cette période de témoignages précis sur l'activité des assistants au sein des enseignements de langue étrangère[386], nous nous pencherons successivement sur des

---

[382] Pour une vue synthétique des échanges, voir annexe 9.

[383] BA, R901/38587, article du 11 janvier 1907 de la *Tägliche Runschau* n°17 et lettre du 20 février 1907. Tandis que le premier donne environ 45 assistants en Prusse, la lettre du 20 février 1907 du Ministère des Cultes prussien à l'AA, donne le chiffre précis de 47.

[384] Au total 76 assistants et 32 assistantes sont placés à l'étranger, et 75 assistants et 52 assistantes étrangers sont accueillis en France. Les échanges de la France avec l'Allemagne sont donc nettement les plus importants à l'exception de la réception des assistantes étrangères, la France accueillant davantage d'assistantes anglaises. Voir l'édition électronique du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911), entrée « Musées pédagogiques » : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3241 [consulté le 05.06.07 à 16H30].

[385] *MMENS*, p. 175. / Un autre document donne pour l'année 1911-1912, les chiffres de 59 assistants et 18 assistantes français en Prusse, 4 en Saxe et 3 en Autriche contre 45 assistants et 10 assistantes de nationalité allemande en France. Voir l'intervention du Professeur Girot dans « Vierte Allegmeine Sitzung, Mittwoch den 29 Mai, Nachmittag 2 ½ Uhr », dans : Herausgegeben vom Vorstande des allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes, *Bericht über die Verhandlungen der XV. Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologen Verbandes (A.D.N.V.) in Frankfurt am Main von 27 bis 30 Mai 1912*, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, Heidelberg, 1913, pp. 90-111, ici p. 104.

[386] Le seul témoignage dont nous disposons est celui de Monsieur Chamoux, assistant à la Musterschule de Fracfort/Main. Ce témoignage, publié dans la revue officielle des néo-philologues, est plus que positif. Il se présente comme un écho des instructions prussiennes de 1908. Nous en reproduisons des passage en annexe : voir annexe 10. Pour la référence, voir M. Chamoux, « Berichte. Leçons de conversation française », dans :

points que nous avons déjà évoqués en filigrane et qui semblent cristalliser les tensions entre les institutions françaises et allemandes à cette époque : le recrutement et le traitement. Dans un deuxième temps, nous évoquerons les conséquences générées par ces phénomènes.

1. Des candidats et du mode de traitement

Avant l'institutionnalisation de l'échange, les recrutements locaux permettent aux établissements des grandes villes de trouver rapidement un candidat disponible qu'ils peuvent rémunérer à leur gré et démettre de ses fonctions sans justification. Ils présentent pourtant un défaut important : il est impossible de contrôler les références données par celui-ci. Les conventions offrent en ce sens une sécurité puisqu'elles engagent la responsabilité des États et permettent de normaliser le profil des candidats. De fait, il devient difficile, une fois les conventions signées, d'obtenir une place pour celui ou celle qui n'entre pas exactement dans le cadre défini, peu importe la valeur des lettres de recommandations qui viennent appuyer la candidature. Ainsi en 1910, Emma Rudorff fait une demande par le biais du gouvernement hambourgeois pour entrer à l'École normale supérieure des jeunes filles de Sèvres au semestre d'été[387]. S'il n'existe pas d'accords entre la France et Hambourg, sa double nationalité prussienne et hambourgeoise peut laisser espérer une issue positive à sa requête, mais le gouvernement français rejette néanmoins sa demande en expliquant que ce cas n'entre pas dans les termes fixés par la convention franco-prussienne[388]. Les conventions constituent des cadres administratifs qu'on n'entend donc pas transgresser. C'est ce que montrent également le cas de M. Colomb. Le premier assistant dans un lycée de Hanau, désire être transféré à Berlin parce que la famille de sa jeune femme, allemande de nationalité, y réside[389]. Il écrit donc à l'Ambassade de France à Berlin, pour que l'Ambassadeur le recommande au Ministère des Cultes prussien ; celui-ci finit bien par le renvoyer vers les

---

Franz Dörr, Wilhelm Viëtor, Adolf Rambeau, *Die neueren Sprachen*, Achtzehnter Band (Phon. Stud. BD. XXIV, N. F. BD. XVIII), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York. Gustav E. Stechert. & Co. 1910/1911, ici Dezember 1910 Heft 8, pp. 490-499.

[387] BA, R901/38591, lettre du 21 février 1910 de la *Senatkommision für die Reichs- und Auswärtigen Angelegenheiten* de Hamburg à l'AA.

[388] BA, R901/38591, lettre du 24 février 1910 de l'AA (*Reichskanzler von Franzius*) au Chargé d'Affaires à Paris (Herr Freiherrn von den Lancken-Wakenitz).

[389] Voir MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 92, lettre du 25 décembre 1911 et lettre du 23 janvier 1912.

conseillers du Ministère des Cultes prussien… mais sans recommandation[390]. Entre la France et la Prusse, rien, y compris le nombre important ou la qualité des lettres de recommandation, ne semble permettre de recrutement en dehors du cadre normatif défini par la convention. Les candidats doivent ainsi remplir des exigences précises. Ils doivent en premier lieu maîtriser les éléments de la langue du pays dans lequel ils comptent se rendre. Il leur est également demandé de maîtriser parfaitement leur propre langue : ainsi la convention entre la Bavière et la France stipule « que le candidat possède une bonne prononciation de sa langue maternelle libre de particularités dialectales »[391]. Les candidats prussiens doivent en règle générale avoir passé avec succès leur examen d'État pour le professorat de l'enseignement secondaire, l'*Oberlehrerexamen*. S'ils n'ont pas encore effectué leur *Probejahr* ou l'intégralité de celle-ci, le temps passé à l'étranger peut être comptabilisé à ce titre[392]. Ainsi le Dr. Werner Hensel effectue en 1911 la seconde moitié de son *Probejahr* comme assistant dans un Lycée de Nancy[393]. Les conditions sont rigoureusement similaires pour les candidats saxons et hessois[394] et très approchantes pour les candidats bavarois qui doivent avoir passé quatre semestres dans une université et fournir un certificat attestant de leur participation aux exercices pratiques des séminaires universitaires[395]. Pour les candidates, qu'elles soient prussiennes[396] ou hessoises, il est nécessaire qu'elles aient obtenu le certificat d'aptitude conférant la capacité d'enseigner dans les écoles moyennes et supérieures de jeunes filles. En règle générale, le profil des candidats et candidates allemands est donc celui d'étudiants

[390] On peut également citer le cas de Mademoiselle Kate Nowacki, tout aussi révélateur de l'inanité du jeu des lettres de recommandations et de la rigueur de la procédure. Malgré les appuis dont elle bénéficie, on la renvoie vers le Ministère des Cultes prussien conformément à la procédure fixée par la convention. MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 92, Dossier Nowacki. Voir notamment lettre du 14 octobre 1912, lettre du 16 octobre 1912 de la Légation d'Oldenburg à l'Ambassadeur de France à Berlin (M. Jules Cambon) ; lettre du 4 avril 1913 de la Légation d'Oldenburg à M. Jules Cambon ; lettre du 28 mai 1913 de l'AA à Jules Cambon.

[391] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention entre la France et la Bavière relative à l'échange d'assistants de langue. On verra d'ailleurs également dans le texte de cette même convention l'apparition « des certificats de bonne santé et de bonne vie et mœurs », ce qui peut signifier que des incidents aient eu lieu au cours des années précédentes.

[392] BA, R901/38583, lettre du 12 décembre 1904 : « Lehramtskandidaten, die das Seminarjahr mit Erfolg abgelegt haben und denen die im Auslande verbrachte Zeit auf das Probejahr anzurechnen wäre, ferner Kandidaten, die das Probejahr abgelegt haben. » / Dans une logique de promotion de la formation pédagogique des professeurs, on annonce favoriser les jeunes candidats vis-à-vis de leurs aînés. BA, R901/38583, lettre du 12 décembre 1904 ; BA, R901/38583 et R63666, convention entre le France et la Prusse relative à l'échange d'assistants de langue.

[393] BA, R901/38592, lettre du 11 septembre 1911 du « collège » de Königsberg (*Königliche Provinzialschulkollegium*) au Ministère des Cultes prussien ; lettre du 15 septembre 1911 du Ministère des Cultes prussien à l'AA ; lettre du 9 octobre 1911 du Consulat allemand à Paris (*Kaiserlich deutsches Konsulat in Paris*) à l'AA.

[394] BA, R901/38587 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention entre la Saxe et la France relative à l'échange d'assistants de langue ; CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art.41, convention entre la France et la Hesse relative à l'échange d'assistants et d'assistantes de langue.

[395] On peut penser que ces mesures bavaroises, en restreignant les critères académiques de recrutement, visaient à anticiper un éventuel manque de candidats.

[396] Convention franco-prussienne relative à l'échange d'assistantes, BA, R901/38589.

aguerris, témoignant d'une expérience de l'enseignement et sur le point d'être titularisés comme professeurs. Il n'est donc guère étonnant que les instructions prussiennes aient tendance à progressivement rapprocher le rôle de l'assistant étranger de celui de ses propres candidats au professorat. Dans la mesure où en Allemagne les candidats à l'assistanat sont effectivement des *Lehramtskandidaten*, des *Lehrer* ou encore des *Lehrererinnen* – puisqu'ils ont souvent déjà enseigné durant le *Seminarjahr* –, on attend qu'ils soient reçus comme tels à l'étranger et on entend proposer une formation similaire aux assistants présents sur le territoire prussien.

Les candidats français témoignent de profils plus divers et les exigences qu'on leur adresse sont également très différentes. Ceux qui désirent se rendre en Prusse ou en Saxe doivent être titulaires du diplôme de licencié ou du certificat d'études supérieures dans le cas où celui-ci est exigé en vue des agrégations[397]. Ceux qui désirent se rendre en Bavière peuvent également être titulaires d'un certificat équivalent d'études supérieures[398] tandis que les candidats qui désirent se rendre en Hesse peuvent être titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges ou d'un certificat d'études supérieures[399]. Les assistantes françaises désirant se rendre en Prusse doivent, quant à elles, avoir subi l'examen conférant la capacité d'enseigner dans les écoles où est enseignée au moins une langue vivante étrangère, tandis que celles désirant se rendre en Hesse[400] doivent posséder un diplôme de fin d'études secondaires, le baccalauréat, la licence ou un certificat d'aptitude au professorat dans les écoles primaires supérieures, les écoles normales ou les écoles secondaires de jeunes filles. La multiplicité des diplômes français reflète à la fois les étapes de la structuration de la discipline et la hiérarchisation complexe des statuts, visant à maintenir une distinction entre les enseignants des différents ordres de l'enseignement.

Les assistants français et prussiens ne possèdent pas les mêmes diplômes et ne nourrissent pas les mêmes attentes. Les candidats prussiens sont des candidats engagés dans la voie du professorat. Ayant passé leur examen avec succès, ils disposent pour la plupart d'une certaine expérience de l'enseignement. Le profil des candidats français est bien moins homogène. Certains sont encore étudiants et n'ont bénéficié d'aucune spécialisation tandis

---

[397] En ce sens, l'article du *Lokalanzeiger* du 17 février 1905, qui affirmait que les assistants français étaient des étudiants ayant réussi leur premier examen mais par leur examen final, commet une erreur. Voir MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 91.

[398] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange des assistants entre la France et la Bavière.

[399] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange des assistants et assistantes entre la France et la Hesse.

[400] *Ibid.*

que d'autres sont déjà fonctionnaires[401]. Dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les instructions sont orientées en fonction du sens attribué à l'échange par les institutions qui en ont la charge, l'activité est déterminée par les attentes que l'on nourrit pour ses propres candidats. Chaque État fonctionne selon ses représentations culturelles et règle l'activité sur son territoire comme s'il s'agissait de ses propres candidats. Paradoxalement, les candidats français, qui ne sont pas nécessairement des « aspirants au professorat »[402], accèdent à des conditions d'activité se rapprochant de celles d'une véritable formation pédagogique au contact des professeurs et des candidats au professorat. Plus paradoxalement encore, les candidats allemands, qui sont sur le point de devenir professeurs titulaires dans leur propre pays et d'accéder à un statut reconnu, vont devoir assurer des fonctions subalternes et fortement contrôlées, sans possibilités de coopération avec les professeurs. Il est évident que de tels phénomènes ne peuvent demeurer sans conséquence d'un point de vue identitaire et social. La question est alors de savoir si ce déséquilibre entre les attentes des candidats et la reconnaissance institutionnelle qui leur est effectivement offerte peut être compensé au quotidien, par une quelconque forme de considération, ne serait-ce que par un traitement honorable.

La signature d'une convention contraint les deux États contractants à se préoccuper de l'accueil des candidats. Plutôt que chaque entité nationale prenne en charge les traitements de ses propres candidats, on choisit de donner au partenaire la responsabilité d'assurer aux candidats présents sur son territoire les moyens de subvenir à leurs besoins. Les structures économiques et politiques étant différentes en France et dans le *Reich* allemand, la manière dont on s'acquitte de cette tâche diffère également. En 1904, l'État prussien est invité par la France à placer dans un premier temps les assistants français dans les rares internats dont il dispose[403] mais cette tentative n'a pas eu le succès escompté. N'ayant pas le parc d'internats dont dispose la France, il est contraint de fournir aux assistants français une allocation. Les assistants français perçoivent ainsi pour leur service une indemnité mensuelle de 100 Mark

[401] Ainsi Monsieur Cremieux, répétiteur à Figeac est affecté au Lycée de Danzig et est détaché à ce titre par un arrêté. Le Ministère garde ainsi un contrôle strict sur son fonctionnaire dont le séjour compte pour son avancement. Il semble que la correspondance relative à son entrée en fonction ait été conservée du fait de sa situation particulière de fonctionnaire, elle nous informe par conséquent de la procédure adoptée dans ce cas précis. Voir MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 91, lettre datée du 25 décembre 1905 de l'ambassadeur de France à Berlin (Monsieur Bihourd) au Consul de France à Danzig (Monsieur Jouffroy d'Alban); lettre du 2 janvier 1906 du Consulat de France à Danzig à l'Ambassadeur de France à Berlin.

[402] Cette expression ne sera utilisée que dans la convention signée entre la France et la Bavière. Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention entre la France et la Bavière.

[403] BA, R901/38583, lettre du 12 décembre 1904.

(125 francs), y compris pendant les périodes de vacances[404]. Les candidats français qui se rendent en Saxe sont soumis au même traitement[405]. Lorsque la convention entre la Hesse et la France est signée en 1912, on ajoute que l'indemnité ne sera que de 50 Mark pour les vacances d'été si les assistants ne s'engagent que pour six mois et entrent en fonctions en avril[406]. Cette évolution semble indiquer qu'on a peu à peu pris la mesure d'un système de rémunération très favorable aux assistants français. En effet, ce type de traitement leur permet au quotidien de mener leur vie à leur gré. Responsables de leur logement et de leur nourriture : ils n'ont à rendre de comptes à personne. Ne disposant d'aucun témoignage, nous sommes obligés de supposer qu'ils louaient des chambres meublées, des chambres dans des pensions, ou encore qu'ils étaient reçus dans des familles. Si on s'appuie sur les instructions prussiennes, on peut penser que leur vie sociale avait la possibilité d'être riche dans la mesure où une véritable collaboration entre l'assistant et les professeurs était susceptible de naître[407]. Non seulement, il était du devoir du directeur et des professeurs d'introduire l'assistant en société, mais ils côtoyaient de plus quotidiennement les candidats au professorat prussien. D'un point de vue social comme d'un point de vue professionnel, les assistants français peuvent être considérés comme privilégiés. N'ayant souvent aucune expérience pédagogique préalable et se préparant à exercer une profession en France qui souffre de reconnaissance, leur assimilation aux candidats allemands au professorat leur permet de bénéficier d'une véritable formation et d'une reconnaissance indiscutable. L'expérience en Allemagne, tant du point de vue pédagogique que social ne peut apparaître que positive. On serait tenté de dire que lors de leur séjour, les assistants français connaissent une véritable « ascension » sociale. L'engouement dont témoigne le succès de l'échange auprès des candidats français semble d'ailleurs confirmer cette hypothèse.

---

[404] BA, R901/38583 et R63666, convention entre le France et la Prusse. Dès 1907, il semble que cette somme soit élevée à 110 Mark par mois, voir BA, R901/38587, lettre du 1er août 1907. Les assistantes percevront elles aussi 110 Mark par mois, soit 137,50 francs. Voir BA, R901/38589, convention entre la France et la Prusse relative à l'échange d'assistantes.

[405] BA, R901/38587 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la Saxe et la France.

[406] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la France et la Hesse : « Pour les vacances d'été comprises entre leur entrée en fonctions et leur départ définitif, l'indemnité ne sera que de 50 Mark si les assistants ne s'engagent que pour six mois seulement et entrent en fonctions en avril. »

[407] Nous disposons ainsi d'un témoignage d'entente entre un assistant, considéré comme expert de sa culture, et un *Oberlehrer* soucieux de préparer son voyage en France : « Après avoir consulté quelques livres contenant des renseignements sur les villes universitaires de la France, par exemple, Neumann : Führer durch die Städte Nancy, Lilles… (Marburg, Elwert, 1901) et après avoir examiné les questions les plus importantes avec des personnes compétentes – je citerai entre autres M. Victor, assistant français au Gymnasium de Bielefeld – je me proposais d'aller passe mes quelques mois de séjour en France soit à Besançon, soit à Dijon. » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd VII, Rapport du Dr. Hartwig « Oberlehrer am Gymnasium und Realgymnasium zu Bielefeld », (octobre 1906 – mars 1907).

A contrario, les assistants étrangers affectés en France ne reçoivent pas de rémunération mais sont reçus au pair dans les internats des établissements. L'État défère donc la responsabilité des assistants aux seuls établissements, qui doivent mettre à disposition une chambre convenable, fournir le repas à part ou avec les répétiteurs, le chauffage, le blanchissage (sauf du linge de corps) et l'éclairage[408]. Les dernières conventions entre la France et la Bavière et la France et la Hesse ajoutent à ces éléments fondamentaux le service et les soins médicaux et précisent que hormis les mois d'août et septembre – pendant lesquels les établissements français sont fermés –, les périodes de vacances sont considérées comme temps d'exercice effectif, induisant ainsi que les établissements doivent, durant ces périodes, continuer à les recevoir. Ces ajouts que l'on voit apparaître dans les dernières conventions doivent porter remède à des manquements vis-à-vis des assistants prussiens. Seule la convention signée entre la Bavière et la France constitue un échange équilibré de ce point de vue, puisqu'elle prévoit que les assistants français soient également reçus au pair dans des internats. Une seule fois, le gouvernement français envisage de verser une rémunération en espèces à des assistants étrangers. En effet, les modalités de traitement des assistants que le gouvernement français aimerait voir affectés dans ses écoles normales d'institutrices demeurent tout à fait particulières, puisqu'elles s'alignent sur celles offertes aux répétitrices occupant ce poste depuis 1894. On propose « un payment de pension de 400 frs », ce qui est bien moins que ce que les assistants français perçoivent en Allemagne. On parle même plus précisément d'« un payment de pension de 320 Mark pour les 10 mois »[409]. Cette demande du gouvernement français, qui n'aboutira pas en raison du refus du Ministère prussien, dévoile très clairement la manière dont, dans la pensée ministérielle française, le statut des assistants est profondément comparable à celui des répétiteurs. Le logement à l'internat demeure donc la règle. Les assistantes prussiennes se rendant en France sont soumises au même traitement que les hommes mais on ajoute pour elles, que, lorsque le logement à l'extérieur se révèle possible, une indemnité calculée selon les conditions locales leur est allouée pour le logement et la nourriture[410]. Cela n'empêchera pas le Ministère des Cultes prussien en 1909 de rappeler aux candidates l'obligation pour les établissements français de les accueillir lors des grandes vacances, tout en leur déconseillant de postuler pour un séjour à partir de Pâques[411]. Il semble donc que les assistantes prussiennes aient également connu des difficultés avec les internats lors des périodes de vacances. Mais que signifie exactement être logé en internat pour un

[408] BA, R901/38583 et R63666, convention entre le France et la Prusse relative à l'échange d'assistants.
[409] BA, R901/38588, lettre du 19 juillet 1907.
[410] BA, R901/38589, convention entre la France et la Prusse relative à l'échange d'assistantes.
[411] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 8 janvier 1909.

assistant prussien ? Pour le comprendre, nous pouvons nous pencher sur les expériences des *Oberlehrer* prussiens dont l'horizon d'attente ne peut guère être éloigné de celui des aspirants au professorat. Il semble qu'il n'était pas, à l'époque, difficile de se loger en France. Les *Oberlehrer* qui y ont fait un séjour, la plupart à Paris, insistent néanmoins sur les difficultés de trouver une chambre convenable et de trouver une pension qui n'accueille pas d'autres étrangers, ce qui s'avère toujours un point crucial lorsque l'on veut améliorer ses compétences linguistiques. Ainsi D. Hengesback décrit son arrivée à Paris en ces termes :

> Le lendemain de mon arrivée à Paris, je me suis installé dans une de ces pensions de famille où se trouvent réunis des représentants de presque toutes les nationalités de l'Europe. Tout en reconnaissant que dans beaucoup de ces maisons, ni les soins dont l'étranger est entouré, ni les agréments qu'elles lui offrent ne laissent rien à désirer, je suis néanmoins obligé de dire que dans la plupart d'entre elles l'étudiant ou le professeur allemands ne trouvent pas ce qu'ils cherchent. Vu la manière peu délicate dont beaucoup des propriétaires de ces pensions parviennent à se faire recommander même en Allemagne, on devrait accueillir avec la plus grande circonspection les guides écrits pour nous autres professeurs. Et même, ces pensions que, à juste titre, des Allemands ont recommandées à leur compatriotes perdent à la longue leur valeur particulière puisque d'autres étrangers : Danois, Suédois, Américains, Anglais, consultant des brochures telles que celles de M. Sossmann ou de Mlle Neumann, en profitent eux aussi. Le 18 novembre, j'ai quitté le milieu cosmopolite qui m'avait donné l'hospitalité jusque-là, pour vivre dans la famille d'un fonctionnaire municipal. Les quatre mois et demi que j'y ai passés compteront toujours parmi mes souvenirs les plus précieux ; je les ai mis à observer de tout près la vie de famille française. Non seulement, Monsieur et Madame, très bien instruits et apparentés à tant de familles parisiennes, ont bien voulu mettre à ma portée tout ce qui pouvait faciliter mes recherches pédagogiques ; mais encore chez eux, deux jeunes Roumains, docteurs en droit, qui, ayant fait leurs études universitaires à Paris, maniaient le français à merveille et qui, désireux de connaître à fond les mouvements politique, social et littéraire dans la métropole, me faisaient bénéficier de leurs observations et de leurs expériences.[412]

L'arrivée de Wilhelm Oberüber n'est guère plus enthousiaste :

> Après quelques semaines de recherches, j'ai réussi à trouver une pension de famille où j'avais assez d'occasion de parler, surtout parce qu'il n'y avait pas d'autres Allemands. Plus tard, j'ai bien vu que j'ai eu vraiment de la chance en comparaison d'autres collègues et surtout de quelques dames allemandes, qui n'avaient rencontré que des compatriotes dans leurs pensions, et qui étaient tombées sur des propriétaires ou mal élevés ou qui ne se donnaient pas la peine de s'occuper de leurs pensionnaires, de sorte que mes compatriotes avaient seulement l'occasion de parler français pendant le repas. […] Quand on ne trouve pas de pension satisfaisante sous tous rapports, - et c'est presque impossible à Paris – il vaut beaucoup mieux louer une chambre meublée tout près de la Sorbonne et prendre ses repas dans des restaurants excellents et nombreux du quartier latin. Là on fait facilement des connaissances à table et on peut peut-être causer plus qu'avec ses propriétaires. Avant tout, il faut remarquer qu'il est presque absolument impossible de trouver en France une installation confortable sous tous rapports en hiver. Les maisons françaises sont très légèrement construites, les portes et les fenêtres si mal closes et le chauffage des cheminées est si cher et insuffisant qu'on n'aime pas rester chez soi. C'est la même chose dans les deux cas que l'on soit en chambre meublée ou en pension, en ce dernier

[412] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III., D. Hengesback, 12 mai 1903.

cas on a, il est vrai, l'avantage de pouvoir rester au « salon », séjour quelque fois peu agréable parce qu'on est pas toujours aussi libre.[413]

Pour des raisons différentes, il semble donc préférable pour les étrangers désirant se loger à Paris de chercher une famille respectable ou d'habiter seul dans une chambre meublée afin de pouvoir vivre pleinement la vie d'étudiant à la Sorbonne. Être logé dans une bonne famille peut apparaître comme un privilège : cela permet, outre la fréquentation d'une certaine société, de converser dans une langue correcte dépourvue de particularismes[414]. La chambre meublée recouvre également de nombreux avantages dont le premier est économique. Selon le témoignage du Dr. Zielke, une pension est accessible pour soixante francs par mois tandis que la location d'une chambre meublée ne dépasse pas vingt-cinq francs[415]. Une somme équivalente à celle allouée mensuellement aux assistants français en Prusse aurait donc été tout à fait suffisante pour couvrir les principaux frais et éviter à ceux-ci de résider dans les bâtiments souvent austères et inadaptés[416], les internats des lycées étant tout autant ouverts qu vent et au froid que les chambres parisiennes. Ces conditions matérielles difficiles semblent d'ailleurs justifier les ajouts portés aux conventions passées avec la Bavière et la Hesse, à propos des services et des soins médicaux.

Malgré ces mesures, les assistants prussiens vont continuer à loger à l'internat non sans réticence. S'ils n'ont pas nécessairement, les moyens financiers d'en profiter, les assistants bénéficient certes de davantage de libertés que les répétiteurs et surveillants, puisqu'ils peuvent profiter de leur temps libre à leur gré. Mais la rupture consacrée par les instructions françaises entre les assistants prussiens et les professeurs français à la fois sur les plans

---

[413] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., Wilhelm Oberüber, „Oberlehrer an der Königl. Realschulen in Dirschau", „Bericht über meinen Studien. Aufenthalt in Frankreich während der Winter-Halbjahres 1905-1906".

[414] Ceci n'est pas toujours le cas. On peut citer, par exemple, le cas de l'*Oberlehrer* Meier, incapable d'entendre le petit peuple : « Jusqu'au dernier moment j'ai eu de la peine, à dire vrai, à comprendre les personnes des classes inférieures, tous ces gens parlant avec une vitesse qui dépasse de beaucoup celles des professeurs de la Sorbonne, etc. Peine perdue que de leur demander de parler plus lentement ! Après quelques secondes, ils reprennent leur manière accoutumée. Il n'y eut que mon guide dans la Conciergerie qui parlât si lentement, que je pouvais traduire succinctement ses explications à deux dames anglaises. Dès que j'étais accoutumé à l'organe d'une personne, je comprenais sans que mon interlocuteur, p.ex. mon coiffeur, prît la peine de parler plus lentement. J'ai trouvé que les femmes étaient plus faciles à comprendre que les hommes, et je me souviens encore avec beaucoup de plaisir d'un entretien avec une marchande du quai aux Fleurs. » Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., M. Meier, « *Bericht über meine Reise nach Paris* », 30 juillet 1906.

[415] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI., Rapport du Dr. Zielke (octobre 1905 à mars 1906).

[416] Comme le note Françoise Mayeur, les lycées sont souvent abrités dans les locaux d'anciens collèges jésuites, hôpitaux ou couvents. Malgré la création, en 1880, d'une caisse pour financer les réfections urgentes ou les constructions, la moitié des 150 collèges installés dans des bâtiments de l'ancien régime en 1887, sont décrits comme nécessitant des travaux importants. La vie lycéenne, particulièrement dans les internats, est donc une vie très austère à la limite de l'insalubrité. *FMHIS*, pp. 478-479. / À Paris, qui concentre le dixième des élèves des lycées, les internats sont si critiqués, qu'ils sont peu à peu désertés. Si en 1809, 63,7% des élèves des lycées étaient internes, à la fin du siècle, il ne s'agit plus que d'un tiers d'entre eux. *Ibid.* , pp. 484-485 ; p. 488 ; p. 495.

pédagogique et social, va engendrer un fort sentiment d'isolement chez les premiers. Ceux-ci ne se satisfont guère de l'unique compagnie des répétiteurs : malheureusement leur accueil au pair, dans les mêmes conditions que ces derniers, va progressivement favoriser et cristalliser l'assimilation entre ces deux catégories de personnels, annoncée dans les instructions du 15 février 1904. L'isolement est cruellement ressenti, notamment par les assistants qui n'ont pas la chance d'être affectés dans une ville universitaire et n'ont donc pas l'occasion d'y côtoyer d'autres étudiants, ni d'y fréquenter les bibliothèques universitaires. Les assistants sont ainsi susceptibles d'éprouver un fort sentiment de frustration en raison du fossé qui sépare l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et la considération qui leur est témoignée. Ni les modalités d'accueil, ni le traitement ne sont susceptibles de venir rééquilibrer une situation initiale qui semble plus favorable aux assistants français en Prusse qu'aux assistants prussiens en France. Bien au contraire, alors que les assistants français disposent d'une certaine liberté qui vient se conjuguer aux attentions professionnelles et sociales des professeurs, les assistants prussiens se trouvent isolés tant dans leurs fonctions professionnelles que sociales, et assimilés aux répétiteurs. Ces dispositifs ne font que rendre le déséquilibre plus sensible en donnant l'impression aux assistants français de vivre pendant leur séjour une véritable ascension sociale, tandis que les assistants prussiens vont au contraire se sentir dévalorisés et isolés.

2. Les « directeurs de conversations » : de nouveaux « maîtres de langues » ?

De nombreux aspects de la situation des assistants prussiens rappellent celle des premiers enseignants d'allemand, les « maîtres de langues » entre 1830 et 1850, dont l'épopée a été retracée par Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner. Les maîtres de langue allemande constituent alors un milieu très hétérogène, caractéristique selon les auteurs de *Philologiques II*, de la première génération d'un groupe en constitution[417]. On distingue trois types de « maître » : les Allemands[418], les Polonais[419] et les Français[420]. Il semble qu'en règle

[417] *MEPHI* , p. 66.
[418] Venus en France pour effectuer leurs études, l'enseignement ne représente à leurs yeux qu'un gagne-pain. Ils représentent donc un groupe peu stable, devant souvent se déplacer pour des problèmes de comportement ou bien pour trouver des postes mieux rémunérés et mieux situés *MEPHI*, pp. 78, 92, 97.
[419] Les Polonais, souvent d'anciens militaires, semblent avoir davantage d'accointances avec la rigueur du système éducatif français. Ils connaissent moins de difficultés dans le maintien de la discipline et s'avèrent plus stables. *Ibid.* , pp. 77-78, 92.

générale, malgré un nombre d'élèves limité, il règne au sein de leur cours, surtout dans ceux des Allemands, une atmosphère d'indiscipline latente[421]. La situation administrative et financière des maîtres de langues reste longtemps précaire, la reconnaissance qui leur est accordée bien moindre qu'à leurs homologues. Les étrangers font l'objet d'un contrôle strict de l'administration, d'abord par le biais des proviseurs et des recteurs[422], ensuite par celui des inspecteurs[423]. Pour toutes ces raisons, Benjamin Levy, futur Inspecteur général d'allemand, parle à propos de cette période d'une position « humiliante » des professeurs[424]. Les auteurs de *Philologique II* citent au demeurant un extrait d'un texte de Friedrich Thiersch de 1838 qui tente d'expliquer cet état de fait persistant par « le souci de maintenir dans un état de neutralité soumise » les enseignants :

> Il était dans l'esprit du système de payer médiocrement les professeurs et mal les personnels de rang inférieur, car dès l'époque impériale, il était impossible de vivre avec sa famille et dans une certaine dignité pour 1000 F, de telle sorte que le maître devait donner des cours privés. Il devait se montrer d'autant plus fidèle et soumis à l'esprit de ses chefs, afin d'être nommé rapidement sur des postes lucratifs. Cette contrainte existe toujours. Ajoutée à la dépendance absolue des maîtres par rapport aux proviseurs, aux inspecteurs, aux recteurs et aux conseillers, elle rend impossible l'épanouissement d'un tant soit peu d'autonomie dans l'état d'esprit, l'activité, la vie et les aspirations et accable au contraire la corporation des enseignants de ce fléau que sont les intrigues, le favoritisme et les haines cachées, un fléau qui transforme le goût pour la profession, le plaisir de l'exercer, le dévouement à l'œuvre sacrée qu'est la formation de la jeunesse en une exception rarissime.[425]

L'analyse de Thiersch pourrait tout à fait s'appliquer aux assistants prussiens présents en France entre 1904 et 1914. L'incertitude qui entoure le caractère facultatif de l'enseignement, sa relégation récurrente hors du plan d'études, le profil décalé des enseignants par rapport à l'objet de leur enseignement, le contrôle auquel ils sont soumis, les dénominations même des

---

[420] Mieux adaptés, les maîtres français, souvent des Alsaciens, effectuent des carrières longues et restent longtemps dans les mêmes établissements : certains y occupent parallèlement les emplois de régents ou de maîtres d'études, espérant gravir un à un les échelons. *Ibid.* , p. 107.

[421] Jacques Brethomé rappelle qu'au début des années 1850, l'allemand langue maternelle n'est pas considéré comme un atout mais plutôt comme une excentricité. Voir *MMENSA3* , p. 55 / Il rapporte également un texte de Guillaume Alfred Heinrich, Inspecteur général constate en 1871 : « Le maître étranger, par son accent bizarre en français, par ses idées, par ses allures, se rend parfois quelquefois ridicule auprès d'une jeunesse moqueuse, et souvent ce qu'on gagne en apparence avec lui, on le perd en réalité à cause de l'absence de discipline chez les élèves. » *Ibid.* , p. 43.

[422] *Ibid.* , p. 84. Les proviseurs, comme les inspecteurs, ont des pouvoirs étendus sur les professeurs rattachés à leurs établissements. Les recteurs établissent également des rapports, qui révèlent souvent des conflits entre les maîtres de langues et les proviseurs.

[423] *Ibid.* pp. 80-81. Une inspection spécialisée de langues vivantes naît en 1873 venant prendre le relais de l'Inspection générale.

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

[425] *Ibid.* , p. 129 / Friedrich Thiersch, *Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien*, vol 2., J.G. Cotta, Stuttgart – Tübingen, 1838, p. 193.

deux fonctions, constituent autant de points communs aux deux situations. Les « maîtres de langues » ont certainement contribué, malgré eux, à faire naître une méfiance envers les locuteurs natifs en général, et plus particulièrement parmi les enseignants, qui continuent à voir en eux des concurrents, *a fortiori* de mauvais concurrents. C'est ainsi qu'on peut interpréter la « mise au pas » des assistants prussiens. Maintenir les assistants dans des conditions comparables à celles dans lesquelles vivaient les maîtres de langues permet aux professeurs français de mesurer le chemin qu'ils ont parcouru eux-mêmes depuis cette époque et de contempler la légitimité encore neuve de leur discipline. Ils se privent, ce faisant, du bénéfice qu'ils pourraient tirer de ces jeunes professeurs prussiens disposant d'une formation pédagogique ; ils empêchent de surcroît les assistants prussiens d'être considérés comme membres à part entière de l'équipe pédagogique et de gagner ainsi le respect des élèves. En les maintenant dans des conditions matérielles que les Prussiens estiment avilissantes, ils prennent le risque d'attiser la colère de ces derniers. De nombreux documents viennent attester un tel ressentiment et l'inégalité des situations des deux côtés du Rhin.

Dès le 1er août 1907, le Ministère des Cultes prussien souligne le succès de l'échange mis en place avec la France et le souhait de certains candidats français de prolonger leur séjour pour une seconde année[426]. En revanche, le nombre d'assistants prussiens en France n'a pas pris les proportions escomptées et on annonce qu'il serait inférieur à celui de la première année. S'ils apprécient leur activité, les assistants allemands regrettent de ne pas percevoir à l'instar des assistants français une rémunération en argent. Être accueillis au pair contribuerait à les isoler de la société :

> Abgesehen davon, dass die ihnen angewiesenen Zimmer und die Kost offenbar nicht selten auch bescheidenen Ansprüchen nicht genügen, sind sie auf diese Weise im Verkehr mit der übrigen Bevölkerung gehemmt und der Möglichkeit beraubt, gesellschaftliche Beziehungen leicht anzuknüpfen.[427]

De plus, les assistants allemands sont assimilés par l'opinion publique aux répétiteurs et surveillants avec lesquels ils habitent et vivent[428]. Cet état de fait devient d'autant plus

[426] « Sowohl nach ihren eigenen Äußerungen wie nach den Mitteilungen der französischen Unterrichtsbehörde fühlen sie sich wohl in unserem Lande, wie auch die Dienste, die sie leisten, von den diesseitigen Aufsichtsbehörden günstig beurteilt werden. » BA, R901/38587, lettre du 1er août 1907 du Ministère des Cultes prussien à l'AA et lettre du 10 août 1907 de l'AA à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris le Prince von Radolin.
[427] *Ibid.*
[428] *Ibid.* : « Auch ihr Soziales Ansehen leidet, da sie den répétiteurs et surveillants, mit denen sie zusammen wohnen und speisen, in der öffentlichen Meinung gleichgestellt werden, während sie die zur Anstellung im

inacceptable qu'à partir de 1907, il n'est plus fait obligation aux répétiteurs de loger à l'internat. Les assistants demeurent donc en compagnie des seuls surveillants, jeunes gens qui ont quitté l'école et dont les connaissances et les manières ne sont en rien égales aux leurs[429]. La diffusion des mauvaises expériences des jeunes prussiens, qui quittent leur service, en général après un semestre fait craindre aux autorités que le nombre de candidats vienne progressivement à devenir nul. Cette situation incite le Ministère des Cultes prussien à demander aux autorités françaises la perception d'une rémunération plutôt qu'une place au pair pour les candidats étrangers[430]. Le gouvernement français va d'abord temporiser[431] mais le 17 mars 1908, le MAE fait finalement savoir à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris qu'il ne peut être question de l'externement des enseignants de langues[432]. Cela nécessiterait en effet une demande spéciale de crédit au parlement dans un contexte où « des améliorations consenties en faveur du personnel de l'enseignement public »[433] et où « l'externement des répétiteurs pas encore complètement accompli »[434] entraînent de lourdes charges financières. S'il ne peut être généralisé, l'externement serait en revanche réalisable dans certains lycées :

> Déjà dans quelques lycées possédant des ressources propres suffisantes, les administrations collégiales ont demandé et obtenu l'autorisation de verser une indemnité aux assistants au lieu de les recevoir au pair. M. Doumergue est tout disposé, – et les chefs d'établissements connaissent ses intentions sur ce point, – à accueillir encore les propositions semblables qui pourraient lui être adressées par les Proviseurs, quand la situation financière des lycées qu'ils dirigent permettra d'engager les dépenses nécessaires.[435]

Il est intéressant de constater que c'est le mécontentement des « répétiteurs », une catégorie de personnel qui se perçoit comme le parent pauvre de l'Université et à laquelle on tente

---

höheren Lehramt berechtigende Prüfung bedingungslos abgelegt haben und ein Jahr in praktischen höheren Schuldienst tätig gewesen, also eher den jüngeren professeurs agrégés gleichzuachten sind. »

[429] *Ibid.* : « So bleiben unsere Kandidaten meist auf dem Umgang mit den surveillants angewiesen, junge Leute, die eben die Schule verlassen haben und weder nach ihrem Bildungsstand noch nach ihren Manieren als ebenbürtig mit unseren Kandidaten angesehen werden können. »

[430] On rappelle d'ailleurs, comme argument supplémentaire, l'investissement de l'État dans cet échange : « Zur Beurteilung der Angelegenheit füge ich hinzu, dass die französischen Assistenten an unseren Schulen monatlich 110 M. erhalten und dass hierfür in État die Summe von 48000 M ausgeworfen ist, abgesehen von den Beträgen, die von den Stadtverwaltungen für diesen Zweck zur Verfügung gestellt werden und die Zusammen mindestens dieselbe Höhe erreichen. » Si on se plie à un calcul simple, une telle somme permet d'accueillir au moins 43 assistants pendant 10 mois d'activité, ce qui est considérable. *Ibid.*

[431] « M. A . Briand, à qui cette question a été tout particulièrement recommandée, vient de faire connaître que ces services l'étudient en ce moment et il exprime l'espoir qu'au moins dans un certain nombre d'établissements une solution conforme au vœu exprimé par les Ministère royal prussien des Cultes et de l'Instruction publique sera adoptée dès l'année prochaine. » Voir BA, R901/38588, lettre du 19 Novembre 1907 du Ministre des Affaires Etrangères, Stephen Pichon à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris ; lettre du 23 Novembre 1907 de l'Ambassadeur à l'AA; lettre du 27 Novembre 1907 de l'AA au Ministère des Cultes prussien.

[432] BA, R901/38589, lettre du 17 mars 1908 ; lettre du 25 mars 1908 ; lettre du 7 avril 1908.

[433] BA, R901/38589, lettre du 17 mars 1908.

[434] *Ibid.*

[435] *Ibid.*

d'assimiler les assistants, qui vient justifier l'impossibilité de réaliser l'externement de ces derniers. Cette décision vient sans nul doute accentuer le sentiment de déclassement des assistants prussiens. L'absence d'équilibre numérique qui caractérise les échanges franco-allemands d'assistant à cette période (annexe 10) semble refléter cette frustration[436].

La situation des assistants allemands est pour toute la communauté éducative d'outre-Rhin un objet de préoccupation. Preuve en est apportée par l'évocation de la question lors du congrès de l'association des néophilologues allemands (*ADNV*) ayant lieu à Francfort-sur-le-Main en mai 1912. Lors de discussions, on voit en effet réapparaître la question de l'intégration des assistants prussiens en France : elle révèle une fois de plus le rapport de force dans lequel sont opposées les autorités françaises et prussiennes[437]. L'évocation des assistants s'ouvre sur le rappel d'une contribution du Prof. Dr. Glauser, Recteur de l'école de commerce de Mannheim, parue dans la revue *Die neueren Sprachen*. L'auteur y plaide en faveur de l'intervention d'un « compatriote, personne autorisée, conseiller paternel »[438] qui viendrait vérifier le bien fondé des plaintes des assistants prussiens dénonçant leur isolement et prodiguer des conseils. Il ajoute au détour d'une phrase que tout assistant devrait recevoir les instructions officielles réglant le fonctionnement pédagogique de l'échange des deux pays partenaires pour être informer des usages en la matière, et il plaide enfin pour un rôle élargi de l'assistant de langue :

> Le rôle de l'assistant dans l'enseignement général est très important. Il ne devrait pas être laissé à sa propre initiative et ne donner que des leçons de conversation. Il serait désirable qu'il devînt le collaborateur du professeur. Les assistants ne cherchent pas à faire des travaux scientifiques, ils demandent avant tout à être introduits dans la société, et c'est là que leur caractère et leur personnalité se dessinent.[439]

Les autorités françaises, par l'intermédiaire du Professeur Girot, font savoir qu'elles reconnaissent la pertinence de ces propositions, mais qu'elles ne sont pas prêtes à transiger, ni sur le rôle de l'assistant que l'on entend maintenir dans son rôle de « directeur de

[436] La signature d'une convention relative à un échange d'assistants entre la Prusse et la Belgique, dans laquelle la Prusse exige que la question de la rémunération soit inscrite et l'échec de la signature d'une convention entre la France et le Grand Duché de Bade sont également à interpréter dans ce sens.
[437] Vierte Allegmeine Sitzung, Mittwoch den 29 Mai, Nachmittag 2 ½ Uhr », dans : Herausgegeben vom Vorstande des allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes, *Bericht über die Verhandlungen der XV. Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologen Verbandes (A.D.N.V.) in Frankfurt am Main von 27 bis 30 Mai 1912*, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, Heidelberg, 1913, pp. 90-111.
[438] *Ibid.* , p. 103.
[439] Ibid., p. 103.

conversation »[440], ni sur l'externement des assistants que l'on juge inconcevable. On rejette également le principe de l'intervention d'un « compatriote » : les conseils devraient plutôt être prodigués en amont par les institutions du pays d'origine et en cas de difficultés, ces dernières devraient être transmises aux autorités du pays d'accueil[441]. La position française vise à éviter toute ingérence sur le territoire national. Suite à cette réponse, le Dr. Fischmann de Frankfurt, qui s'exprime au nom d'un collège de professeurs allemands, propose une série de dix suggestions relatives à la question de l'échange. Chaque suggestion semble porter en elle un rappel de la situation difficile des assistants prussiens en France. On propose notamment que les instructions écrites soient soutenues par des instructions orales[442]. On insiste également pour que les assistants soient uniquement affectés dans des établissements en ayant fait la demande et qu'une période d'observation (*Hospitation*) leur soit offerte. Sans revenir sur la question du rôle élargi de l'assistant, on souhaite que les cours figurant en dehors du plan d'études perdent leur caractère facultatif. Le groupe de professeurs appelle également de ces vœux que les assistants prussiens soient rémunérés, même partiellement, en espèces, ou que dans le cas de l'internement, une vérification systématique des conditions de vie soit offerte à l'assistant[443]. Le Dr. Fischmann propose enfin que l'ADNV rassemble les témoignages des anciens assistants à propos de l'établissement, de la région d'affectation et des possibilités de formation, et qu'elle communique ceux-ci aux futurs candidats. Ces suggestions recueillent un écho globalement positif parmi les participants à la discussion[444]. On peut tirer plusieurs enseignements de cette dernière, qui réunit des professeurs et des représentants des autorités françaises, prussiennes et anglaises. Le premier est la satisfaction générale vis-à-vis du programme d'échange : preuve en est la courtoisie réciproque dont témoignent les intervenants les uns envers les autres mais aussi les nombreux rappels des espoirs que l'on nourrit à son encontre. Le second est l'apparition lente d'une prise de

---

[440] À la suite de cette intervention, Dr. Engwer, conseiller gourvernemental de Prusse (*Geh. Regierungsrat*) en charge du programme, ne manque pas de rappeler que l'expérience montre que le rôle élargi conféré à l'assistant par les instructions prussiennes permet une parfaite collaboration entre l'assistant et les professeurs *Ibid.* , p. 105.

[441] Ibid. p. 104

[442] *Ibid.* , p. 106. On entend ainsi éviter l'envoi à l'étranger de candidats qui n'ont pas le tact nécessaire / La dixième suggestion revient d'ailleurs sur ce point en introduisant une dimension culturelle à l'échange qui n'avait pas encore été détectée jusqu'ici : « Da die Einrichtung ganz besonderne Takt und ganz besondere Vorsicht erfordert, so ist von den Kandidaten zu erwarten, daß sie jederzeit nicht nur an die eigenen Interessen und die ihrer Unterrichtsverwaltung denken, sondern auch daran, im Auslande die ihnen übertragene Stellung würdig auszufüllen und ihr vaterland würdig zu vertreten. ». *Ibid.* , p. 108.

[443] *Ibid.* , p. 107. Cela impliquerait que des fonctionnaires puissent faire des visites de contrôle aux candidats à l'étranger.

[444] Un autre professeur, l'*Oberlehrer* Brinkmann de Steglitz conclut la discussion. S'il est favorable au principe d'une centrale rassemblant les témoignages des anciens assistants, il songe cependant que celle-ci devrait être organisée par les institutions en charge de l'échange, plus aptes à traiter ce type de données confidentielles. *Ibid.* , p. 110.

conscience de la nécessité d'une préparation au séjour à l'intention des assistants. La troisième enfin est la confirmation de l'opposition de deux fronts inconciliables sur les questions du rôle de l'assistant et de l'externement des assistants prussiens.

On est donc guère étonné, lorsque, à la rentrée de 1912, le Ministère des Cultes prussien tente de nouveau d'attirer l'attention des autorités françaises sur le sort des assistants affectés en France et annonce son attention d'envoyer à Paris, du 4 au 9 novembre son référent, le Dr. Engwer, afin de débattre de ces questions avec son homologue français[445]. Nous n'avons trouvé aucun document nous prouvant que cette rencontre ait eu lieu, mais on peut penser que cette démarche s'est dans un premier temps révélée vaine. Il faut en effet attendre le mois d'avril 1914 pour que le Ministère de l'Instruction publique français se décide à réagir et annonce à son tour son intention d'envoyer à Berlin, M. Coulet, Directeur du Musée Pédagogique, afin de procéder à des modifications de la convention concernant les « échanges de lecteurs et d'assistants »[446]. Une rencontre entre M. Coulet et les référents du Ministère des Cultes prussien, les Dr. Engwer et Hinze[447], a lieu le 4 mai 1914. Le contenu de cette rencontre est consigné dans un rapport du Ministère des Cultes prussien daté du 20 mai 1914, dont nous reproduisons ici une partie des conclusions :

> Zunächst begründete Herr Coulet eingehend, dass eine Beseitigung des Internatswesens für die an französischen Lehrerseminaren (*écoles normales*) tätigen preußischen Assistenten aus

[445] « Aus den mir von unseren Lehramtsassistenten erstatteten Berichten geht hervor, dass die Einrichtungen bei den Schulen in Frankreich nicht immer so getroffen sind, dass die aus Preußen dorthin geschickten Lehrer und Lehrerinnen aus dem Aufenthalte im Auslande den vollen Nutzen für ihre Weiterbildung ziehen. Klagen sind besonders darüber geführt worden, dass die Unterbringung und Beköstigung der Kandidaten und Kandidatinnen in den Internaten mehr oder weniger zu wünschen übrig lassen, dass die Beziehungen zum Direktor und zum Lehrkollegium der Anstalt nicht immer so sind, wie sie zwecks bestmöglicher Ausbildung unserer Kandidaten sein sollten und können; ferner dass die Art der Beschäftigung wie die Verteilung der Stunden zuweilen ungünstig sind. Diese Klagen sind in den Verhandlungen des Abgeordnetenhauses zur Sprache gekommen, in der Presse vielfach erörtert worden und erzeugen in den Reihen unserer Philologen eine gewisse Abneigung dagegen, sich nach französischen Schulen entsenden zu lassen. Zwischen dem diesseitigen und dem französischen geschäftsführenden Beamten ist zur Beseitigung der Missstände wiederholt schriftlich verhandelt worden; es hat sich auf beiden Seiten der beste Wille gezeigt, nach Kräften alles Erforderliche zu veranlassen. Immerhin bleiben eine Anzahl schwebender Fragen, die es erwünscht machen, dass den beiderseitigen geschäftsführenden Beamten zu einer mündlichen Verständigung Gelegenheit gegeben würde. Dabei könnten sie sich zugleich eingehend über ihre seitherigen Erfahrungen, die sie mit dem Austausch von Lehrern und Lehrerinnen gemacht haben, aussprechen, auch Verabredungen über eine etwaige Vereinfachung des gegenseitigen geschäftlichen Verkehrs treffen. » Voir BA, R901/38593, lettre du 7 octobre 1912 du Ministère des Cultes prussien à l'AA et lettre du 15 octobre 1912 de l'Ambassade de France à Raymond Poincaré, Président du Conseil et Ministre des Affaires Etrangères.

[446] C'est la première fois que les deux termes sont accolés. Voir MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 92, lettre du 2 avril 1914 du MAE à Jules Cambon, l'Ambassadeur de France à Berlin ; AA, Pol. Archiv. , R63114, lettre du 6 avril 1914 de ce dernier à l'AA.

[447] Les titres sont plus exactement : « Geheimer Regierungsrat Dr. Engwer (für den Austausch mit den höheren Lehranstalten – männliche und weibliche Jugend –) und Geheimer Oberregierungsrat Dr. Hinze (für die Entsendung von Assistenten an französische Seminare) ». Voir AA, Pol. Archiv. (*Politisches Archiv des auswärtigen Amts à Berlin*), R63114, lettre du 23 avril 1914 du Ministère des Cultes prussien à l'AA.

pädagogischen Gründen nicht zugestanden werden könnte. Ebenso müsse er hinsichtlich der Unterbringung preußischer Lehrerinnen in den Internaten Französischer Mädchenschulen aus wirtschaftlichen Gründen sein Bewenden behalten, da die jungen Lehrerinnen in den meisten Fällen keine geeignete Pension finden würden.

Dagegen sei in Aussicht genommen, die an französischen höheren Knabenschulen (*Lycées*) tätigen preußischen Assistenten vom Michaelistermin [29 septembre] d.J. ab nicht mehr in Internaten unterzubringen; sie sollen dafür eine Entschädigung von monatlich 125 Frs. erhalten. Dieser Satz erscheint gegenüber der den ausländischer Assistenten in Preußen gewährten Entschädigung von monatlich 110 M angemessen, wenn man berücksichtigt, dass die preußischen Kandidaten in Frankreich keinerlei Abgaben zu leisten haben, während die ausländischen Assistenten in Preußen zu folgenden Leistungen herangezogen werden:

a) Staats-Einkommensteuer
b) Gemeinde-Einkommensteuer
c) Beiträge auf Grund der Reichsversicherungsordnung
d) Beiträge auf Grund des Versicherungsgesetzes für Angestellte

Dieser Satz (125 Frs) wird übrigens auch an die Austauschkandidaten anderer Länder gezahlt werden.

Die Entschädigung soll künftig nachträglich gezahlt werden, um vorzubeugen, dass Kandidaten vor Ablauf ihrer Dienstzeit ohne Genehmigung des Anstaltsleiter ihre Tätigkeit aufgeben, wie dies in Preußen bereits mehrfach geschehen ist.

[...]

Die Vertreter der Unterrichtsverwaltungen beider Länder haben beschlossen, dieses Ergebnis ihrer Verhandlungen ihren Ministerien zur Bestätigung zu unterbreiten.[448]

Cet accord, qui intervient de manière subite après tant d'années, semble un peu inespéré et nous ne disposons pas d'éléments nous permettant de comprendre ce retournement de situation. Les autorités françaises acceptent par cet accord de modifier la convention de 1905 en accédant à l'une des principales demandes prussiennes : la régularisation de l'externement des assistants[449]. À partir de la fin du mois de septembre, les assistants prussiens ne devraient partant plus être accueillis au pair mais percevoir 125 francs par mois[450]. Un projet de convention modifiée est transmis en juin 1914 par le Ministère des Cultes prussien au Musée Pédagogique pour qu'il traduise celui-ci, avec pour consigne de le renvoyer pour signature[451]. Cette convention ne sera jamais renvoyée. Le 28 juin 1914, l'assassinat de l'Archiduc François Ferdinand précipite le début de la Première Guerre mondiale, qui marque une première fois l'interruption des échanges entre la France et les territoires allemands.

---

[448] AA, Pol. Archiv. , R63114, rapport (« *Bericht über die Verhandlungen mit dem Vertreter der französischen Unterrichtsverwaltung wegen den Austausches deutscher und französischer Lehramtsassistenten und – assistentinnen zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts* ») du 20 mai 1914.

[449] Outre les détails que nous exposons, les modifications portent aussi sur la réduction de la durée du séjour des assistants prussiens d'octobre à mars en raison de la longueur des grandes vacances et de la phase de préparation aux concours pour les écoles supérieures qui commence immédiatement après les vacances de Pâques.

[450] On annonce que ceux-ci seront versés à la fin du mois pour empêcher les défections de poste avant la fin officielle du service comme cela est apparemment souvent arrivé en Prusse.

[451] AA, Pol. Archiv. , R63114, accusé de réception du 22 juin 1914 de l'AA ; lettre non datée du Ministère des Cultes prussien à l'AA.

Entre 1905 et 1914, telles que les révèlent les textes réglementaires, les différences relatives aux conditions de candidature et de rémunération des assistants en France et en Prusse ont des incidences directes sur leur situation pratique des intéressés. Les assistants français, jeunes étudiants inexpérimentés sur le plan de l'enseignement, sont assimilés peu à peu aux candidats au professorat allemands. Ils bénéficient des avantages d'un système de formation théorique et pratique rigoureux et ont la chance de participer pleinement à l'exercice d'une discipline non seulement bien implantée dans l'enseignement secondaire, mais dont les acteurs ont également obtenu une reconnaissance satisfaisante sur le plan social. Ces avantages sont complétés par un mode de rémunération qui leur assure une certaine liberté d'initiative sur le plan matériel et la promesse d'un accompagnement par les personnels éducatifs pour éviter tout risque d'isolement. À l'inverse, les textes français tendent à dessiner une rupture franche entre les assistants prussiens et les professeurs de langue, tant sur les plans pédagogique que social. L'imposition arbitraire de la méthode directe alors que peu de professeurs sont aptes à l'appliquer et la méfiance généralisée vis-à-vis du « Prussien », favorise le cantonnement des assistants dans le rôle restreint de « directeurs de conversation ». La quasi-absence de pratique d'un système de formation des professeurs davantage fondé sur la reproduction instinctive ne favorise pas non plus le développement des contacts avec des professeurs français qui semblent s'arranger de cette situation. On est en effet fortement enclin à penser que ces assistants, expérimentés sur les plans théorique et pratique, réveillent dans l'imaginaire collectif des professeurs français le souvenir de la concurrence incarnée par les premiers « maîtres de langues », dont il avait fallu qu'ils se démarquent pour prétendre à une certaine légitimité au sein de l'enseignement secondaire. Les conditions d'accueil souvent difficiles dans les internats invitent l'opinion publique à assimiler les assistants prussiens aux groupes subalternes des répétiteurs et des surveillants, finissant d'engendrer chez eux un fort sentiment de déclassement. De leur côté, les autorités françaises semblent se satisfaire de ces règlements, qui leur sont favorables sur les plans numériques et comptables, et qui leur permettent d'exercer un contrôle rigoureux sur les assistants prussiens. Longtemps sourdes aux propositions d'amélioration de la situation des assistants prussiens, elles sont sur le point d'y accéder partiellement, lorsqu'éclate la Première Guerre mondiale.

Résumé

L'institutionnalisation de l'échange d'assistants de langue a lieu à une époque marquée par des tensions récurrentes entre la France et l'Allemagne. La première, traumatisée par la défaite de 1870, mesure chacune de ses actions à l'aune de sa voisine d'outre-Rhin, tandis que celle-ci, après avoir oeuvré à la consolidation de son État-nation, revendique à son tour une « place au soleil ». Si on ne constate pas de gel des relations commerciales, touristiques et scientifiques, la haine du « Prussien » s'installe en revanche durablement dans l'opinion publique française, tandis qu'en Allemagne, on s'agace bientôt du zèle que l'État français semble déployer pour gêner les projets allemands, notamment à l'international. C'est parce qu'elle se sent concurrencée par l'Allemagne que la France innove avant la Première Guerre mondiale en entreprenant de coordonner la politique culturelle française à l'étranger sous la direction d'un organisme interministériel, mais cette dernière ne prendra toute sa mesure qu'après le premier conflit mondial. Dans les années 1870 et 1880, les réformes de l'enseignement primaire permettent aux différents pays de renforcer leur autorité sur les congrégations religieuses et de préparer les peuples aux défis à venir. Les réformes de l'enseignement secondaire poursuivent d'autres buts et se heurtent à une grande résistance. Après de longues discussions, elles consacrent finalement une modernisation de l'enseignement au tournant du siècle en établissant une égalité juridique entre l'enseignement classique traditionnel, qui conserve les faveurs des classes dominantes, et un enseignement plus moderne. Alors que le premier s'organise autour de l'étude des langues anciennes, le second met en avant de nouvelles disciplines parmi lesquelles on compte les langues vivantes. Si ces dernières sont apparues dès le début du 19ème siècle dans l'enseignement secondaire, les maîtres qui les enseignent manquent de considération parmi leurs pairs et l'opinion publique. Ce n'est qu'à partir des années 1880 que la discipline commence à s'organiser sous l'impulsion de Wilhelm Viëtor en Allemagne et à compter ses premiers succès. Forts d'une légitimité marquée par l'obtention du titre d'*Oberlehrer*, les néophilologues allemands peuvent très vite se consacrer aux questions pédagogiques en continuant à jouir d'une certaine liberté d'initiative. À l'inverse, leurs homologues français qui n'ont pas le droit de s'organiser en associations avant 1902 doivent attendre les réformes de la même année pour que leur discipline soit assurée d'une place fixe dans l'enseignement secondaire. Dans la foulée de cette réforme, ces derniers se voient imposer l'emploi de la « méthode directe » pour laquelle ils ne sont pas réellement formés, mais dont on pense qu'elle produira rapidement des

résultats satisfaisants. Les professeurs français connaissent cependant peu de changement du point de vue de leur formation qui continue de se caractériser par une absence d'exercice pratique tandis que la considération dont ils jouissent n'est en rien comparable à celle dont bénéficient leurs homologues prussiens.

Dans ces conditions, on aurait pu attendre que l'institutionnalisation de la pratique consistant à employer des locuteurs natifs pour mener des exercices de conversation ait lieu en Allemagne, à la faveur du bouillonnement pédagogique que l'on y constate à cette époque. C'est pourtant en France qu'elle apparaît afin de soutenir l'application de la méthode directe. Le rôle de l'assistant se distingue alors clairement de celui du professeur : il est un « directeur de conversation » ; son rôle est de converser, non d'enseigner. L'initiative d'un échange avec la Prusse est également à mettre au crédit des autorités françaises qui y voient avant tout la possibilité d'une meilleure sélection et d'un plus grand contrôle des assistants étrangers. La mise sur pied de l'échange échappe ainsi à l'argument du rapprochement entre les peuples si souvent mentionné de nos jours. Dans un premier temps, seules les autorités prussiennes voient dans ces séjours une véritable opportunité de formation pour leurs professeurs, tandis qu'en France, on semble se concentrer sur les bénéfices supposés immédiats qu'en tireront les élèves. Cette différence de perspective, perceptible dès la lecture des conventions que la France signe successivement avec la Prusse, la Saxe, la Bavière et la Hesse, se vérifie dans la lecture des instructions de chaque pays pour régler l'activité des assistants pédagogiques dans leurs établissements. Les instructions françaises du 15 février 1904, texte fondateur de l'assistanat, se caractérisent ainsi par la distinction stricte entre le rôle de l'assistant et celui du professeur et le manque de liberté d'initiative laissée au jeune étranger. À l'inverse, les instructions prussiennes du 27 mars 1905 mises à jour en 1908, plus réalistes sur le plan didactique, prônent une collaboration intensive entre les assistants et les professeurs, les premiers étant traités à l'égal des aspirants prussiens au professorat. Ces différences, qui reflètent des réalités culturelles distinctes, ont des conséquences pratiques importantes. Les assistants français, souvent novices dans l'enseignement, reçoivent en Prusse non seulement le soutien professionnel et social des professeurs, mais également une rémunération qui leur permet de subvenir à leurs besoins. À l'inverse, les assistants prussiens, qui ont pourtant bénéficié d'une expérience de l'enseignement au cours de leur formation, se voient isolés dans l'exercice de leurs fonctions. Contraints de loger dans les internats des établissements en compagnie des surveillants, ils souffrent également d'isolement sur le plan social. Ces inégalités, dont on s'étonne qu'elles n'aient été prévues par les autorités prussiennes lors des négociations qui ont précédé la signature de la convention, vont avoir des répercussions sur le

nombre d'assistants échangés. Si on reste étonné de l'importance du nombre total d'assistants impliqués, quelques années seulement après la mise en place de l'échange, on constate un déséquilibre permanent entre l'engouement de candidats français et la réticence des candidats prussiens. Ce déséquilibre, qui constitue un point de friction croissant entre les autorités prussiennes et françaises, semble effacer tout autre type de questionnement à cette époque. L'idée que l'assistant puisse agir comme un agent culturel, représentant son pays à l'étranger, n'apparaît ainsi que très rarement en marge des points discutés et est le plus souvent rattachée à la question du « tact » de l'assistant, qualité personnelle qu'une sélection adéquate permet, pense-t-on, de repérer facilement. Il faudra donc attendre la reprise de l'échange après la Première Guerre mondiale sous l'influence des politiques culturelles à l'étranger pour que ce point décisif suscite véritablement l'intérêt des gouvernants.

II. La renaissance (1918-1933)

Avant la guerre, l'échange d'assistants de langue vivante entre la France et les territoires allemands, notamment la Prusse, connaissait des difficultés sensibles mais qui semblaient sur le point de se résoudre puisque la France allait concéder à ses homologues une révision des conventions d'échange originelles. Le début des hostilités vint naturellement marquer la fin de ces négociations et l'Europe s'enfonça dans la première guerre industrielle de son histoire. Au-delà du soulagement qui suit la fin des hostilités, celle-ci laisse un goût amer aux belligérants. La fin de la guerre et son règlement par le biais du Traité de Versailles ne marquent nullement le terme de la rivalité franco-allemande. Bien au contraire, nous pouvons observer après la guerre, le maintien de fortes tensions entre les deux pays, notamment sur les plans diplomatique et économique. Le « *Diktat* » de Versailles est unanimement rejeté par la population allemande, tandis que les autorités françaises, plus que jamais sur leurs gardes, cherchent à maintenir le *Reich* dans l'inoffensivité. C'est dans ce contexte de fortes tensions, que les politiques culturelles à l'étranger, terrain indirect d'affrontement, prennent leur essor.

A. Le temps politique

1. Tensions politiques et économiques

Suite à trois offensives lancées par le Maréchal Foch, l'état-major allemand demande l'armistice lors de la conférence de Spa, le 29 septembre 1918. Outre la faillite militaire sur le plan extérieur, le régime allemand doit affronter une révolution sur le plan intérieur [452] qui pousse le Ministre Philipp Scheidemann à proclamer la République. Alors que l'Empereur abdique et se réfugie en Hollande, le socialiste Friedrich Ebert, qui s'est vu confier les rênes du pouvoir, ordonne à la délégation allemande de signer l'armistice le 11 novembre 1918. Le

[452] Amorcée à partir du 6 novembre 1918 par les marins de Kiel, elle est relayée par les spartakistes indépendants et les socialistes, jusqu'à Berlin où elle éclate le 9 novembre. Pour mater cette révolution qui se poursuit jusqu'au mois de mars 1919 à Berlin, le nouveau gouvernement socialiste doit faire appel à l'armée. Celle-ci peut exploiter ce mouvement en rejetant sur les révolutionnaires la responsabilité de la défaite. Hindenburg saisit cette occasion : la légende du « coup de poignard dans le dos », que sauront exploiter les nationaux-socialistes, est née. *RPHIS*, pp. 196-197.

19 janvier 1919, l'élection de l'assemblée constituante plébiscite l'action menée par la *Sozialdemokratische Partei* (SPD), le *Zentrum*[453] et la *Deutsche Demokratische Partei* (*DDP*)[454] depuis novembre et la préférence donnée à un régime parlementaire libéral. Ces derniers forment la « coalition de Weimar »[455], ville où siège l'assemblée à partir du 6 février 1919. Le 11 février, Ebert, élu Président du Reich, demande à Scheidemann de former un gouvernement et le 11 août 1919, la constitution de Weimar transforme le *Reich* en une République[456]. Après que la France, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis ont décidé de l'avenir de l'Europe entre elles[457], les autorités allemandes sont convoquées à Versailles et sommées de signer le traité le 7 mai 1919. Scheidemann refuse de parapher le texte et démissionne ; Ebert, demeuré en poste, se charge de le faire accepter à l'assemblée : le 28 juin 1919, les ministres allemands le signent dans la galerie des Glaces de Versailles[458]. Les principales clauses en sont connues : amputation de 10% de son territoire dont le *Reichsland* et les territoires orientaux ; abandon des colonies ; tutelle de la Société des nations (*SDN*) sur le *Saargebiet*, pendant quinze ans ; démilitarisation permanente ; occupation de la Rhénanie par les troupes belges, françaises, anglaises et américaines ; imputation de la responsabilité des dommages de guerre à la seule Allemagne[459]. Tandis qu'en l'Allemagne, le traité est perçu comme un « *Diktat* » injuste, le soulagement prédomine en France. Cependant, le rejet par le Sénat américain du Traité de Versailles à l'hiver 1919-1920 puis la signature d'une paix

---

[453] Participant à tous les gouvernements, favorable à la signature du traité, le *Zentrum* regroupe des voix des catholiques du Sud, des ouvriers et des industriels de Rhénanie. *Ibid.* , p. 199.

[454] La *DDP*, qui représente la petite bourgeoisie libérale, est hostile à la signature du traité, mais participe à tous les gouvernements qui la suivent. *Ibid.* , p. 199.

[455] Le nouveau régime est instable : pas moins de sept cabinets ministériels se succèdent de juin 1920 à mai 1924. Dès les élections au *Reichstag* de juin 1920, la coalition de Weimar doit s'allier à la *Deutsche Volkspartei* (*DVP*), le parti populiste de Gustav Stresemann pour garder sa majorité. Elle trouve à sa gauche l'opposition des socialistes indépendants de la *Unabhängige Sozialistische Partei Deutschlands* (*USPD*) et des communistes de la *Kommunistische Partei Deutschlands (KPD)* ; à sa droite, celle de la *Deutsche-nationale Volkspartei* (*DNVP*), résolument hostile à la République. *Ibid.* , p. 200.

[456] Bien que le pouvoir économique du *Reic*h augmente, les *Länder* conservent leurs prérogatives en matière de cultes, d'instruction, de police et d'économie régionale. Ainsi la Prusse, qui regroupe toujours les 3/5ème du territoire et de la population, conserve une influence certaine. À propos des institutions de la République de Weimar, *Ibid.* , pp. 197-198.

[457] L'occupation de la Rhénanie et la mise sous tutelle de la Sarre par la Société des Nations (*SDN*) résultent d'un compromis entre les trois vainqueurs du conflit : Clemenceau qui souhaitait l'établissement du Rhin comme frontière stricte, est freiné par Lloyd George désireux de prodiguer à l'Allemagne les moyens de se préserver de l'influence bolchevique et par Wilson qui souhaite faire rentrer l'Europe dans une ère nouvelle de paix. Voir Jacques Bariety, Raymond Poidevin, *Les relations franco-allemandes 1815-1975*, Collection U, Armand Colin, Paris, 1977, pp. 224, 227-234. (*RPLRF*)

[458] *RPHIS*, p. 201.

[459] Jacques Poidevin et Raymond Bariety écrivent à propos de ce célèbre article 231 : « Ces quelques lignes vont faire couler en Allemagne pendant des décennies, l'encre et la bile. […] L'opinion publique allemande, presque unanime, ressent cet article comme une condamnation unilatérale de l'Allemagne, et une condamnation non pas seulement civile (au sens juridique du mot), ou même politique, mais une sorte de condamnation morale (voire criminelle), injuste et pharisaïque de la part des Alliés : d'autant plus que la conséquence pratique doit être de l'argent à payer. » Voir *RPLRF* , pp. 232-233.

séparée avec l'Allemagne marquent le désengagement politique et économique des Etats-Unis ; ils sont suivis par l'Angleterre, qui trouve injustifiée l'occupation de la Rhénanie[460]. La France est alors seule dépositaire et gardienne de la conservation des frontières de cette nouvelle Europe[461] et l'application du traité de 1919 va constituer son programme de politique extérieure. Le « bloc national » (qui réunit les partis de droite et du centre), affaibli par l'élection à la Présidence de la République de Paul Deschanel (alors qu'on attendait Georges Clémenceau) puis par son remplacement par Alexandre Millerand[462], peine à faire respecter celle-ci. Le gouvernement français se heurte notamment aux industriels présents au gouvernement allemand[463], dont la stratégie a pour but de faire échec à la politique d'appropriation des ressources sidérurgiques par les alliés[464]. Dès 1922, la conversion de la sidérurgie allemande est réalisée[465]. La France se focalise, quant à elle, sur le paiement des réparations rendu difficile par la montée de l'inflation[466]. Entre une attitude de résistance (*Widerstandspolitik*) et une attitude d'exécution des clauses (*Erfüllungspolitik*), les autorités allemandes, à la faveur d'un rapprochement avec la Russie et les Etats-Unis[467], choisissent au moins jusqu'en 1923 d'adopter la première. L'Allemagne demande un moratoire pour le paiement de réparations en décembre 1921, juillet 1922 et novembre 1922. Raymond Poincaré profite finalement d'un retard de livraison de charbon de l'Allemagne pour décider, avec le soutien de la Belgique, de l'occupation de la Ruhr : à partir du 11 janvier, 60 000 hommes s'installent dans les principaux centres économiques de la région. La Ruhr est séparée du *Reich* par une barrière douanière et les Alliés prennent le contrôle de la vie économique, n'hésitant pas à expulser vers le *Reich* des fonctionnaires et à emprisonner les

---

[460] *Ibid.* , p. 235.

[461] Elle n'aura partant de cesse de chercher des alliances (le Luxembourg et la Belgique en 1920, la Pologne en 1920, la Tchécoslovaquie en 1924) mais celles-ci se révéleront ineffiCAC,es. *Ibid.* , p. 237.

[462] Millerand, ancien socialiste rallié au nationalisme, devient Président de la République quand Deschanel est contraint à la démission, mais il apparaît trop souple. La politique demeure ainsi principalement l'œuvre des Présidents du Conseil successifs : Georges Leygues (septembre 1922-janvier 1921), Aristide Briand (janvier 1921-janvier 1922) et Raymond Poincaré (janvier 1922-mai 1924) *Ibid.* , p. 241.

[463] Dès 1920, Hugo Stinnes, numéro un du patronat allemand participe aux côtés de l'*Auswärtiges Amt* à la conférence de Spa. Walther Rathenau, « magnat des industries électriques » devient en mai 1921 Ministre de la reconstruction puis Ministre des Affaires étrangères, tandis que Wilhelm Cuno, directeur de la compagnie maritime Hamburg-Amerika, devient Chancelier en 1922.

[464] Plus sensibles que la perte de l'Alsace-Lorraine ou des colonies, les questions de la démilitarisation et de l'attribution d'une partie des ressources minières de Haute-Silésie à la Pologne en 1922 provoquent le courroux de l'opinion publique allemande. *Ibid.* , p. 242.

[465] *Ibid.* , pp. 245-246.

[466] La chute du Mark en 1922 résulte indirectement de la politique d'inflation menée par l'État pour financer la guerre, des troubles révolutionnaires qui la suivent et des versements d'or aux États-Unis en 1919. Le paiement des réparations est mal perçu par l'opinion publique allemande d'autant que le montant en est seulement fixé en avril 1921, et ceci de manière unilatérale par la France. *Ibid.* , p. 247. / Celles-ci sont évaluées à 132 milliards de Mark-or. Sous l'impulsion de Rathenau, l'Allemagne accepte de verser 2 milliards de Mark-or et 26% de la valeur de ses exportations par an. *RPHIS* , pp. 202-203.

[467] *Ibid.* , pp. 204-205.

industriels réticents. Le gouvernement de Wilhelm Cuno qui ne peut opposer de résistance armée appelle le peuple à la résistance passive et rappelle ses ambassadeurs en poste à Paris et à Bruxelles. Le bilan économique de cet effort de résistance très suivi s'avère catastrophique : l'État allemand, qui doit indemniser les industriels et payer les chômeurs, y perd près de 3,5 milliards de Mark. La production de charbon et d'acier s'effondre et l'inflation repart de plus belle. La petite et la moyenne bourgeoisie sont les principales touchées, mais les salariés sont également atteints du fait de l'évolution des salaires, des prix et du chômage. Le système monétaire s'écroule[468]. Gustav Stresemann[469], qui succède à Cuno et s'apprête à mener la politique extérieure du *Reich* jusqu'en 1929, met fin à la résistance passive le 26 septembre 1923. Le 24 octobre, il négocie avec Poincaré un réexamen des capacités de paiement de l'Allemagne. Afin de libérer le sol allemand de ses occupants, obtenir une rectification des frontières orientales et de réintroduire une Allemagne forte sur la scène internationale, il choisit de procéder à une exécution partielle des clauses du traité. Il utilise les failles et les dissensions des alliés pour marchander des révisions et obtenir des droits garantissant à l'Allemagne son indépendance et sa sécurité. Sur le plan intérieur il doit affronter à la fois les pressions des séparatistes et des communistes, qui font peser des menaces d'éclatement sur le *Reich*[470], et la vindicte des milieux nationalistes[471]. La *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (*NSDAP*) compte déjà 50000 adhérents en 1923 et dispose de sections d'assaut (*SA - Sturmabteilung*) prêtes à organiser une action armée. Les nazis tentent un putsch les 8 et 9 novembre 1923. Ebert et Stresemann confient alors les pleins pouvoirs aux militaires et à Gustav Ritter von Kahr[472], qui font tirer sur les manifestants et arrêtent les meneurs, Adolf Hitler et Erich Ludendorff[473].

Pour juguler la déroute économique, un plan de redressement monétaire est amorcé par le ministre des finances Hans Luther et le nouveau président de la *Reichsbank*, Hjalmar Schacht. En créant une nouvelle monnaie non gagée sur l'or, le *Rentenmark* et en menant une politique d'austérité, ils parviennent à juguler l'inflation. Le remplacement du *Rentenmarkt*

---

[468] *Ibid.* , p. 208.

[469] Personnalité centrale du rapprochement franco-allemand, Gustav Stresemann apparaît comme une personnalité complexe. Après des études d'économie politique, il devient en 1903 membre du parti national libéral et siège au *Reichstag* de 1907 à 1912. Chef du groupe parlementaire national libéral, il soutient Ludendorff dans un premier temps puis appuie la politique d'Ebert. Chancelier du Reich de septembre à novembre 1923, il restera Ministre des Affaires étrangères jusqu'à sa mort le 3 octobre 1929. *Ibid.* , p. 219 et surtout *RPLRF*, pp. 260-262.

[470] Outre la Rhénanie en proie aux menaces séparatistes soutenues par l'occupant, l'extrême gauche est au pouvoir en Saxe et elle s'active à Hambourg et Berlin. Voir *RPHIS* , p. 206 et *RPLRF*, p. 253.

[471] Stresemann doit combattre les éléments les plus nationalistes au sein de son propre parti, la *DVP*, tandis que pour l'extrême droite, très active en Bavière, il n'est ni plus ni moins qu'un traître. *RPHIS* , pp. 220-221.

[472] Celui-ci mène alors les autonomistes bavarois et les monarchistes, également hostiles au régime de Weimar.

[473] *RPHIS* , pp. 207-208.

par le *Reichsmark* de nouveau gagé sur l'or, le 30 août 1924[474], parachève le redressement monétaire du *Reich*, mais une partie de la population et notamment de la classe bourgeoise est ruinée[475]. La France connaît également des difficultés économiques. Dès l'automne 1923, Poincaré appelle des comités d'experts américains et anglais à établir un plan de reprise des réparations afin de regagner le soutien des États-Unis et de l'Angleterre, mais il est déjà trop tard. Le « bloc national » est désavoué aux élections du 11 mai 1924 au profit du « cartel des gauches », qui réunit socialistes et radicaux. Les premiers, internationalistes et pacifistes, rejetant le Traité de Versailles, sont pour une politique de négociation à l'égard de l'Allemagne ; les seconds sont au contraire favorables à la politique française en Rhénanie. L'homme fort du cartel en 1924 est Édouard Herriot[476], à la fois Président du Conseil et Ministre des Affaires étrangères. Il souhaite négocier avec l'Allemagne, mais demeure méfiant : il opère donc des concessions en ce sens, dans le cadre de la préparation du plan Dawes, dans l'espoir de rallier l'Angleterre à son projet de réforme de la SDN mais c'est un échec puisque le gouvernement anglais chute en 1925[477]. Le plan Dawes, qui établit un étalement des réparations sur cinq ans, satisfait tant l'Allemagne que les alliés. Pendant la période d'application, l'Allemagne verse 7 à 8 milliards de Mark et obtient en contrepartie que cette application soit liée à l'évacuation de la Ruhr ; elle bénéficie dans le même temps d'emprunts et d'investissements américains, anglais et hollandais considérables, puisque la somme perçue est estimée à 25 milliards de Mark[478]. L'ensemble de l'appareil de production allemand est modernisé et les rendements s'accroissent ; en 1928, l'Allemagne est de nouveau la première puissance dans les domaines de la chimie, l'optique, l'électrotechnique et les industries mécaniques[479] et elle assure de nouveau 10% du commerce mondial contre 13% avant la guerre[480]. En France, après l'échec du gouvernement Herriot en avril 1925, pas moins de six gouvernements se succèdent en quinze mois. Aristide Briand[481] conserve son poste de Ministre des Affaires étrangères jusqu'en 1932, année de sa mort, maintenant la politique

---

[474] *RPHIS* , pp. 211-212.
[475] *Ibid.* , p. 212.
[476] Maire de Lyon depuis 1905, Édouard Herriot a été ministre pendant la guerre et s'est imposé à la tête du parti radical en 1919, avant de prendre la tête de l'opposition au gouvernement Poincaré. Voir *RPLRF.* , p. 260.
[477] *Ibid.* , pp. 264-265.
[478] *RPHIS* , pp. 212-213. En 1929, le plan Young apportera à son tour durant sa période d'exécution un nouvel afflux de capitaux étrangers estimé entre 20 et 30 milliards de Mark.
[479] *Ibid.* , pp. 213-215.
[480] *Ibid.* , p. 216. Elle n'a certes pas retrouvé l'ensemble de ses partenaires traditionnels mais dès 1924, elle s'est efforcée de conclure des accords commerciaux avec l'Espagne et la Grande-Bretagne, puis les États-Unis en 1925 et enfin la France en 1927.
[481] Né en 1862, Aristide briand est d'abord avocat d'extrême gauche à Saint-Nazaire puis participe à Paris à la fondation du parti socialiste avec Jean Jaurès. En 1905, alors qu'il est rapporteur de la loi de séparation des Églises et de l'État, il brille déjà par son art du compromis et de la conciliation. Président du Conseil en 1917, puis du bloc national en 1920, il s'efface en 1921, pour revenir aux Affaires étrangères en 1925.

française à l'égard de l'Allemagne dans la voie de la négociation[482]. Le premier acte symbolique de Briand est de mener, du 5 au 16 octobre 1925, les négociations de Locarno, qui lui attirent les foudres de l'extrême droite française[483]. À l'issue de la conférence, plusieurs traités sont signés, dont le « Pacte rhénan », qui engage la Belgique, la France et l'Allemagne à ne pas violer les frontières dans la zone rhénane. Une nouvelle ère semble commencer où l'Allemagne sort de son isolement : en septembre 1926, l'Allemagne entre à la Société des Nations[484]. Sur le plan intérieur, cette politique de négociations provoque des tensions qui fragilisent les gouvernements en France[485] et en Allemagne[486]. La *DNVP,* menée par le Comte Wetarp et qui s'appuie sur le *Stahlhelm*, formation paramilitaire, contre le Traité de Versailles, antiparlementariste et antisémite, qui comptera 900000 adhérents en 1928, gagne en influence, surtout après l'élection présidentielle consacrant en avril 1925 le vieux Maréchal Hindenburg. Sur le plan extérieur, Stresemann continue de « finasser » à l'ouest comme à l'est, en poursuivant sa politique de rapprochement à l'égard de la Russie[487]. Il permet ainsi à l'Allemagne de retrouver une place sur la scène internationale. Stresemann, désireux de régler les questions de l'occupation rhénane et de la Sarre privilégie la négociation directe avec la France et trouve, face à lui, Briand[488]. Ils se rencontrent le 17 septembre 1926 à Thoiry, dans l'Ain, pour des négociations directes[489], mais ces dernières sont ébruitées et suscitent une vague d'indignation en France : Poincaré est dès lors contraint d'annoncer que la France n'est pas prête à renoncer aux clauses du traité. Celui-ci estime d'ailleurs que les concessions politiques ne sont plus utiles, d'autant qu'au même moment, sévit en Alsace une vague autonomiste appuyée par Berlin, et qu'on apprend l'existence de négociations secrètes entre l'Allemagne et la Belgique concernant la restitution de certains cantons moyennant des compensations financières[490]. Malgré l'échec des négociations de Thoiry, les relations franco-allemandes semblent s'apaiser à partir de 1926 grâce à

---

[482] Voir *RPLRF*, p. 265.
[483] *Voir RPLRF*, p. 266 et *RPHIS*, pp. 220-221.
[484] *Ibid.* , p. 221.
[485] Ainsi Herriot mène une fronde face au gouvernement Briand. Un nouveau gouvernement placé sous la direction de Poincaré émerge de ces tensions. Ce dernier, qui sait qu'il est impossible de revenir à la politique de 1923, conserve Briand au MAE, mais le place sous surveillance en s'appuyant notamment sur Herriot nommé au Ministère de l'Instruction publique. *RPLRF*, pp. 268-269.
[486] De 1924 à 1928, malgré ses succès, la SPD ne participe à aucun gouvernement fédéral et laisse à la droite conservatrice (DVP et DDP) la possibilité de consolider sa position. *RPHIS*, pp. 216-217
[487] L'Allemagne poursuit la politique de rapprochement avec la Russie, amorcée avec le traité de Rapallo en 1922, grâce à la signature d'un traité de commerce germano-soviétique le 12 octobre 1925, puis par le traité de Berlin signé le 24 avril 1926. Il s'agit d'un pacte de neutralité et de non-agression, conclu pour une durée de 5 ans. *RPHIS*, pp. 221-222.
[488] *Ibid.* , p. 222.
[489] On notera que Briand était accompagné d'Oswald Hesnard, son conseiller « officieux » à Berlin sur lequel nous reviendrons. *RPLRF*, p. 270.
[490] *RPLRF*, p. 270.

l'amélioration de la situation économique[491] et la stabilisation de la situation politique. Cependant, malgré les nombreuses requêtes de Stresemann et l'engagement de l'Allemagne dans le pacte Briand-Kellog, qui condamne le recours à la guerre en août 1928[492], les militaires font pression sur Briand pour que l'évacuation des zones rhénanes n'intervienne pas avant le terme prévu en 1935[493]. L'opinion publique française considère qu'il s'agit d'un gage de sécurité pour le paiement des réparations et après la réélection de Poincaré en avril 1928, l'évacuation demeure liée au règlement des réparations. Les accords de la Haye du 31 août 1929, qui annoncent l'entrée en vigueur du plan Young, prévoient, en contrepartie d'un système de paiement annuel des réparations (dont une fraction est différable) réparti sur 59 ans, l'évacuation des deux zones au 30 juin 1930. L'application du plan Young commence en janvier 1930 ; dans les mois qui suivent, les troupes françaises évacuent Mayence et le Palatinat[494].

En Allemagne, les élections de 1928 ont montré un recul de la droite, qui en conséquence se radicalise. En juillet 1929, la *NSDAP* s'allie aux nationaux et au *Stahlhlem* pour former l'« opposition nationale ». Le Comte Westarp est écarté au profit d'Alfred Hugenberg, pangermaniste notoire, qui pense pouvoir se servir du mouvement nazi, réorganisé après la sortie de prison d'Hitler en 1924, au profit de son parti[495]. Le contexte économique s'est de nouveau dégradé : le nombre de chômeurs, à la suite de fermetures d'usines qui suivent la rationalisation de la production, prend une ampleur inquiétante à partir de l'hiver 1928-1929. On compte alors 2356000 sans emplois contre 200000 en août 1925[496]. La balance commerciale, plombée par les importations nécessaires de denrées alimentaires, devient déficitaire[497]. Dans ce contexte, Hitler fait campagne contre le plan Young et intensifie la propagande sur la révision du Traité de Versailles : les nazis connaissent un succès croissant[498]. L'agonie de la République de Weimar va résulter à la fois des répercussions de la crise économique mondiale et du passage progressif à un système présidentiel, au moment même où les nazis obtiennent des victoires électorales. La crise

---

[491] *Ibid.* , pp. 270-271.
[492] *Ibid.* , p. 273.
[493] La SDN va constituer un terrain d'affrontement indirect entre Briand et Stresemann. Tandis que le premier cherche une reconnaissance internationale des accords de Locarno, ce qui reviendrait à bloquer toute révision des frontières orientales, le second s'évertue à limiter l'influence française en Europe. Le bilan de Stresemann apparaît très positif pour l'Allemagne : « À la SDN, elle peut même apparaître comme le champion des grands principes : désarmement général, défense des minorités. » Voir *RPHIS* , pp. 224-225 / Voir aussi *RPLRF*, p. 275.
[494] *Ibid.* , p. 274.
[495] *RPHIS.* , p. 219.
[496] *Ibid.* , p. 215.
[497] *Ibid.* , p. 216.
[498] *RPLRF*, pp. 275-276.

économique américaine se répercute principalement en Allemagne avec les retraits de fonds américains placés dans des banques allemandes qui s'accélèrent en 1931. Cela entraîne une chute des exportations et la production s'effondre dans tous les secteurs de l'industrie, notamment ceux du charbon et de l'acier. Le nombre de chômeurs s'élève à 4744000 en mars 1931, 6 millions au début de l'année 1932. Pour sauver les banques, le gouvernement du centriste Heinrich Brüning place ces dernières sous tutelle[499], pratique une politique de déflation, impose une réduction des dépenses budgétaires et baisse enfin les salaires et les prix de 10%. Ces évolutions font le jeu des nationaux socialistes[500]. Les politiques français, de leur côté, ne semblent pas mesurer l'ampleur de la menace[501]. Après le départ de Poincaré en 1929 et la mort de Briand en 1932, certains, Léon Blum par exemple, continuent d'appeler à la révision du Traité de Versailles ; d'autres comme Herriot sont plus inquiets : ce dernier constitue un gouvernement en juin 1932, qui sera renversé sept mois plus tard[502]. Sur le plan extérieur, la France et l'Angleterre s'opposent aux accords douaniers et commerciaux que l'Allemagne entend signer avec l'Autriche, la Roumanie et la Hongrie en 1931, mais les succès vont néanmoins se multiplier pour celle-ci. Insatisfaite par le plan Young, elle obtient la suppression des réparations à la conférence de Lausanne à l'été 1932, puis l'autorisation de réarmer en décembre 1932[503]. Les succès diplomatiques de l'Allemagne cachent une réalité intérieure moins flatteuse. Après la démission du chancelier socialiste Hermann Muller, le 27 mars 1930, l'opinion publique, irritée par l'impuissance du Reichstag et le jeu des partis[504], plébiscite les extrêmes lors des élections du 14 septembre 1930. Les communistes obtiennent 77 sièges et les nationaux-socialistes 107 sièges. Le gouvernement Brüning, qui reste en place d'octobre 1930 à octobre 1931, doit faire rempart aux velléités de ces derniers[505]. Lors de l'élection présidentielle en 1932, le Général Paul von Hindenburg n'est réélu qu'au second tour face à Hitler. Le gouvernement de Brüning choisit d'interdire la *SA*, la *SS* (*Schutzstaffel*), et toute autre formation militaire de la *NSDAP*. Il cède la place à un « cabinet de barons » avec à sa tête Franz von Papen. Le 31 juillet 1932, les Allemands confirment par les urnes le

---

[499] *RPHIS* , p. 227.
[500] *Ibid.* , pp. 228-229.
[501] *RPLRF*, pp. 281-285. Ainsi les communistes continuent de vilipender l'impérialisme français, tandis que la droite assimile le nazisme à un nationalisme traditionnel. Les radicaux-socialistes, à la fois soucieux de faire honneur à l'héritage laissé par Briand mais inquiets de l'évolution que prennent le cours des choses, sont divisés.
[502] *Ibid.* , pp. 278-279.
[503] Elle ne part d'ailleurs pas de zéro, car la *Reichswehr* avait depuis longtemps entrepris une réorganisation clandestine sous la coupe du Général von Seeck, puis à partir de 1926, du Général von Schleicher qui avait conseillé von Hindenburg pour la nomination au poste de Chancelier de Brüning puis de von Papen, dont on attendait qu'ils fournissent les moyens nécessaires au réarmement. *Ibid.* , pp. 285-288.
[504] *RPHIS* , p. 230.
[505] *Ibid.* , p. 231.

triomphe des extrêmes : les communistes obtiennent 89 sièges, la *NSDAP*, 230. Cette dernière réclame les rênes du pouvoir, mais le gouvernement de von Papen se présente sans aucun changement devant le *Reichstag*. Désavoué, il dissout aussitôt celui-ci[506]. Aux nouvelles élections, les nazis reculent un peu. Hitler refuse d'entrer dans le gouvernement formé par Kurt von Schleicher, mais il obtient l'appui des industriels (Schlacht, Krupp, Thyssen, Haniel, Bosch, Siemens, Cuno) qui désirent l'instauration d'un État fort[507]. Ils le font savoir au Président dans une lettre de novembre 1932, qui, sous les pressions continues, accepte finalement de nommer Hitler au poste de Chancelier[508]. Von Schleicher démissionne le 28 janvier et le 30 janvier, Hitler lui succède. À la même période, en décalage par rapport à l'Allemagne, la France s'enfonce à son tour dans une crise financière, institutionnelle et politique.

C'est dans ce contexte tourmenté que s'organisent les politiques culturelles avec l'étranger. Les relations diplomatiques franco-allemandes sont alors dominées par deux mouvements antagonistes : la France adopte une posture défensive et de méfiance tandis que l'Allemagne, mue par une fervente volonté de révision du Traité de Versailles, adopte une posture plus dynamique sur le plan de sa politique étrangère. Il faut cependant attendre la veille des années 1930 pour que celle-ci se dote des instruments qui lui permettront de mener une politique culturelle avec l'étranger.

En France, on se contente de renforcer des structures déjà existantes. Ainsi le Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger change de nouveau de nom pour prendre en 1920 ce qui deviendra sa dénomination la plus courante : le Service des œuvres françaises à l'étranger (SOFE). Tout au long de son action, des personnalités prestigieuses participent à l'action de ce service du MAE comme le montre le tableau de la page aui suit[509] :

[506] *Ibid.* , p. 233.
[507] *Ibid.* , p. 234.
[508] *Ibid.* , p. 235.
[509] Tableau établi à partir de : MAE CAD Nantes,, Inventaire de la Série SOFE.

Dénomination	*Responsable*	*Période*
Bureau des travaux spéciaux, des écoles et des œuvres françaises à l'étranger (BTSEOFE) 1918-1920	Joseph Bizouard de Montille (1875 - ?)	1918-1919
	Éric-Albéric Néton (1869-1958)	1919
	Sans titulaire Direction des Affaires Politiques et Commerciales)	1919-1920
Service des oeuvres françaises à l'étranger (SOFE) 1920-1945	Gaston Kahn (1864- 1928)	1920
	Albert Milhaud (1871-1955)	1920-1921
	Jean Giraudoux (1882-1944)	1921-1924
	Émile Naggiar (1863-1961)	1924-1925
	Fernand Pila (1874-1965)	1925-1933
	Jean Marx (1884-1972)	1933-1940
SOFE-VICHY 1940-1944	Claude de Breart de Boisanger (1889- ?)	1940-1941
	Jean, de Hauteclocque (1893-1957)	1941
	Jean Rivière (1897-1962)	1941-1944
	Georges Poirier (1906-1988)	1942-1944

Le service est fondé par le décret du 15 janvier 1920 sous l'autorité de M. Albert Milhaud, avec la participation de Jean Giraudoux et de Jean Marx. Organe de centralisation et de liaison, il se divise en quatre sections : section universitaire des Écoles ; section artistique et littéraire ; section du tourisme et des sports ; section des œuvres diverses. La première section a notamment pour mission de « préserver et développer le rayonnement culturel et intellectuel de la France », de « contrôler les initiatives, inspirer et favoriser à tout prix la pénétration intellectuelle française » à l'étranger[510]. Elle se charge de développer les échanges de professeurs à l'université et dans les établissements secondaires, mais aussi de fonder des Instituts français à l'étranger[511]. Le Ministère de l'Instruction publique fonde à la même

[510] Le « Rapport à la chambre des députés du Budget du Ministère des Affaires Étrangères – exercice 1920 » dans le sous-chapitre intitulé Section Universitaire des Écoles (p. 47) revient sur son rôle : « La Section Universitaire des Écoles se trouve en face d'une tâche considérable à accomplir. Cett tâche présente une utilité qui ne peut échapper à personne. Nos lettres, nos arts, notre civilisation intellectuelle, nos idées ont exercé de tout temps un puissant attrait sur les nations étrangères. Nos universités et nos écoles à l'étranger sont de véritables foyers de propagande en faveur de la France ; elles constituent une arme aux mains de nos pouvoirs publics. C'est pourquoi le Ministère des Affaires Étrangères et ses agents de l'extérieur doivent diriger et contrôler les initiatives, inspirer et favoriser à tout prix la pénétration intellectuelle française, avec la conviction qu'elle est une des formes les plus sûrement effiCAC,es de notre action à l'étranger, qu'elle est à l'égard des différentes nations, l'un des moyens les plus riches en ressources et les moins discutables de notre politique extérieure. » Voir MAE CAD Nantes,, Inventaire de la Série SOFE

[511] Il s'agit souvent d'un premier pas en prévision de la création d'une école. *Ibid.*

période un Service d'expansion universitaire et scientifique dirigé par le Directeur de l'Enseignement supérieur. Ces deux organismes vont peu à peu prendre en charge des activités créées originellement par l'ONUEF et laisser à ce dernier la liberté, grâce à la souplesse de son statut associatif, de proposer de nouvelles initiatives[512].

L'Office a, quant à lui, multiplié ses activités : pendant la Première Guerre mondiale, les documents transmis de l'étranger à l'Instruction publique par le MAE passsent par ses services ; après la guerre, sous l'impulsion de Charles Petit-Dutaillis sont mis en place des échanges d'étudiants avec des universités, notamment avec l'Université de Harvard. Autre initiative heureuse, le décret du 20 juin 1918 institue sur proposition de l'assemblée générale de l'Office, le Doctorat *Honoris Causa*, dont le premier bénéficiaire est le président américain Wilson fait Docteur en Droit en décembre 1918 à l'Université de Paris. Un renfort de personnel accompagne l'augmentation de son activité et en 1927, on compte un Directeur[513], trois directeurs adjoints (également enseignants), un sous-directeur, deux secrétaires et quatre dactylographes[514]. Charles Petit-Dutaillis dirige le service d'une main de fer jusqu'en 1939[515]. Dans l'entre-deux-guerres, l'office concentre son action essentiellement sur certains pays d'Europe (notamment la Grande-Bretagne), les Etats-Unis et le Canada. En effet, la révolution de 1917 a marqué la fin des relations avec la Russie ; quant à l'Allemagne, elle fait office *de persona non grata*. En 1927, alors que les relations franco-allemandes se détendent, on créé un « Comité des relations intellectuelles franco-allemandes et le développement des échanges d'assistants et d'écoliers ». Le professeur Joseph Denis[516] tient un rôle décisif dans la constitution de ce département[517] qui devient un des points forts de l'Office, mais c'est toujours la collaboration avec la Grande-Bretagne qui absorbe la moitié du travail du personnel. Au cours des années 1930, la charge de travail engendrée par des tâches considérées initialement comme annexes, telles que les échanges d'écoliers et d'assistants,

---

[512] *JPOHI*, p. 5.
[513] À partir de 1930, le recrutement des collaborateurs du Directeur de l'Office ne se fera plus parmi les membres de l'enseignement supérieur, mais parmi les professeurs de lycées mieux préparés au contact avec les lycéens ou les assistants *JPOHI*, p. 7.
[514] *JPOHI*, p. 4.
[515]: Lui succèdera alors Aurélien Digeon. Celui-ci est angliciste, spécialiste de Fielding et du roman anglais du XVIIIè siècle. Après un rapide passage au Rectorat de l'Académie de Caen, il devient adjoint de Charles Petit-Dutaillis en 1938 et Directeur en 1939. Pendant la guerre, l'ONUEF se replie à Azay-le-Rideau où il ne mène que des activités résiduelles, comme le versement des bourses aux étudiants bloqués à l'étranger. Après la guerre, alors que les activités de l'ONUEF reprennent, Aurélien Digeon est écarté. Voir *JPOHI*, p. 8.
[516] Joseph Denis est un ancien professeur d'allemand au Lycée Carnot. Il travaille à l'office de 1927 à 1940. Voir *JPOHI*, note 3.
[517] *JPOHI*, p. 6.

augmente[518]. Ce dernier, placé à l'origine sous l'égide du Musée Pédagogique, n'est rattaché à l'ONUEF que par étapes entre 1927 et 1930 mais il occupe rapidement près d'un tiers des effectifs de celui-ci.

En Allemagne, on n'assiste pas à un tel processus de consolidation : la mise en place d'une politique culturelle avec l'étranger passe au contraire par la centralisation progressive d'initiatives éparses à partir de 1922 qui donne lieu à des luttes intenses entre Ministères[519]. Dès 1917, on estime outre-Rhin qu'il est nécessaire de concurrencer la France et l'Angleterre sur le terrain culturel : ainsi Carl Heinrich Becker[520] dirige la rédaction d'un *Denkschrift über die Förderung der Auslandstudien* pour le compte du Ministère de l'Instruction prussien (PrEM) qui jette les bases d'une politique scolaire et universitaire orientée vers l'international. À la fin de la Première Guerre mondiale, alors que l'Allemagne se trouve isolée notamment sur les plans culturel et scientifique, l'AA estime à son tour nécessaire la mise en place d'une politique culturelle qui viendrait soutenir ses relations économiques et politiques[521] : il fonde en 1920, un département culturel (*Kulturabteilung*)[522] et crée en 1926 un département chargé des échanges académiques (*Referat VI W - Hochschul-und Wissenschaftsbereich*)[523]. Puisqu'il ne possède pas d'accès direct aux institutions culturelles, il doit cependant se résoudre à mener une collaboration étroite avec le PrEM. Trois

---

[518] En 1930, on compte 254 candidats français ou étrangers impliqués ; 393 en 1935, 450 en 1938. *JPOHI*, note 4 / Après 1945, les assistants et certaines catégories de lecteurs resteront sous la tutelle de l'Office. À l'inverse, il sera progressivement déssaisi du recrutement des enseignants français à l'étranger, de leur inspection, du bilan du rayonnement culturel de la France, de recensement et de la supervision des écoles françaises, des équivalences d'études des étrangers, de la diffusion du livre français à l'étranger, de la réception de personnalités, des échanges scolaires, des échanges de professeurs de l'enseignement secondaire, de l'accueil aux boursiers et étudiants étrangers, etc. Voir *JPOHI*, p. 6.

[519] Selon Laitenberger, la question cruciale lors de cette période est celle de l'habilitation à mener la politique culturelle avec l'étranger. Elle oppose l'AA, seul responsable selon la constitution dans ce domaine et le PrEM, dont on ne peut se passer en pratique. *VLAA.* , pp. 13-14 / Voir aussi sur ces question : Volkhard Laitenberger, « Organisations- und Strukturprobleme der auswärtigen Kulturpolitik und des akademischen Austauchs in den zwanziger und dreißiger Jahren », dans : Kurt Düwell, Werner Link (éds.), *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*, Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1981, pp. 72-96 (*VLOS*) et Kurt Düwell, *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1919-1932*, Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1976.

[520] Carl Heinrich Becker marque de son empreinte le milieu éducatif dans l'entre-deux-guerres. Après un passage à l'Université de Berlin, il entre dès 1919 au PrEM et en devient le Ministre en 1921, puis de 1925 à 1930.

[521] Voir *VLAA*, pp. 12-13.

[522] Le *Reichsministerium des Innern* (RMdI) se dote également d'un tel département, mais échoue à se constituer comme un élément central de la politique culturelle et est contraint d'agir par le biais des associations. Voir Volkhard Laitenberger, « Der DAAD von seinen Anfängen bis 1945 » dans : Peter Alter (éd.), *Der DAAD in der Zeit. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Aufgaben – vierzehn Essays*, Vol. I, DAAD, Bonn, 2000, pp. 20-48 (*VLDA*), ici p. 21. / Sur la *Kulturabteilung* de l'AA, voir aussi Kurt Düwell, « Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuansatz. inhaltliche und organisatorische Strukturen der Reform auswärtiger Kulturpolitik nach dem Ersten Weltkrieg », dans : Kurt Düwell, Werner Link (éds.), *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871*, Geschichte und Struktur. Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1981, pp. 46-61.

[523] *VLAA*, p. 15.

organisations se répartissent les tâches à partir de 1924 : l'*Akademische Austauschdienst* (AAD) fondé en 1924 à Heidelberg à l'initiative d'un groupe d'étudiant[524] ; *l'Alexander von Humboldt-Stiftung* (AvHSt) fondée par l'AA[525] et la *Deutsche Akademische Auslandstelle des Verbandes der Deutschen Hochschulen* (DAASt), organisation issue de l'Université[526]. Leurs domaines d'activité – échanges académiques d'étudiants pour l'AAD, bourses pour les étudiants étrangers pour l'AvHSt et encadrement des étudiants étrangers pour la DAASt – se recoupent déjà de plusieurs manières. Le 1er mai 1927, Adolf Morsbach[527] succède, avec le soutien de l'AA, à Werner Picht à la tête de l'AAD. Sa mission est de préparer la centralisation de diverses aspirations dans le domaine des relations académiques avec l'étranger[528]. Il initie l'accord sur la coopération de l'AAD et l'AvHSt en 1929 dans le domaine des échanges avec les Etats-Unis, puis la mise en relation de ces deux organisations avec les *Akas* et enfin, le regroupement des informations à l'étranger au sein des antennes de l'AAD de Paris et Londres[529]. Quand le directeur de la DAASt, Schairer, émet le souhait que cette dernière centralise l'ensemble des activités académiques avec l'étranger, il se heurte à la

---

[524] L'AAD est fondé suite à l'initiative d'un étudiant de Heidelberg, Carl Friedrich, qui convainc des *Fellowships* américaines d'accueillir des étudiants allemands. En 1923, sous l'impulsion de Edgar Salins et Arnold Bergsträsser de l'*Institut für Sozial und Staatswissenschaften* de Heidelberg, on crée pour soutenir cet échange la *Staatswissenschaftliche Austauschstelle beim Institut für Sozial- und Staatswissenschaften der Universität Heidelberg*. D'abord dirigée par Bergsträsser, la structure est réorganisée à partir de novembre 1924 par, Werner Picht venu du PrEM. L'*Akademische Austauschdienst e.V.* (AAD) est officiellement créé le 1er janvier 1925. Après son transfert à Berlin, le 1er octobre 1925, il s'ouvre aux étudiants d'autres filières et suscite un intérêt de plus en plus grand : sa structure administrative comprend, à partir d'août 1926, un « curatorium » au sein duquel sont représentés l'AA, le RMdI, la *Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft*, la *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft* (KWG), le *Verband der Deutschen Hochschulen* (VDH), et même l'AvHSt. *Ibid.* , pp. 16-18 / *VLDA*, p. 22.

[525] L'AvHSt est fondée en avril 1925 sous la tutelle indirecte de l'AA afin de proposer un fond d'aides à l'intention des boursiers étrangers. Le Secrétaire d'État Theodor Lewald dirige la fondation et lui donne son nom Elle est ensuite dirigée par Walter Zimmermann jusqu'en 1928 puis par Kurt Goepel. L'AA la considère comme une partie de sa *Kulturabteilung*. En Angleterre comme aux États-Unis, les actions de l'AAD et l'AvHSt se confondent de sorte qu'en 1926, un accord vient régler leur coopération et celle-ci est renforcée à partir de 1929 dans le domaine des échanges avec les États-Unis. *Ibid.* , pp. 20- 23.

[526] La *Deutsche Akademische Auslandstelle des Verbandes der deutschen Hochschulen* (DAASt) située à Dresde a pour but d'encadrer les étudiants étrangers en Allemagne. Elle est créée en 1927 par la *Verband der deutschen Hochschulen* (VDH), en concertation avec l'AAD, l'AvHSt, Carl Heinrich Becker en personne, le RMdI, l'AA et le *Reichsfinanzministerium* (RFM). Reinhold Schairer en prend la direction. La DAASt crée dans les universités, qui en sont bientôt toutes pourvues, des offices : les *Akas* (*Akademische Auslandsstelle*). La constitution de ce maillage constitue un rouage important dans la systématisation du travail d'encadrement des boursiers, notamment pour l'AAD et AvHSt. *Ibid.* , pp. 23, 29.

[527] *VLDA*, p. 24 / Né en 1890, Adolf Morsbach a séjourné avant la Première Guerre mondiale à Cambridge et a fait la guerre comme officier de réserve. Après avoir soutenu une thèse en 1920 et en 1921, il est appelé au *preussische Innenministerium*. En 1925, il devient *Regierungsrat* au PrEM, où il doit superviser les affaires avec l'étranger. Il fait ces classes autour de Becker avec lequel il continuera à jouer du voloncelle. En 1926, il se met en congé comme *Oberregierungsrat* pour prendre l'un des deux postes de directeurs de la KWG, où il s'occupe entre autres des affaires étrangères. Même directeur du DAAD, il conservera ce poste à la KWG, afin d'assurer ses arrières. Politiquement de centre droit, Morsbach vénère Brünning. Voir *VLAA*, pp. 24-25, 43 et *VLDA*, P. 25.

[528] *VLAA*, p. 25.

[529] *Ibid.* , pp. 27-28. Celles-ci doivent également prendre en charge les affaires de la DAASt et de la *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* (DPA)

résistance de l'AA qui désire imposer Morsbach à la tête d'un nouvel organisme central. Aussi, lorsque à la fin de l'année 1930, Schairer abandonne son poste, Morsbach, en dépit des hésitations du *Reichsinnenminister* Carl Severing et du PrEM, se voit offrir la place. Il dirige alors la DAASt, l'AAD et la plus ou moins rattachée AvHSt[530] : au début de l'année 1931, on crée officiellement le *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) pour les encadrer[531]. L'organisme, qui dispose d'un directoire[532] et d'un *curatorium*[533], a pour mission d'augmenter le prestige de l'Allemagne à l'étranger[534]. Au cœur des thèses de Morsbach et de l'idéologie officielle du DAAD, se trouve la « rencontre culturelle » (*kulturelle Begegnung*), concept formulé par Arnold Bergsträsser dans un essai intitulé *Sinn und Grenzen der Verständigung zwischen Nationen*[535]. Pour celui-ci[536], l'entente (*Verständigung*) entre les peuples n'est qu'un des chemins possibles sur lesquels peuvent s'engager les nations : elle ne doit pas être prise comme une fin en soi mais au contraire être subordonnée à l'intérêt national. Puisqu'une telle politique d'entente, supposerait l'inacceptable, c'est-à-dire la reconnaissance du Traité de Versailles, la croyance de l'opinion publique en une illusion européenne pacifiste et la dissimulation des intérêts des puissances, Bergsträsser propose d'ériger un concept qui *a contrario* ne tairait pas les différences et les oppositions nationales, mais les rendrait fertiles[537]. Les échanges scientifiques et universitaires lui semblent être un terrain approprié pour appliquer son concept de « rencontre culturelle », condition *sine qua non* à l'« entente nationale »[538]. Les participants aux échanges choisis parmi l'élite sont en

---

[530] *VLAA*, pp. 25, 30-31.
[531] *VLDA*, p. 28 / *VLAA*, P. 31
[532] Au directoire du DAAD, on trouve, outre le directeur, le président et les trésoriers, des représentants de l'AA, du RMdI, du PrEM, de la VDH. Le directeur est également représentant légal devant la loi de l'association. Le directoire se réunit peu et la position du Directeur s'en trouve renforcée de telle sorte que le DAAD est bientôt identifié à la seule personne de Morsbach. *VLAA* , p. 32
[533] Le *curatorium* composé de très nombreuses associations a pour mission d'approuver le bilan du directoire, de le conseiller et de faire des propositions à l'assemblée des membres. Cette organisation permet au DAAD de s'afficher de l'extérieur comme une organisation plus ou moins privée, tout en remplissant les objectifs des Ministères, au premier rang desquels on compte naturellement l'AA. *Ibid.*
[534] Les programmes d'échanges sont initiés ou poursuivis dans cette perspective : « Studentenaustausch, planmässig gefördetes Ausländerstipendienwesen und systematische Pflege des Gaststudententums waren also, alles in allem gesehen, verschiedene Methoden zur Annäherung an einheitliche Ziele : Es ging um die Mobilisierung der deutschen Wissenschaft und der deutschen akademischen Jugend als langfristigen aussen politischen Potentialen. Die deutsch-ausländische Reziprozität des Nutzens aus solchen Aktivitäten spielte nur am Rande eine Rolle. » *Ibid.* , p. 35.
[535] Selon H.M. Bock, cet essai sera aussi considéré comme « l'exégèse du manifeste fondateur de la Société Franco-Allemande ». Voir Hans Manfred Bock, « Otto Grautoff et la Société Franco-Allemande de Berlin », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, p. 69-103 (*HMBOT*), ici note 52, p. 83.
[536] *Voir VLAA*, p. 73.
[537] *VLDA*, p. 32.
[538] Nous reproduisons en annexe les principales caractéristiques du concept de Bergsträsser tel qu'il est présenté par Laitenberger. Voir annexe 11.

effet les mieux à même de représenter leur nation et de dévoiler les « véritables antagonismes nationaux » sans que la confrontation ne dégénère. La valeur du modèle réside dans le fait que l'auto-perception d'une nation se consolide en s'opposant à la nation partenaire. La vision de Bergsträsser est caractéristique de la jeunesse conservatrice sous la République de Weimar[539] et celui-ci ne songe pas au moment de la rédaction de son texte qu'il puisse constituer le socle d'une politique culturelle avec l'étranger. C'est Morsbach qui lui donne cette dimension (tout comme le fera Herbert Scurla, théoricien du DAAD après 1934), en faisant des activités de l'AAD, puis du DAAD autant de reflets de celui-ci. En 1931, les principales activités du DAAD sont les suivantes :

> 1. der Jungakademiker- und Lehramtassistentenaustausch auf Stipendiengrundlage (AAD)
> 2. die einseitige Stipendienvergabe an Kulturpolitisch Wichtige Ausländer (AvHSt)
> 3. die Betreuung der in Deutschland studierenden Ausländer, insbesondere der Stipendiaten, Werbung für und Information über das Studium von Ausländern in Deutschland, Information über das Studium Deutscher im Ausland, die Organisation von Studienreisen, die Vermittlung von Au-Pair-Stellen, Familienaustauschen, Arbeitsstellen usw ; und die Beobachtung und Auswertung der Entwicklung des Akademisches Austausches (DAASt)[540]
> 4. die Herausgabe der Zeitschrift « Hochschule und Ausland ».[541]

Si le DAAD hérite la plupart de ses activités des organisations qu'il regroupe, il doit cependant innover dans le domaine de la représentation publicitaire des relations académiques germano-étrangères. Après la tentation de reprendre un ancien projet de la DAASt[542], Morsbach décide, comme l'indique le quatrième point, d'utiliser le journal *Hochshule und Ausland*, originellement proche de la *Deutsche Studentenschaft* (DSt) mais dont il détient bientôt la totalité des parts, pour en faire l'organe de liaison entre l'Allemagne et l'étranger[543]. Outre celui-ci, à la demande des étudiants d'échange qui désirent disposer d'informations sur leur pays, des publications plus courtes, les *Kurzberichte*, paraissent à partir de mars 1932.

---

[539] *VLDA* , p. 33 / Si sa conception de la nation est proche de celle de certains mouvements de jeunesse, il prend néanmoins ces distances avec un nationalisme idéologique et actif. Pour lui, la nation se constitue au travers d'un processus historique, mais possède également un caractère quasi-naturel dans ses effets : « Wie bei Moeller van der Bruck, für den die Nation eine « Wertungsgemeinschaft », Nationalbewusstsein ein Bewusstsein von den nationalen Werten war, waren es bei Bergsträsser die nationalen « Normen und Weltbilder die das eigene Leben zu verwirklichen hat, die den Stolz des eigenen Daseins ausmachen ». » Voir *VLAA* , p. 77-78.

[540] Dans le domaine de compétences héritées de la DAASt, on doit noter l'incorporation du *Deutsch-Akademische Institut für Studienreise* qui organise des voyages d'études. Absorbé dans un premier temps par la *Deutsche Studentenschaft* (DSt), ce qui provoque des frictions avec la DAASt, la radicalisation progressive de l'organisation étudiante incite son directeur Hermann Proebst à encourager une action du DAAD. Les négociations que Morsbach mène avec la DSt permettent l'incorporation de l'Institut au sein du DAAD. *VLAA* , p. 47.

[541] *Ibid.* , p. 47.

[542] Celui-ci, soutenu par l'AA et le RMdI, était en préparation depuis 1929 et consistait en la création d'un journal baptisé *Xenon*, qui devait offrir une somme d'informations sur l'Allemagne, ses activités internationales dans les domaines scolaire et universitaire, son offre d'études et sa littérature. *Ibid.* , p. 48.

[543] Herbert Scurla et Theodor Wilhelm en sont alors les principaux rédacteurs. *Ibid.* , pp. 48-49.

Grâce à ses deux publications, Morsbach dote le DAAD d'une visibilité qui lui permet de consolider sa position dans le domaine de la coopération académique internationale[544].

Les antennes des organismes français et allemands en charge de la politique culturelle avec l'étranger complètent les dispositifs, en favorisant la coordination de leurs actions à l'étranger. L'Office Universitaire allemand en France ou *Deutsche Akademische Pädagogische Vermittlungsstelle in Frankreich* (DAPV) a fait l'objet de plus nombreuses études que la Maison académique française à Berlin, probablement en raison du plus vaste domaine de compétences qu'il se vit confier dès ses débuts. Il existait depuis 1926 une association des étudiants allemands à Paris (*Vereinigung Deutscher Studierender*) qui jouait un rôle de centre d'information, mais en février 1930, on décide la création d'un organisme pour représenter en France l'AAD, la DAASt et la DPA[545]. Hans Göttling, Docteue en philosophie, ancien lecteur à l'Université de Budapest, se voit confier la direction de la nouvelle antenne qui s'installe dans les locaux de l'association des étudiants allemands, alors dissoute[546]. L'ONUEF qui souhaite une centralisation des échanges côté allemand soutient l'activité de Göttling[547]. Ce dernier contacte rapidement les principaux acteurs du système universitaire français et recense les organisations indépendantes franco-allemandes susceptibles de faire de l'ombre à son entreprise de centralisation[548]. En novembre 1931, l'Office prend le nom de *Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes*. En coopération avec l'ONUEF, il coordonne les échanges académiques et scolaires de manière centralisée[549] et joue le rôle de centre d'informations et de ressources pédagogiques.

---

[544] *Ibid.* , pp. 49-50.

[545] Voir *RMKDA*, p. 45. Une telle antenne existait déjà à Londres depuis 1927. / Voir aussi AA, Pol. Archiv. , R64061, lettre du 6 mai 1930 de l'AA à l'ONUEF et lettre du 19 mai 1930 de l'Ambassadeur d'Allemagne à Paris à à l'ONUEF.

[546] Situé dans un premier temps 52 rue Claude Bernard, l'Office déménage au 26 Passage d'enfer en novembre 1931. Voir Dieter Tiemann, « Zweigtelle Paris des DAAD und Institut Français de Berlin. Zwei Einrichtungen der auswärtigen Kulturpolitik mit jugendpolitischer Orientierung », dans : Hans Manfred Bock, Reinhart Meyer-Kalkus, Michel Trebtisch (éds.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, Paris, 1993, pp. 287-300 (*DTZWP*), ici p. 292.

[547] Voir Béatrice Pellissier, « L'antenne parisienne du DAAD à travers les archives de l'Auswärtiges Amt de Bonn jusqu'en 1939 », dans : Hans Manfred Bock, Reinhart Meyer-Kalkus, Michel Trebtisch (éds.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, Paris, 1993, pp. 273-285 (*BPLAP*), ici p. 274.

[548] Il s'agit notamment du Centre d'études franco-allemandes de Madame Barrance et du *Deutsch-französischer Schülerauschtauschdienst* de Madame Leroi à Heidelberg, reconnu par la DPA en 1929 et qui travaille en collaboration avec le Comité d'échanges interscolaires de Madame Dubost, alors en conflit avec l'ONUEF. / Côté allemand, il demande également une coordination des organisations d'échanges privées, comme celle de Mademoiselle Schäfer de Nuremberg, qui organise depuis 1929 des échanges dans des familles. Voir *BPLAP*, p. 275.

[549] Son action en faveur des échanges d'étudiants, d'assistants et de lecteurs est considérable. Il invite les établissements scolaires et universitaires français à les recevoir et assurent le suivi de ces derniers. En correspondance régulière avec ceux-ci, Hans Göttling les aide notamment dans la création des cercles-franco-allemands à Dijon, Montpellier, Poitiers, et organise des réceptions pour les fêtes de Noël pour ceux qui ne

En 1931-1932, il organise même des cours de civilisation française et des conférences destinées en priorité aux étudiants allemands de Paris[550] ainsi que des manifestations diverses comme des représentations théâtrales. L'antenne acquiert ainsi la dimension d'un centre culturel au sens moderne du terme[551]. Ce n'est pas le cas pour la Maison académique française fondée à Berlin en 1930, que l'on appellera bientôt l'Institut français[552]. Évoquée dans la presse dès 1926, la création d'un établissement susceptible d'accueillir des étudiants d'échanges français à Berlin n'aboutit qu'en 1930 grâce à un effort conjoint de l'ONUEF et du SOFE[553]. À partir du 1er mai 1931, Aristide Briand nomme à la tête de la villa située à Wilmersdorf son précieux conseiller sur les questions franco-allemandes Oswald Hesnard[554], auquel succède en 1933 Henri Jourdan. Alors qu'elle doit, à l'origine, se contenter d'accueillir 10 étudiants avancés par an[555], la maison académique acquiert d'autres compétences[556] : mais bien que son directeur se voie notamment déléguer peu à peu des fonctions d'accueil et d'inspection des boursiers d'échange français (étudiants et assistants) en Allemagne, son rôle dans la conduite des échanges franco-allemands demeure plus limité que celui de l'antenne du

---

rentrent pas chez eux. À partir de 1932, il leur demande de remettre des rapports sur leur activité durant leur séjour, rapports dont malheureusement il reste très peu de traces. Voir *BPLAP*, p. 276.

[550] Voir *BPLAP*, p. 277.

[551] *RMKDA,* p. 46.

[552] Pour une description plus précise des activités de l'Institut français et notamment sur l'accueil des pensionnaires, voir Dominique Bosquelle, « L'Institut français de Berlin dans les années trente », dans : *Cahiers d'études germaniques*, n°21, Instituts d'études germaniques des Universités Lyon II, Nice, Montpellier III, Aix-Marseille I, 1991, pp. 217-250 (*DBLIN*) ; ou encore Dominique Bosquelle, « La Maison académique française à Berlin », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 143-156 (*DBLMA*). Voir aussi Béatrice Bonniot, « L'Institut Français de Berlin (1930-1955) », dans Ulrich Pfeil (éd.), *Deutsch-französische Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen im 20. Jahrhundert. Ein institutionengeschichtlicher Ansatz*, Pariser Historische Studien, Band 81, R. Oldenbourg Verlag, München, 2007, pp. 223- 234. (*BBLIN*)

[553] La Maison académique, placée sous la tutelle du MAE et de l'Université de Paris, est administrée par un Comité de Direction composé du Directeur, de personnalités du monde de l'éducation et de représentants du SOFE. Un conseil scientifique est par ailleurs réuni deux fois par an par le Recteur de la Sorbonne. *DBLIN*, pp. 220-225.

[554] Oswald Hesnard, professeur germaniste de sensibilité socialiste, vivant à Berlin depuis 1919 et faisait office d'informateur et de contact officieux entre les milieux politiques français et allemands. Dès 1925, Briand en fait son traducteur puis son conseiller personnel. Il prend ensuite la direction de la Maison acaémique française. Voir *BBLIN*, p. 225 et Jacques Bariety, « Tauziehen um ein neues Gleichgewicht. Konsolidierung oder Revision von Versailles. », dans : Franz Knipping, Ernst Weisenfeld (éds.), *Eine ungewöhlniche Geschichte Deutschland - Frankreich seit 1870*, DFJW-Taschenbuch, Europa Union Verlag, Bonn, 1999, pp. 101-111, ici p. 100-101.

[555] Les pensionnaires de la Maison académique sont des étudiants sélectionnés avec soin et bénéficient d'une bourse mensuelle de 1500 francs : il s'agit, par exemple, de Raymond Aron et Henri Brunschwig en 1931-1932 ou deux ans plus tard Jean–Paul Sartre. Le but de l'institution est moins de favoriser les rencontres franco-allemandes que de donner à de jeunes chercheurs hautement qualifiés la possibilité d'accomplir un travail scientifique intensif en Allemagne. Voir *DTZWP*, p. 294.

[556] Voir *DTZWP*, p. 291. / Le fait que les deux dénominations « Maison académique » et « Institut Français » soient utilisés dans les documents internes semble indiquer qu'on poursuivait bien à long terme la création d'un véritable institut. Voir *DBLIN*, p. 220.

DAAD à Paris[557]. Malgré ces différences, les deux antennes témoignent de l'effort qui est porté de part et d'autre du Rhin pour mettre en œuvre une politique culturelle cohérente dans le pays voisin.

Dans la période qui suit la Première Guerre mondiale, les relations franco-allemandes mais aussi les politiques intérieures des deux États sont conditionnées par leur positionnement vis-à-vis de l'application du Traité de Versailles. Unanimement rejeté par l'opinion allemande, il constitue *a contrario* une décision juste pour une grande partie du peuple français. Dans cette période de « guerre froide franco-allemande », la poursuite de l'application de ses clauses par les gouvernants français et notamment celles qui concernent le paiement des réparations cristallise cette opposition. Le point d'orgue des tensions est atteint quand en 1923, la France et la Belgique décident de l'occupation de la Ruhr. Sous l'impulsion de politiques de négociations menées par les Ministres Stresemann et Briand à partir de 1925 et l'intervention des Etats-Unis et de l'Angleterre, la tension diminue progressivement, de sorte que les troupes françaises finissent par se retirer de la Ruhr en 1930. De compromis en alliance, l'Allemagne reconquiert progressivement une certaine légitimité au plan international et en 1928, elle peut se targuer d'avoir retrouver ses capacités industrielles. Ces améliorations ne peuvent cependant masquer l'instabilité politique chronique qui caractérise la République de Weimar, régime mal compris de la population, que la crise économique, en encourageant la montée de ses opposants, va faire voler en éclat. Sur le plan des échanges académiques, tandis que la France perfectionne les structures dont elle s'est dotée avant la Première Guerre mondiale, l'Allemagne, en raison d'une lutte entre les ministères pour la conduite de la politique culturelle avec l'étranger, doit attendre 1931 pour se doter d'un organisme, le DAAD, qui centralise des initiatives éparses. L'observation de l'évolution des systèmes éducatifs à cette époque met également en valeur les difficulté de la République de Weimar à imposer des structures centrales face aux *Länder*. Pour des raisons différentes, cette période sur le plan éducatif va se caractériser des deux côtés du Rhin par une modernisation lente des structures d'avant-guerre. Les problématiques ont également évolué.

[557] Selon Dieter Tiemann, la raison en est que le nombre de français se rendant en Allemagne est moins élevé que le nombre d'Allemands se rendant en France. Non seulement, il y a moins d'étudiants de germanistique, mais ceux-ci ont moins de possibilités de se rendre à l'étranger lors de leur formation. Ils ont l'option le cas échéant de se rendre en Suisse, en Alsace ou en Autriche alors que l'Allemagne du fait de la différence entre la valeur des monnaies perd en attractivité durant toutes les années 1930. Voir *DTZWP*, p. 293.

2. La stabilité relative des systèmes éducatifs dans l'entre-deux-guerres

En France, la démographie des établissements reflète précisément la structure du système éducatif. Entre 1880 et 1930, l'enseignement secondaire public n'enregistre que de faibles progrès : sans compter les petites classes du lycée, il accueille 110000 élèves en 1930 contre 73000 en 1881[558]. La baisse temporaire des effectifs que l'on constate en 1926 du fait de la scolarisation de la génération de 1915 est suivie, à la faveur de la scolarisation des générations d'après 1920, d'une forte hausse à partir de 1930. Entre 1929 et 1939 le nombre d'élèves augmente de 101000 à 200000 dans les lycées, de 76000 à 105000 dans les EPS, de 61600 à 124400 dans les cours complémentaires (CC)[559]. La « socialisation par le latin »[560] imposée par l'enseignement secondaire et appuyée par la bourgeoisie favorise le maintien de l'agencement des positions sociales[561]. Pourtant, au sein des EPS, le développement d'une sorte de classe moyenne vient remettre en cause le découpage binaire entre enseignement secondaire et enseignement primaire[562]. Le débat éducatif de l'entre-deux-guerres se focalise ainsi sur l'ouverture éventuelle de l'enseignement secondaire. Dès 1918, les *Compagnons de l'université nouvelle*, un groupe formé d'universitaires ayant combattu au front[563] réclament une « démocratisation de la sélection »[564]. Dans les deux volumes de *L'université nouvelle*[565], publiés en 1918 et 1919, ceux-ci se prononcent pour la mise en place d'un enseignement primaire obligatoire et gratuit de 6 à 14 ans, la gratuité de l'enseignement secondaire et la reconnaissance de vocations et aptitudes, qui puissent orienter vers l'enseignement aux humanités ou l'enseignement secondaire professionnel[566]. Malgré les résistances de

---

[558] *APHIS*, p. 339. Et encore la progression, s'avère-t-elle illusoire puisque l'enseignement secondaire féminin, mis en place à partir de 1881, reçoit en 1930 près de 30000 élèves.

[559] EPS et CC continuent de connaître un franc succès et à la veille de la guerre, leurs effectifs sont bien supérieurs à ceux de l'enseignement secondaire. Voir *APED* , p. 88

[560] *APHIS*, p. 331.

[561] *Ibid.* , p. 339.

[562] *Ibid.* , p. 405 / Selon Antoine Prost, la généralisation de l'école primaire n'a jamais impliqué pour les républicains le bouleversement de l'ordre social. On ne trouve le terme de démocratisation ni sous la plume de Jules Ferry, ni même sous celles de Paul Bert, ou avant 1900, sous celle de Ferdinand Buisson. Elle apparaît en 1919 pour la première fois sous celle de Félix Pécaut. *APED*, p. 47,50.

[563] En font notamment partie Jean Marie Carré, Henri Laugier, Ludovic Zoretti, Léon Brunschvig et le germaniste Edmond Vermeil.

[564] Dès 1909, Ferdinand Buisson avait proposé, notamment dans la *RELV*, de former une école unique pour les enfants de 5 à 11 ans, impliquant la suppression des petites classes des lycées. Les élèves devaient passer les deux années suivantes dans des établissements secondaires, puis lors des deux prochaines années, l'enseignement devait se diviser en filières. Même au Parti Radical où il est adopté, le programme tombe dans un relatif oubli. *Ibid.* , p. 51.

[565] *APHIS*, p. 406.

[566] *APED*, p. 53 « Les aspects inévitablement contraignants de la sélection sont adoucis par la confiance accordée à l'observation directe des professeurs, aux tests psychologiques et à l'intervention des conseillers d'orientation

l'enseignement privé, une commission est créée en 1924 par le Ministre François Albert pour réfléchir à cette « sélection démocratique des élites que la gratuité de l'enseignement secondaire doit permettre »[567]. Si un consensus se dégage sur le rapprochement des petites classes des lycées de l'enseignement primaire, les avis divergent sur l'enseignement secondaire[568] si bien que la décision de distinguer deux cycles de l'enseignement secondaire et de rapprocher les petites classes de l'enseignement primaire génère de fortes résistances parmi les familles[569] et les professeurs[570]. Les petites classes des lycées sont converties au programme de l'enseignement primaire par l'arrêté du 11 février 1926, mais elles demeurent pourtant payantes et leurs professeurs continuent d'être triés sur le volet[571]. La mise en place progressive de la gratuité de l'éducation dans les établissements secondaires n'a guère plus d'effets. Ainsi, En 1926, Édouard Herriot[572], alors Ministre de l'Instruction publique réunit à titre d'expérimentation, dans environ 150 établissements, en majorité des collèges communaux, les élèves des sections classiques et modernes pour certains cours. Le décret du 1er octobre étend cette mesure aux élèves des EPS annexées aux établissements secondaires. La mesure, qui met sur les mêmes bancs des élèves qui paient et d'autres qui ne paient pas, irrite. La loi de finances du 27 décembre 1927 impose donc la gratuité pour les classes de 6ème, 5ème, 4ème, 3ème des établissements publics où une EPS est annexée[573]. Année après année, la gratuité s'étend aux autres classes et en 1933, toutes les classes secondaires deviennent

---

pour discerner la filière qui convient le mieux à chaque enfant. » / Voir aussi sur les *Compagnons de l'université nouvelle, FMHIS*, pp. 603 et *sq*.

[567] *APHIS*, pp. 407-408. On y retrouve par exemple Ferdinand Buisson et Paul Langevin.

[568] On distingue trois camps. Le premier est celui des *Compagnons* et du syndicat national des instituteurs qui demande un enseignement primaire obligatoire et gratuit jusqu'à l'âge de 13 ans, ce qui impliquait de remettre en cause la césure à 10-11 ans entre les enseignements primaires et secondaires. Le second correspond à la proposition faite par Paul Lapie dans un article de la *Revue pédagogique* en 1922 et soutenue par Paul Langevin. Il s'agit de distinguer deux cycles dans l'enseignement secondaire en organisant une sorte d'école moyenne – des « collèges », placés dans des centres de 5 à 10000 habitants et sanctionnés par le « brevet » – à laquelle on pourrait rattacher les EPS. Le troisième est celui des défenseurs de l'enseignement secondaire traditionnel (parmi lesquels Francisque Vial, le Directeur de l'Enseignement secondaire). *Ibid.* , pp. 409-410.

[569] *Ibid.* , p. 411. On songe en effet, dans un premier temps, à établir une méritocratie aux résultats qui obligerait les parents mais devant les critiques, l'idée est abandonnée. Comme le note Antoine Prost, l'idée d'une orientation selon les aptitudes et intérêts des enfants ne s'imposera que progressivement sous l'action des offices d'orientation professionnelle, prévus par le décret du 26 septembre 1922 et rattachés dans un premier temps à l'enseignement technique.

[570] La suppression des classes élémentaires des lycées (8ème et 7ème) provoque la grogne de leurs professeurs, qui se distinguent encore des instituteurs par le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires. Ils prétendent offrir un autre type d'enseignement, les élèves étant préparés à l'enseignement secondaire par l' « esprit des maîtres ». Finalement l'identité des deux corps professoraux est décidée par le décret du 12 septembre 1925 et le dernier concours pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires a lieu en 1927. Voir *FPHIS*, p. 334.

[571] *APHIS* , p. 412. La suppression de ces petites classes n'aura lieu qu'après la Seconde Guerre mondiale.

[572] *Ibid.* , p. 413. Celui-ci, boursier, agrégé, docteur ès Lettres est un pur produit de la culture classique de la Troisième République et il n'est pas prêt à imposer des réformes dures.

[573] *Ibid.* , p. 415.

gratuites. Cela ne règle pourtant pas le problème de la sélection[574]. Léon Bérard en 1927 essaie bien d'attirer l'élite des écoles primaires en laissant le choix aux boursiers d'aller dans les EPS ou dans l'enseignement secondaire, mais ceux-ci choisissent majoritairement les EPS, prouvant que les habitus sont difficiles à faire évoluer. À défaut d'autres solutions, on choisit d'imposer un examen d'entrée en 6ème mis en œuvre par l'enseignement secondaire lui-même (arrêté du 1er septembre 1933 et 13 février 1934) : à la sélection par l'argent, se substitue une sélection par le niveau[575]. Ces réformes n'ont guère d'effets puisqu'en 1935, dans les lycées, moins d'un élève sur deux vient des établissements primaires[576].

Présent en filigrane au cœur du débat sur la démocratisation de la sélection, l'affrontement entre les partisans des enseignements traditionnel et moderne réapparaît, surtout au début des années 1920. Le succès des EPS, des cours complémentaires et des écoles pratiques de commerce et d'industrie inquiète alors les partisans de l'enseignement secondaire traditionnel. Ils n'acceptent pas que les diplômés des EPS soient dispensés de baccalauréat pour l'accès aux études, ni que le brevet supérieur permette de préparer la licence de droit depuis 1923[577], et s'offusquent des discussions en cours pour permettre aux instituteurs et aux professeurs d'EPS d'être formés à l'instar des professeurs du secondaire dans les facultés avant d'intégrer les écoles normales. À leur écoute, le Ministre Léon Bérard tente donc d'imposer un décret, le 3 mai 1923, qui redonne la priorité aux humanités gréco-latines en fixant un tronc commun lors des quatre premières années puis une bifurcation entre une section classique et une section moderne[578]. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, d'abord favorable au projet finit par changer d'avis, de peur de voir échouer l'enseignement moderne dans le giron des EPS. Léon Bérard récidive et impose son projet par le décret du 3 décembre 1923, mais celui-ci ne sera cependant pas mis en application[579]. En 1925, le nouveau Ministre François Albert revient aux humanités modernes en rétablissant la Section B (moderne) dès la sixième par le décret du 13 mai[580]. Lorsqu'Edouard Herriot

---

[574] *Ibid.* , p. 416. / Voir aussi *FMHIS*, pp. 603-605.
[575] *APHIS*, p. 417.
[576] *APED* , p. 65.
[577] *FPHIS*, p. 335.
[578] Le décret du 3 mai 1923 prévoyait un cycle d'études de quatre années, avec latin obligatoire et grec facultatif. L'option ne se faisait qu'après quatre années d'études communes. Ainsi l'enseignement moderne final, sans latin ni grec, devait être fondé sur une solide formation classique. La possession de la première ou de la deuxième partie du certificat d'études primaires était exigée des enfants entrant en 6e ou 5e. *Ibid.* , p. 335.
[579] *Ibid.* , p. 339.
[580] *FMHIS*, p. 477. Cette réforme prend le contre-pied de la situation de 1902, substituant à trois sections avec latin, trois sections avec les sciences pour base commune : A, A' et B. Les sections A et A' ont en commun les sciences, le français, le latin et l'histoire ; le grec de A est remplacé en A' par un complément de français et latin. / Une circulaire du 25 juin 1938 constatera que la section B donnera de moins bons résultats. De fait la section A, qui unit cultures scientifique et littéraire, sera privilégiée par les élèves, puisqu'elle se base sur le

entreprend de renforcer le baccalauréat en 1927[581], il poursuit cette logique en imposant un contenu scientifique commun aux trois séries de la première partie. La première partie de l'entre-deux-guerres se caractérise donc finalement par des réformes qui viennent consolider l'enseignement secondaire masculin, notamment sa dimension moderne. Cette consolidation est confirmée par le rapprochement des enseignements féminin et masculin. L'enseignement féminin s'est développé de telle sorte que de plus en plus de femmes aspirent à travailler dans l'enseignement secondaire[582], invitant les établissements à proposer le latin dans leur plan d'études[583]. Des mesures reconduites d'année en année les autorisent à se présenter aux agrégations masculines (philosophie, mathématiques et grammaire) en passant par l'université, et aux agrégations féminines par le concours de Sèvres[584]. Puisqu'elles sont toujours plus nombreuses sur les bancs des facultés[585], un rapprochement avec l'enseignement secondaire masculin devient inévitable et par le décret du 17 mars 1924, Léon Bérard leur donne accès à toutes les agrégations et tous les certificats réservés aux hommes avec un classement unique[586]. Le 25 mars 1924, un autre décret prononce l'identification des deux enseignements : si elles conservent leurs établissements, les classes de latin deviennent réglementaires et la culture classique leur est ouverte avec la même durée d'études et les

---

comparatisme entre latin, grec et français alors qu'un véritable humanisme scientifique fait défaut à la section B, qui ne bénéficie que d'une simple juxtaposition du français et des sciences. *Ibid.* , pp. 336-337.

[581] Il lui donne le caractère de consécration de l'enseignement secondaire par le décret du 7 août 1927. Le nombre des épreuves écrites est augmenté. On instaure également l'anonymat des copies et le livret scolaire comportant la photo et la signature du titulaire. Un décret du 14 janvier 1928 fixe l'âge minimum des candidats au baccalauréat à 16 ans tandis que celui du 6 mars de la même année fixe les catégories de professeurs de Facultés et de l'enseignement secondaire public qui composent les jurys. *Ibid.* , p. 337.

[582] « Le métier de professeur, par les loisirs qu'il laisse, est l'un des rares qui soient réputés compatibles, à la rigueur, avec les devoirs du mariage et de la maternité. Aussi les familles le préfèrent-elles pour leurs filles à tout autre ». Voir Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, Coll. Le temps & les hommes, Hachette Littérature, 1979, p. 171. (*FMEDU*)

[583] *FPHIS*, p. 338.

[584] L'école normale de Sèvres n'est pas censée former des professeurs de l'enseignement supérieur. L'annexion en 1920 d'un lycée pour permettre aux sévriennes d'effectuer des stages pédagogiques souligne la vocation secondaire de l'établissement. Voir Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la troisième République*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 1977, pp. 413-416 (*FMENS*). / Afin de préparer les agrégations, elles seront plusieurs à rejoindre l'École normale de la rue d'Ulm qui a été rattachée à l'enseignement supérieur et dont les élèves suivent les cours à la Sorbonne. Les femmes ne peuvent devenir externes et sont inscrites comme surnuméraires bien qu'elles en suivent les cours. Elles sont 40 de 1926 à 1939. Voir *FMENS*, p. 412.

[585] En 1921, l'université de Paris compte 3192 étudiantes, 3546 en 1922 et même 4518 en 1926, où elles constituent le 5e de l'effectif total. En 1923, elles représentent déjà 44,7% des étudiants en lettres. Elles s'écartent des filières qui demande une mise de départ comme le droit ou la pharmacie. *FMEDU*, p. 171

[586] *FMENS*, p. 412 / Une assimilation des agrégations féminines et masculines, initialement prévue en 1938, sera finalement ajournée en raison de la guerre. *Ibid.* , p. 432.

mêmes appellations que les classes masculines, la préparation au baccalauréat est désormais présentée comme une section facultative[587].

En Allemagne, le secteur éducatif dans son ensemble témoigne, sous la République de Weimar, d'un dynamisme qui apparaît à la lumière des progrès de la formation professionnelle et des initiatives de la pédagogie à finalité sociale[588]. L'esprit d'une rénovation éducative appelle à cette époque un étonnant pluralisme éducatif et des noms comme ceux de Fritz Karsen[589], Martin Buber[590] ou Rudolf Steiner[591], qui ouvre en 1919 la première école Waldorf[592], émergent[593]. La pédagogie, elle-même, s'institutionnalise au sein des universités, en devenant peu à peu une discipline à part entière[594]. Si les grandes réflexions théoriques semblent déconnectées des pratiques effectives de classe, elles illustrent pourtant les espoirs que l'on place à cette époque en l'éducation, qui doit permettre l'émergence d'un homme nouveau. Les multiples réformes menées par les sociaux-démocrates cherchent ainsi à produire des citoyens pour la nouvelle République, à l'instar de ce qui avait pu être fait en France après 1870. La SPD avait déjà défini les grandes lignes de son programme en matière d'éducation avant la guerre : il incluait notamment la sécularisation définitive de l'enseignement, l'école unique et la promotion des méthodes actives (*Arbeitsunterricht*)[595]. La révolution de 1918 offre les conditions favorables à l'éclosion de mouvements en faveur d'une évolution du modèle éducatif dans les *Länder*. De nouveau, la Prusse est amenée à jouer un rôle de premier plan[596]. Les 27 et 29 novembre 1918, deux décrets promulgués par les Ministres Konrad Haenisch et Adolf Hoffmann[597] ordonnent respectivement la suppression du rôle d'inspection des congréganistes (pour le

---

[587] Voir *FMENS*, p. 426 et *ALIS*, p. 103. / On trouve aussi une section « diplôme », imposée par le décret du 15 mars 1928, qui entend préparer en 7 ans la femme au foyer à ses devoirs. Celle-ci disparaîtra peu à peu. *FPHIS*, p. 338

[588] *JGPED*, p. 235.

[589] *Ibid.* , pp. 239-241 : Fritz Karsen (1886-1951), inspiré par la pensée socialiste, s'est notamment distingué par la fondation d'école pour ouvriers à Berlin (*Lichterfelde* et *Neuköln*).

[590] *Ibid.* , pp. 242-243: Martin Buber, se situe dans le courant de la *Reformpädagogik* et s'est notamment intéressé à la formation des adultes.

[591] *Ibid.* , pp. 244-252 : Rudolf Steiner, dont le nom a traversé les décennies, a fondé un modèle d'école alternative, qui connaît encore aujourd'hui un grand succès.

[592] *Ibid.* , p. 236.

[593] Le fort conservatisme et l'esprit antirépublicain qui règnent dans les rangs du secondaire empêchera l'ancrage des idées de la *Reformpädagogik*[593].

[594] Voir à ce propos *JGPED*, pp. 201-206. Longtemps dépendante de la philosophie, la pédagogie connaît un renouvellement de ses bases conceptuelles, notamment sous l'influence des pensées d'Hermann Nohl et Paul Natorp.

[595] *Ibid.* , note 4, p. 197.

[596] *Ibid.* , p. 186.

[597] Haenisch était membre du SPD et Hoffmann de l'USPD. Ce dernier qui se caractérise par un anticléricalisme militant finit par démissionner en janvier 1919.

confier à des inspecteurs publics) et la suppression de l'enseignement religieux obligatoire[598]. L'Église, soutenue par le *Zentrum*[599] et la DNVP[600], parvient à mobiliser l'opinion publique et les deux lois sont retirées en décembre 1918 et en février 1919[601]. Ces deux partis réussissent dans la foulée à faire adopter une loi qui garantit le maintien des établissements privés et de l'instruction religieuse dans la future constitution. Ce faisant, ils reconnaissent, malgré eux, la compétence du *Reich* dans les affaires scolaires[602]. Un premier compromis entre les sociaux-démocrates et le *Zentrum*, adopté le 18 juillet 1919, met sur un pied d'égalité les écoles interconfessionnelles (*Gemeinschaftsschulen*), les écoles confessionnelles strictes (*Bekenntnissschulen*) et les établissements laïcs. Après modification, on privilégie finalement l'école interconfessionnelle, les autres établissements devant être créés à la demande des parents (article 146). On s'accorde également sur l'uniformisation du système scolaire et de la formation des instituteurs (article 143), la reconnaissance légale des écoles confessionnelles et de l'instruction religieuse (article 149), le principe d'une école laïque et de la pédagogie active (article 148). Les compétences du *Reich* en matière d'éducation sont reconnues tandis qu'une nouvelle culture politique mettant l'accent tant sur l'identité nationale (*deutsches Volkstum*), que sur la réconciliation des peuples (*Völkerverständigung*) doit être transmise par l'instruction civique[603]. La *Reichschulkonferenz*, qui a lieu du 11 au 19 juillet 1920, doit permettre de définir les orientations à suivre. Elle réunit les représentants des ministères

---

[598] Les intentions qui commandent à la prise de ces mesures ne sont pas foncièrement anticléricales : elles doivent préparer le terrain pour procéder à des réformes de fond. Les décrets rédigés en partie par Gustav Wyneken, appellent une reconsidération du rôle pédagogique de chacun : les enseignants ne doivent plus se considérer comme des supérieurs hiérarchiques, mais comme des camarades plus âgés chargés de guider les élèves ; en contrepartie, on attend de ces derniers « une plus grande autonomie, la prise en charge des questions d'autodiscipline et de règlement intérieur, et la représentation de leur intérêt au plan national ». Ces réformes sont à considérer dans la continuité du mouvement de la *Jugendbewegung* et sous l'influence du réformisme pédagogique. *Ibid.* , p. 188.

[599] Le *Zentrum* est favorable au maintien des écoles confessionnelles et au droit des parents à décider pour leurs enfants, contrairement aux sociaux-démocrates qui pensent qu'il faut orienter le choix des parents. Voir Lothar Kunz, *Höhere Schule und Philologenverband. Untersuchungen zur Geschichte der Höheren Schule und ihrer Standesoreganisation im 19. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Republik*, Haag + Herchen Verlag, Frankfurt am Main, 1984, p. 205. (*LKHOE*)

[600] Comme la DVP, la DNVP est pour la conservation du système éducatif en l'état et l'imposition de contenus nationaux. Les organisations de professeurs soutiennent en général ces deux partis ou le *Zentrum*. Voir *LKHOE*, p. 206.

[601] *JGPED* , p. 187.

[602] Il semble que l'intervention de Becker, par le biais d'un *memorandum* (1919) ait joué un rôle dans ce processus. Il y appelait à l'intervention du *Reich* dans les affaires culturelles et à l'édification d'une culture commune. On compte pour cela sur des accords entre les *Länder* et le *Reich*. La position de la Prusse qui accepte de renoncer à ses prérogatives au profit du *Reich* a probablement influencé par la suite la décision des autres *Länder*. *Ibid.* , p. 189.

[603] *Ibid.* , p. 190.

(Heinrich Schulz[604] et Carl Heinrich Becker), les instituteurs contestataires, les « philologues », défenseurs des positions conservatrices[605], les grands noms de la pédagogie universitaire, les courants réformistes, ou radicaux, et même le mouvement féministe représenté par Gertrud Bäumer[606]. Les discussions portent sur la formation des professeurs, l'*Arbeitsunterricht* et la *Staatsbürgerkunde*[607]. Toute la difficulté pour les acteurs de la conférence est de lier l'innovation pédagogique, pour rompre avec l'État autoritaire (*Obrigkeitstaat*,) et l'affirmation d'un caractère national allemand sur laquelle tous semblent pourtant s'accorder. Les espoirs nourris par celle-ci sont suivis d'une grande désillusion. À l'instar du primat offert aux écoles interconfessionnelles[608], nombre de recommandations adoptées ne sont pas réalisées[609] en raison d'un rapport de force entre le *Reich* et les *Länder* favorable à ces derniers[610] et de l'instabilité politique chronique qui caractérise la République[611].

Pendant cette période, l'école primaire est rendue obligatoire pour tous les enfants de 6 à 10 ans par la loi fondamentale du 24 avril 1920 (*Grundschulgesetz*) et la *Grundschule* va se

---

[604] C'est sous sa coupe qu'a été organisée la conférence. Député social-démocrate, il avait déjà appelé en 1917 à des états généraux de l'éducation après la guerre. Son but était d'éviter une orientation scolaire dans une optique militaire. Voir *LKHOE*, p. 215.

[605] Les professeurs réaffirment notamment leur volonté de conserver un enseignement secondaire en 9 ans, avec des enseignements humanistes et réalistes, et se prononcent donc contre un enseignement primaire en 4 ans. *Ibid.* , pp. 220-221.

[606] *JGPED*, p. 193. / Docteur en 1904, Gertrud Bäumer appartient à la première génération de femmes universitaires. Elle est active au côté de Hélène Lange pour la défense et la reconnaissance de leur place dans l'éducation. Elle devient *Ministerialrätin* au RMdI en 1920 et, de 1926 à 1933, déléguée du gouvernement du Reich à la Société des Nations. L'arrivée au pouvoir des nazis marque la fin de sa carrière de pédagogue et de politique.

[607] *LKHOE*, p. 219.

[608] Cette question illustre les résistances générées par l'article 146 chez ceux qui craignent de voir s'établir un centralisme *à la française.* La décision prise insatisfait tant les partis conservateurs qui voudraient faire reconnaître le primat des écoles confessionnelles, que les sociaux-démocrates qui réclament une école laïque. Les tensions sont telles que les tentatives de promulguer cette loi en 1921, 1925 et 1927 se solderont par autant d'échecs. *JGPED* , pp. 195-196.

[609] On compte parmi celles-ci : l'introduction de la *Deutsche Oberschule* comme établissement secondaire en 9 ans, la liaison de la *Deutsche Aufbauschule* à la *Volksschule*, la promotion de l'accès rapide à l'enseignement secondaire après seulement trois ans pour les élèves les plus doués, l'introduction dans chaque province d'une *Versuchschul*e (*Grundschule*) en 6 ans. Voir *LKHOE*, pp. 223-224. / À propos des *Versuchschulen*, voir : Hanno Schmitt, « Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik : Perspektiven ihrer Erforschung » dans : Ullrich Amlung, Dietmar Haubfleisch, Jörg-W. Link, Hanno Schmitt (éds.), *« Die Alte Schule überwinden » Reformpädagogische Versuchschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, Coll. Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenbildung, Dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1992, pp. 9-32. (*HSTOP*)

[610] Le *Reich* a peu de pouvoir sur les *Länder* qui non seulement doivent entériner à l'unanimité ses décisions, mais administrent et financent les mesures.

[611] À l'inverse, les administrations des *Länder* sont plus stables. En Bavière, par exemple, la *Bayerische Volkspartei* reste en place de 1920 à 1932. Les conservateurs bavarois n'hésitent pas à remettre en cause l'unité de la constitution de Weimar et réussissent même à conserver leurs écoles confessionnelles et à renforcer leur système d'enseignement religieux. *LKHOE*, p. 228.

généraliser et devenir la principale voie d'accès à l'enseignement secondaire[612]. Elle concurrence également la Mittelschule qui offre un enseignement court et pour laquelle on créé en 1931 le diplôme de la *mittlere Reife* qui marque l' « entrée dans les professions ou des carrières du cadre moyen »[613]. Dans l'enseignement secondaire, la remise en cause du primat du Gymnase se poursuit. En effet, après la guerre, le remplacement des hommes morts au combat, le redressement de l'Allemagne et les aspirations de certaines catégories sociales justifient la hausse des effectifs du secondaire et des étudiants[614]. Cette hausse est soutenue par les enseignants et les responsables administratifs, mobilisés à la suite des suppressions de postes, qui font par conséquent la promotion des études longues : la fréquentation de l'enseignement secondaire ne cesse d'augmenter jusqu'au début des années 1930[615]. On assiste à une multiplication des types d'établissement. Dans l'enseignement masculin[616], on en compte alors douze :

- le *Gymnasium*
- le *Reformgymnasium*
- le *Realgymnasium*
- le *Reformrealgymnasium*
- l'*Oberrealschule*
- la *Deutsche Oberschule*, l'*Aufbauschule* et les 5 établissements situés en amont (*Proanstalten*) de celles-ci.

---

[612] En 1921, 47,3% des élèves de secondaire en proviennent, 91,3% en 1926, 95,8% en 1931. Malgré de fortes différences entre les établissements ruraux et urbains, elles s'imposent et participent à la disparition des *Vorschulen*, payantes et transformées progressivement en écoles privées. *JGPED*, pp. 211-214.

[613] Dans le prolongement de l'école primaire, les *Mittelschulen* offrent une scolarité de 6 ans au terme de laquelle les élèves entrent dans la vie professionnelle ou intègrent une école technique. Il existe également une passerelle vers le second cycle long. En, 1928, on en compte encore 173 en Prusse. Délivrer la *mittlere Reife* devait attirer les élèves tentés de suivre des études longues uniquement pour l'obtention du *Einjährige*, qui s'il avait perdu son sens avec la fin de l'empire et la démilitarisation, avait été maintenu. *Ibid.* , pp. 214-216

[614] *Ibid.* , p. 211.

[615] Certains voient d'un mauvais œil cette évolution et continuent de juger l'école sous l'angle de la *Kulturkritik*. Il s'agit principalement de la bourgeoisie cultivée, des professeurs de lycée et et d'université inquiets de la baisse du niveau (résultat de la *Vermassung*) et de la perte des valeurs éducatives allemandes, mais on trouve aussi à l'opposé tous ceux qui sont passés par les mouvements de jeunesse et veulent fonder une école nouvelle. Ils en appellent à une réforme pour que l'école ne soit pas le simple lieu du transfert de connaissances, mais contribue également à former le caractère et promouvoir l'autonomie. / Selon Lothar Kunz, on compte 723000 élèves dans l'enseignement secondaire masculin en 1921, 804000 en 1926, ce qui correspond à la scolarisation des fortes générations d'après-guerre. En 1932, ce chiffre diminue à 724000 : cette diminution a des causes générationnelles mais il semble aussi que le domaine académique n'est alors plus en mesure d'absorber l'afflux de bacheliers produit chaque année et que la sélection doit être accrue. Voir *LKHOE*, p . 241.

[616] Dans l'enseignement féminin, on trouve les *Lyzeen* (qui appliquent le programme des *Gymnasien*), les *Oberrealschulen* (qui appliquent le programme des *Realgymnasien*), les *Oberlyzeen* et *Aufbauschulen*. La création en 1923 de l'*Oberlyzeum* qui mène jusqu'à l'*Abitur*, fait rapidement évoluer la proportion de filles par rapport aux garçons à l'*Abitur* : elles représentent 1/5ème des bacheliers du *Reich* en 1931 mais près de 40% des diplômés dans certaines régions urbanisées comme Hambourg ou Brême. *JGPED*, pp. 216, 220, 226.

La création de ces deux derniers types d'établissement illustre la difficulté de fonder un enseignement à la fois nationaliste et républicain. La *Deutsche Oberschule* est le fruit d'un nouveau *Bildungsideal* inspiré par les thèses de Hans Richert[617] qui influencent la réforme des programmes prussiens mise en œuvre à partir de 1925 par le Ministre Otto Boelitz[618]. En s'appuyant sur le rejet unanime du Traité de Versailles, il s'agit avant tout de promouvoir un idéal de formation qui pose la germanité au centre de ces considérations (*Bildungsideal der Deutschheit*)[619]. Richert définit des *Kulturbezirke*, c'est-à-dire qu'il attribue un domaine de compétence à chaque type d'établissement[620] : les *Gymnasien* doivent transmettre les valeurs de l'Antiquité et du Christianisme, les *Realgymnasien*, celles de « l'esprit européen moderne » et les *Oberrealschulen,* les mathématiques et les sciences de la nature. La *Deutsche Oberschule* est, quant à elle, le lieu où doit s'épanouir la culture allemande et le « courant moderne national » (*nationale Zeitströmung*)[621] qui vise la préservation de l'unité de la culture allemande par l'assimilation des éléments étrangers[622]. L'*Aufbauschule* se voit, quant à elle, assignée une légitimation des valeurs de la ruralité, du *Heimat*, qui alimentent les discours des adversaires de la République[623]. Les réformes de 1925 renforcent certaines

---

[617] Directeur d'un *Realgymnasium* de Posen et *Ministerialrat* au PrEM depuis 1923, Hans Richert (1869-1940) est membre du DVP et a déjà rédigé en 1920 un ouvrage intitulé *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule*. Voir Werner Hüllen, *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005, p. 109. (*WHKLE*) / Le mémoire (*Denkschrift*) qu'il remet au PrEM en 1924 sera à la base des instructions de 1925 qui définissent progammes et méthodes pour chaque matière dans l'enseignement secondaire en Prusse. Voir *LKHOE*, p. 233.

[618] Otto Boelitz (1876-1951), après avoir dirigé plusieurs établissements notamment à Bochum, Brüssel et Barcelone, devient Ministre du PrEM de 1921-1925, puis en 1925 directeur de l'Institut Ibéro-américain, qu'il devra quitter lorsque les nazis arriveront au pouvoir. En 1925, il applique les de Hans Richert qui comme lui est un membre actif du DVP.

[619] Pour Richert l'enseignement secondaire allemand, contrairement aux systèmes éducatifs français et anglais, a failli à sa mission de transmettre le sentiment d'une unité nationale : « Die höheren Schulen, so lassen sich Richerts Positionen resumieren, lehren ein « kosmopolitisches Aggregat », aber kein kulturell auf die Nation abgestimmte geistige Einheit, wie es eigentlich sein müsste. » Voir *WHKLE*, p. 110

[620] *JGPED*, p. 217 / Voir aussi *LKHOE*, p. 235 et Benno Schmoldt, « Schule und Unterricht im allgemeinbildenden Schulwesen der weimarer Republik unter besondere Berücksichtigung der Entwicklung in Berlin », dans : Reinhard Dithmar (éd.), *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik*, Lüchterhand, Berlin, 1993, pp. 72-88 (*RDSCH*), ici p. 78.

[621] Voir *RDSCH*, p. 79 : « Die konzentrierende Mitte ist die deutche Bildungseinheit auf der Grundlage des klassischen deutschen Idealismus. Die didaktische Aufgabe besteht darin, Bildungsgegenstände/Kulturgüter durch Lehrplan und Methodik auf dieses Ziel zu konzentrieren. »

[622] Lorsqu'en 1925, un accord entre les *Länder* rend la seconde langue étrangère obligatoire, la *Deutsche Oberschule* est soustraite à celui-ci.

[623] Les *Aufbauschulen* d'une durée de 6 ans, après les 7 ans de l'école primaire, doivent mener à l'*Abitur.* Il s'agit de réorienter des candidats au professerat des écoles primaires trop nombreux. Ainsi le PrEM interdit en décembre 1919 tout recrutement dans les *Präparendenanstalten* pour la rentrée de Pâques 1920 et ouvre un passage vers les études secondaires et suprieures pour les élèves des zones rurales. Hormis en Bavière, la formule, qui connaît un certain succès, donne lieu à un un accord entre les *Länder* en 1922. En 1931, les 186 écoles normales d'instituteurs et 18 écoles normales d'institutrices que l'on comptait en Prusse en 1914 ont laissé place à 79 *Aufbauschulen*. Voir *JGPED*, pp. 217-218.

disciplines (l'allemand, l'histoire, la religion, la géographie, l'éducation civique) qui doivent transmettre cette science « allemande » (*Deutschkunde*)[624] et les méthodes dites actives, comme l'*Arbeitsunterricht*, dans lequel les élèves se voient accorder plus d'autonomie[625]. Ces réformes restent cependant très générales : la multiplication des établissements et des *curricula* provoque peu à peu une crise de confiance entre les enseignants et les pouvoirs politiques, d'autant qu'une partie d'entre eux acceptent mal l'ouverture des portes du secondaire. Pourtant, malgré toutes ces évolutions, la composition sociale des effectifs de l'enseignement secondaire masculin ne se modifie pas radicalement : en 1931, seulement 5% des élèves du secondaire viennent du milieu ouvrier et les enfants des grands exploitants agricoles et d'industriels représentent environ 5% des élèves des *Gymnasien* et *Lyzeen*. Si les enfants de la bourgeoisie cultivée (hauts fonctionnaires et professions libérales, officiers supérieures), représentent toujours 17% des bacheliers et 28% des bachelières en 1931, on constate un fort afflux des enfants de la petite bourgeoisie (moyens et petits fonctionnaires, artisans, petits exploitants agricoles) qui voient dans l'enseignement un moyen de promotion sociale[626]. À la fin des années 1920, la montée du chômage, la rationalisation et la politique d'austérité changent les données du problème et placent au centre des discussions la valeur de diplômes qui ne permettent plus l'insertion sur un marché du travail étriqué[627]. L'école est progressivement déconnectée de l'emploi : les bacheliers n'aspirent bientôt plus aux études supérieures[628].

---

[624] *LKHOE*, p. 234.

[625] Selon Benno Schmoldt, l'*Arbeitsunterricht*, héritage de la *Reformpädagogik*, est adopté comme un principe fondamental (« Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht ») mais sa définition demeure finalement floue et provoque les réticences des philologues. Il deviendra néanmoins caractéristique de l'enseignement allemand après la Seconde Guerre mondiale. Voir *RDSCH*, pp. 81-82.

[626] Ce conflit se traduit dans la rivalité des écoles, dont certains signes sont révélateurs des classes qui les fréquentent : ainsi les bonnets des élèves (*Schülermütze*) de l'enseignement secondaire indiquent toute une série de renseignements. Voir *JGPED* , p. 222.

[627] *Ibid.* , p. 223.

[628] L'enseignement supérieur, qui après 1919, se compose de 23 universités et 11 universités techniques (*technische Hochschulen*) connaît néanmoins dans le sillon tracé par l'enseignement secondaire une forte hausse de ses effectifs, si bien qu'au semestre d'été de 1931, on compte pas moins de 138010 étudiants inscrits dont 20000 étudiantes. La régression qui suivra sera tout aussi spectaculaire puisqu'en 1939, ils ne seront plus que 62000. Sous Weimar, les étudiants ont été doté des *ASTA* (*Allegmeine Studentenauschüsse*) qui deviennent des organes représentatifs de l'ensemble des étudiants et à partir de 1920, le principe de l'auto-gestion est reconnu et institutionnalisé dans le nouveau droit étudiant. Les diverses organisations locales se regroupent en février 1921 dans la *Wirtschaftshilfe der Deutschen Studentenschaft*, qui devient en 1929 le *Deutsches Studentenwerk*. Le corps universitaire dans son ensemble, étudiants et professeurs, se caractérise par son conservatisme et son hostilité au régime parlementaire de Weimar. Les corporations, comme la *Deutsche Burschenschaft* ou le *Deutscher Hochschulring*, souvent nationalistes et racistes, ont une grande influence : elles comptent 70000 membres au début des années 1930. Sous leur influence, des conflits permanents, qui ont notamment pour cause, l'antisémitisme, opposent la communauté étudiante au *Reich*, si bien qu'en 1927, ils rejettent à 77% le nouveau droit étudiant promulgué par le Ministre de l'éducation prussien, marquant ainsi l'échec de la politique d'auto-gestion démocratique. En 1931, le *Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbund* (Ligue allemande des Étudiants nationaux-socialistes) dirigé par Baldur von Schirach à partir de 1928 est majoritaire dans 28

La question des réparations fixées par le Traité de Versailles empoisonne les relations franco-allemandes pendant dix ans avant que celles-ci ne connaissent une courte embellie après la signature du traité de Locarno. La diffusion de la crise économique en Allemagne puis en France à partir de 1929, ainsi que la faiblesse des régimes parlementaires raniment de plus belle la flamme nationaliste. Vers 1930, les deux États disposent également d'outils pour s'affronter dans le domaine de la politique culturelle avec l'étranger : tandis que la France a perfectionné progressivement ses instruments (SOFE, ONUEF), Morsbach, en relation étroite avec l'AA et le RMdI, a réussi, en Allemagne, à centraliser les actions de coopération académique internationale sous la coupe du DAAD. Si ce domaine connaît de grandes avancées, ce n'est pas le cas du secteur éducatif. En France, on amorce une « démocratisation de la sélection » à défaut d'ouvrir les portes de l'enseignement secondaire. La politique éducative décrit un mouvement de balancier de faible amplitude. Aux aspirations progressistes de gratuité et d'obligation scolaires, s'oppose la crainte de l'abandon du paradigme des humanités classiques qui demeure finalement le passage obligé pour les élites : les habitus n'évoluent guère et malgré les réformes, les lycées demeurent fréquentés par les enfants des classes les plus aisées. Quant aux partisans de l'enseignement moderne, après que les réformes de 1923 leur ont procuré quelques frayeurs, ils voient la place de celui-ci conforté. En Allemagne, la problématique est toute autre. L'école se voit rapidement assigner une nouvelle mission : former des citoyens pour la nouvelle République. Mais les mesures mises en œuvre manquent de cohérence et sont fragilisées par les tensions entre le *Reich* et les *Länder* : la tentative de sécülariser complètement l'enseignement en est un bon exemple. On ne parvient pas non plus à maîtriser l'appel d'air que constitue la généralisation de l'enseignement primaire pour l'enseignement secondaire et qui favorise les réflexes de classe. Ainsi tandis que les nouvelles instructions prussiennes inspirées de Richert devaient venir soutenir la République, elles favorisent, appliquées par un corps scolaire majoritairement conservateur et antirépublicain, le développement des idées nationalistes, du revanchisme et du militarisme[629]. Les représentants de la République de Weimar avaient à coeur de construire

établissements de l'enseignement supérieur. Lorsqu'en 1930, ils créent dans les universités un climat de violence et perturbent les cours, les professeurs, peu ou pas attachés au modèle de Weimar, désapprouvent certes, mais sont prêts à tolérer les débordements. *JGPED*, pp. 226-228.

[629] Le rôle des instructions de 1925 dans cette évolution est encore aujourd'hui fortement débattu. Si Werner Hüllen disculpe son auteur de toute connivence avec les nationaux-socialistes, ils sont nombreux avec lui à relever que les Instructions de Richert ont sans nul doute préparé le terrain à l'idéologie nationale-socialiste en donnant à l'éducation, l'objectif principal de former l'esprit national. Il n'y avait qu'un pas pour que l'essentialisation de cet esprit national, dont on essayait de retracer l'histoire rétrospectivement, n'admette bientôt une détermination biologique et raciste. *WHKLE*, p. 110 et *RDSCH*, p. 78 / Pour Lothar Kunz, il est tout

un sentiment de communauté autour du nouveau régime; ils y réussissent, mais contre ce dernier. Si l'enseignement des langues n'est plus au centre des débats qui orientent les politiques scolaires, il y joue néanmoins un rôle et son évolution dans chacun des pays reflète assez fidèlement les relations que ces derniers entretiennent. Ainsi dans une atmosphère de rupture totale entre la France et l'Allemage, la question du choix de la première langue vivante, celles des objetifs, des méthodes et de la formation pédagogique des professeurs se présentent comme autant d'enjeux de politique culturelle extérieure. Dans cette prespective, les buts assignés aux disciplines doivent être redéfinis pour consolider leur position sur l'échiquier scolaire.

B. Le temps éducatif

1. En Allemagne : la langue française en perte de vitesse

La question des langues dans l'enseignement allemand ne fait pas débat à cette époque. L'enseignement de la langue française est toujours conditionné par la présence des langues selon le type d'établissement[630] et, malgré quelques résistances[631], il semble, dans la première partie de l'entre-deux-geurres, maintenir sa prééminence sur l'enseignement de l'anglais[632]. La langue française apparaît comme une langue « classique » parmi les langues modernes et les réformes de 1925 ne viennent pas remettre en cause cet état de fait. Tandis que le français reste la langue principale dans le Wurtemberg et en Bade, l'anglais a la faveur des autorités de

---

aussi important de reconnaître que les instructions de Richert ont contribué à intégrer quelques rares éléments de la *Reformpädagogik* dans l'enseignement régulier. Voir *LKHOE,* pp. 238-240.

[630] Outre-Rhin, les établissements se distinguent principalement selon qu'ils enseignent ou non les langues anciennes et les langues modernes. Les élèves du *Gymnasium* et du *Realgymnasium* débutent en 6ème l'étude du latin, tandis que, dans les autres établissements, il est remplacé par une langue moderne. *JGPED*, p. 216.

[631] Cette remise en cause résulte notamment de la non-acceptation des clauses du Traité de Versailles et de l'influence grandissante des États-Unis dans l'économie mondiale. *WHKLE*, pp. 112-114.

[632] En pratique, les autorités françaises sont à l'affût de tout fléchissement. En 1922, un rapport d'Oswald Hesnard qui dirige alors le Service d'études sociales de l'Ambassade, s'inquiète d'une décision du PrEM autorisant les élèves des grandes classes à se consacrer plus spécifiquement aux matières, pour lesquelles ils se sentent des dispositions particulières. Celle-ci pourrait favoriser la langue anglaise, à la mode dans les milieux d'affaires et réputée pour sa facilité. Mais le rapport conclut finalement à la sérénité, la langue anglaise n'étant toujours enseignée en Prusse qu'à partir de l'*Untersekunda*. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 3, lettre du 13 janvier 1923 du MAE (Direction des affaires politiques et commerciales) au SOFE, copie du rapport du 30 décembre 1922 sur l'enseignement du français en Allemagne de l'Ambassadeur de la République française à Berlin (M. de Margerie), au Président du Conseil et Ministre des Affaires étrangères (Raymond Poincaré).

Bavière et de Saxe[633]. En 1927, la Prusse s'interroge à son tour sur la langue à privilégier et le Ministre Carl Heinrich Becker se prononce finalement pour le maintien du primat de la langue française mais les hésitations dont font montre les administrations scolaires des *Länder* inquiète le gouvernement français qui lance, en septembre 1928, une étude sur l'enseignement du français en Allemagne (hors la ville de Berlin, dont la situation est régulièrement rapportée par l'Ambassade) et son évolution depuis la fin de la Première Guerre mondiale[634]. Les rapports remis par les consulats font apparaître un contraste entre les régions de l'Ouest limitrophes de régions francophones et les régions de l'Est et du Nord de l'Allemagne : si en Rhénanie et dans le Palatinat[635], en Rhénanie du Nord, en Bade[636] et à Brême, le français est privilégié, la langue anglaise est le plus souvent la langue principale et obligatoire dans les autres régions considérées, notamment en Saxe-Anhalt, Thuringe et Bavière[637]. Outre sa réputation de langue pratique et du commerce, cette dernière bénéficie évidemment d'un fléchissement des sentiments de l'opinion publique à l'égard de la France : on signale par exemple qu'à Brême, l'enseignement du français a été banni de l'enseignement secondaire durant deux ans afin de protester contre l'occupation de la Ruhr, avant que les familles ne finissent par réclamer son retour, puisqu'il continuait à être enseigné à l'université. Au-delà de l'enseignement secondaire, ces rapports soulignent également la timidité des quelques initiatives en Bade, Rhénanie-Palatinat et Saxe pour introduire le français dans les établissements primaires et ils mettent en relief l'absence d'étudiants et d'enseignants français

---

[633] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. 1 : article dans *Le Temps* (édition du 15.11.1927) sur la rationalisation du système scolaire en Allemagne.

[634] Dans ce but, il mobilise, par la circulaire du 10 septembre 1928, les consulats et légations français en Allemagne de Bade, Bavière, Brême, Cologne, Mayence, Dresde, Leipzig, Düsseldorf, Nüremberg et Hambourg. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 144, rapport du 18 décembre 1928 sur l'enseignement du français en Bade adressé par le Consul de France en Bade (P. Calvière) au MAE ; rapport du 11 octobre 1928 sur l'enseignement du français en Bavière adressé par la Légation de la République française en Bavière (Mr. Gauquie) au MAE ; rapport du 25 septembre 1928 sur l'enseignement du français à Brême adressé par le Consul de France à Brême (Pierre Dubois) au MAE ; rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français en *Rheinland-Pfalz* adressé par le Consul de France à Cologne (Mr. Laffon) au MAE ; rapport du 4 avril 1928 sur l'enseignement du français en *Sachsen*, *Thüringen* et *Anhalt* ; rapport du 11 décembre 1928 sur l'enseignement du français en *Nordrhein Westfalen*, adressé par le Consul de France à Düsseldorf au MAE ; rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français adressé par le Consul de France à Nuremberg au MAE ; rapport du 5 décembre 1928 sur l'enseignement du français adressé par le Consul Général de France à Hambourg (Mr. Saugon) au MAE. / Nous avons regroupé les résultats de ces rapports dans un tableau placé en annexe : voir annexe 12.

[635] En Rhénanie et au Palatinat, le français est la première langue, que l'on commence à apprendre dès la sixième depuis 1924. Le changement en faveur de la langue anglaise a tout simplement été interdit par les autorités d'occupation.

[636] À contre-courant du reste de l'Allemagne, le français y est devenue la langue principale, alors qu'avant-guerre, l'anglais était en vogue.

[637] En Bavière, le remplacement du français par l'anglais comme première langue est intervenu le 1er mai 1923, à la faveur des sentiments « anti-français » après la guerre et l'occupation de la Ruhr. On réserve, précise-t-on, à l'enseignement du français les horaires de l'après-midi, moins favorables à la concentration des élèves.

dans les établisssements supérieurs[638]. Les universités allemandes ont été désertées par les étrangers lors de la Première Guerre mondiale[639] et les relations académiques interrompues par la guerre, entre la France et l'Allemagne, n'ont donc pas encore été rétablies en 1928[640].

Du point de vue didactique, la méthode active d'avant-guerre conserve la préférence des pédagogues jusqu'à la seconde guerre mondiale, leur laissant le temps d'améliorer leurs méthodes[641]. Les directives prussiennes de 1924 redéfinissent cependant les objectifs de l'enseignement des langues en consacrant une nouvelle discipline : la *Kulturkunde*[642]. La question de l'objectif de l'enseignement des langues vivantes avait été abordée dès 1914 au cours du congrès de l'ADNV : l'idée de promouvoir l'assimilation de la culture étrangère afin de générer un contraste qui permette une réflexion sur les éléments fondamentaux de sa propre culture avait alors été suggérée. Celle-ci est reprise par C. H. Becker dans le *Denkschrift über die Förderung der Auslandstudien* en 1917 et fait l'objet de discussions au

---

[638] Seuls les lecteurs de Würzburg, Göttingen et Cologne sont français ; les autres sont des Allemands, des Belges ou des Suisses

[639] MAE CAD Nantes, SOFE art. 155, lettre du 13 décembre 1916 de la Légation de la République française aux Pays-Bas – Direction des affaires politiques et commerciales – (M. Allize, Ministre de la République Française aux Pays-Bas) au MAE. Des statistiques des étudiants étrangers présents dans les universités d'Allemagne en 1914 et 1916, tirées d'un article de la *Kölnische Volkszeitung* datant du 7 décembre 1916, indique que dès 1916, on ne compte plus que deux étudiants français. La baisse du nombre d'étudiants suisses semble avoir été moins marquée – ils sont encore 220 en 1916 – , ce qui pourrait être une des raisons du primat dont ils jouissent pour les postes de lectorat francophone dans les universités allemandes après-guerre.

[640] La lecture de ces rapports fait également émerger en filigrane une évolution sociologique qui semble préjudiciable à l'enseignement du français mais dont il est difficile de mesurer l'impact réel. À la faveur des difficultés économiques de l'Allemagne, la bourgeoisie traditionnelle, qui faisait de l'apprentissage du français un devoir de classe, s'est effritée au profit d'une bourgeoisie industrielle et commerciale, qui, pour des raisons évidentes, privilégie l'apprentissage des langues d'affaires que sont l'anglais et l'espagnol. Si, dans les milieux aisés, on continue à défendre la place de l'enseignement du français en prenant le risque d'en faire un symbole du conservatisme, il semble que la guerre ait définitivement mis fin à la coutume qui consistait à employer des précepteurs et des gouvernantes français. Ces médiateurs privilégiés de la langue et de la culture française placés auprès de futurs élites allemandes, qui ne se destineraient pas à l'étude des langues vivantes, mériteraient de faire l'objet d'une étude à part entière.

[641] *JACPO*, p. 162 / Si on en croit Werner Hüllen, le bilan est loin d'être négatif : « Die Intensität der Beschäftigung mit den Fächern Französisch und Englisch hat in dem Jahrzehnt der Richtert'schen Richtlinien nie gekannte Ausmasse erreicht. Geleitet von der früheren Reformideen ist auch die Unterrichtsmethodik im engeren Sinne verfeinert worden. » Voir *WHKLE*, p. 112.

[642] Selon Michel Grunewald, une conjonction de phénomènes concourent à la naissance de celle-ci : outre le contexte politique qui nous est connu, il évoque sur le plan idéologique la volonté de démontrer l'incompatibilité du système intellectuel et politique allemand hérité du romantisme, avec ceux des autres pays occidentaux, et sur le plan philosophique, l'influence des théories s'opposant au positivisme. Il désigne une conférence d'Eduard Spranger sur la situation de l'école et des sciences humaines, prononcée à Jena le 27 janvier 1921, comme la « charte épistémologique de la *Kulturkunde* ». Afin de circonscrire l' « essence des cultures », ce dernier dévoie notamment le concept d' « ideal-type » de Max Weber en le dépouillant de sa justification scientifique, et légitime ainsi l'usage du « jugement de valeur ». Voir Michel Grunewald, « L'enseignement de la civilisation française en Allemagne (1919-1939) : de l'instrumentalisation d'une discipline à des fins politiques », dans : Allemagne d'aujourd'hui, 2011, N° 196 (avril-juin 2011), pp. 73-87. / Voir aussi : Michel Grunewald, « Die Kulturkunde – Ein ideologisches Wissenschaftskonzept ? », dans : Michel Grunewald, Hans-Jürgen Lüsebrink, Reiner Marcowitz, Uwe Puschner (éds.), *France-Allemagne au XXe siècle – La production de savoir sur l'Autre*, Vol. 1, Convergences, Vol. 64, Peter Lang, Bern, 2011, pp. 259-278. (*MGDK*)

congrès de l'ADNV en 1920. Le principe est entériné par les instructions prussiennes inspirées par Richert en 1925[643]. Ces dernières laissent une large place à l'interprétation, de sorte qu'au 19ème congrès de l'ADNV, les propositions de l'angliciste Walter Hübner sont reprises dans la résolution finale : celui-ci encourage la sélection des éléments de la culture étrangère dans la perspective de faire ressortir par contraste l'essence de la culture allemande[644]. Comme le relate Michel Grunewald, l'application de la *Kulturkunde* ne se fit pas sans difficultés, car les directives continuaient d'être très diversement interprétées notamment par les universitaires[645] et ces interprétations étaient relayées auprès des enseignants. Quand dans la seconde moitié des années 1920, les relations franco-allemandes se détendent, ces divergences alimentent un mouvement de critique de la *Kulturkunde*, qui éclôt au 21ème Congrès de l'ADNV à Hambourg. Des voix se font entendre pour réfuter l'affirmation du caractère strictement national des cultures et opposer au repli identitaire qui a suivi la fin de la guerre, la nécessité d'un mouvement d'ouverture à l'égard des autres peuples[646] : elles obtiennent, semble-t-il, un certain écho dans la communauté éducative[647], même si la théorie du *Sonderweg* allemand continue de faire l'unanimité. Pour l'enseignement des langues en Allemagne, l'imposition de la *Kulturkunde* marque néanmoins une évolution, puisqu'elle marque l'attribution d'une visée culturelle à l'enseignement des langues vivantes.

Du point de vue de la formation, on ne constate guère d'évolutions avant l'arrivée des nationaux-socialistes au pouvoir, si ce n'est l'instauration en 1917 d'un examen pédagogique

---

[643] Michel Grunewald traduit ainsi un extrait de celles-ci : « L'enseignement des langues étrangères au lycée a pour objectif l'acquisistion d'une pratique solide des langues ainsi que l'initiation à la connaissance de la culture de la nation étrangère par le biais de d'une étude approfondie des œuvres littéraires les plus significatives en la matière. En liaison avec les autres disciplines culturelles, la culture étrangère sera étudiée en fonction de sa signification pour la culture allemande, mais aussi en fonction de ce qui l'oppose à elle. » / On note également dans le *Denkschrift* de Richert de 1924 : « Die Einführung in die fremde Geisteswelt soll kein blosses Wissen von kulturellen Einzeltaschen und –zusammenhängen erstreben ; es handelt sich vielmehr darum, dass in fremden Kulturganzen, besonders in der Sprache und im Schriftum wirkende Leben verstehen zu lehren und für die innere Bildung des Schülers nutzbar zu machen ; insebesondere soll dieser durch den Vergleich des fremden mit dem deutschen Wesen zu einem vertieften Verständnis für die Eigenart seines Volkes geführt werden. » Voir *Denkschrift*, reproduit dans Franz Joseph Zapp, Konrad Schröder (éds.), D*eutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht 1900-1970. Ein Lesebuch*, Band 22, I&I, Universität Augsburg, 1983, p. 48. (*ZADEU*)

[644] Cette vision des choses est notamment transmise aux professeurs de l'enseignement secondaire à travers les ouvrages d'Eduard Schön. *MGDK*, p. 266.

[645] Michel Grunewald évoque les conceptions résolument antagonistes de la *Kultukunde* de Victor Klemperer et Eduard Wechßler, qui s'affrontent tant sur le plan des objectifs que sur celui des éléments à privilégier. C'est aussi l'affrontement de deux conceptions de la culture : une conception historiciste et une conception essentialiste. *Ibid.* , pp. 267-270.

[646] Parmi les portes-parole de la critique, on trouve notamment Eduard Lerch, qui comme Klemperer, était un disciple de Karl Vossler et Paul Hartig. *Ibid.* , pp. 271-274

[647] Michel Grunewald note ainsi qu'à partir de 1930, les ouvrages d'Eduard Schön désignent la compréhension des réalités culturelles et intellectuelles de l'autre pays comme le but de l'enseignement des langues. *Ibid.* , p. 274

qui entérine l'idée d'une formation en deux temps : le premier organisé par l'Université qui se concluait par l'obtention de la f*acultas docendi* et un second organisé par les établissements secondaires sous l'autorité du directeur[648]. Dans l'immédiat après-guerre, du fait de la rupture des relations académiques et des difficultés économiques, étudiants et professeurs allemands ne sont plus tenus de faire un séjour en France. Peu à peu, certains réussissent pourtant à se rendre outre-Rhin par leurs propres moyens ou grâce à de rares bourses comme en Bavière et à Cologne[649]. La profession est profondément touchée par la crise économique de 1929 : trop nombreux, ils voient leurs revenus baisser considérablement (74% pour les *Gymnasiallehrer* par rapport à 1920)[650] ; tandis que le chômage des jeunes professeurs se généralise. De nombreuses stratégies sont mises en œuvre pour opérer des économies : hausse du nombre d'heures obligatoires, hausse de la fréquence des classes, baisse des traitements et des frais de déplacement, éviction des *Assessoren*…[651] Ces difficultés vont contribuer à rendre perméable ce corps traditionnellement conservateur aux revendications des nationaux socialistes.

2. En France, la lente agonie de la langue allemande

Comme en Allemagne, la place de l'enseignement des langues, implanté tant dans les EPS[652] que dans l'enseignement secondaire pose moins de difficultés que l'agencement des langues elles-même. L'allemand connaît en effet à cette période une forte crise dont profitent l'anglais et dans une moindre mesure l'espagnol et l'italien. Dès l'entrée en guerre, les allemands désertent la France[653] et les familles rejettent la « langue de l'ennemi ». À partir de 1915, les élèves des lycées choisissent majoritairement l'anglais en première langue dessinant

[648] *MMENS*, p. 89.
[649] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 144, rapport du 11 octobre 1928 sur l'enseignement du français en Bavière adressé par la Légation de la République française en Bavière (Mr. Gauquie) au MAE et rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français en *Rheinland-Pfalz* adressé par le Consul de France à Cologne (Mr. Laffon) au MAE. / Ils seront de plus en plus nombreux à réclamer la reprise des échanges. Voir par exemple : GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. 1, article tiré de *Die neueren Sprachen* du 06.09.27 de Hans Borbein.
[650] *LKHOE*, p. 241.
[651] *Ibid.* , pp. 242-243.
[652] Dans les EPS, qui délivrent le brevet d'études primaires supérieures, les langues vivantes sont enseignées dans les sections commerciale et générale, mais une épreuve orale de langue n'est prévue que pour la première. Elles sont enseignées à raison de quatre heures par semaine en 1ère année, trois en 2ème, trois en 3ème. À partir de 1921, le nombre d'heures est porté à quatre heures dans ces deux dernières années. Les langues vivantes étaient également dispensées dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Voir Charles Veillet-Lavallée, Président de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes, « L'enseignement des langues vivantes en France », dans : *The modern language*, Volume V, March, 1921, N°6, p. 295-308 (*VLENS*), ici pp. 296-297.
[653] *PLLAN*, p. 195. Des plus de 100000 Allemands présents sur le territoire français en 1911, il en reste à peine 5000 en 1921 – et 75000 germanophones si l'on compte l'Alsace et la Lorraine.

un mouvement qui se renforce pendant toute la période de l'entre-deux-guerres[654]. Cette désaffection est d'autant plus manifeste quand on s'intéresse aux lycées de jeunes filles, aux institutions privées et aux EPS qui favorisent depuis toujours la langue anglaise[655]. Signe de la fragilité de la discipline, dès que les effectifs fléchissent, les chefs d'établissements n'hésitent pas à regrouper les classes de la 6ème à la 3ème. Dès 1917, les horaires sont réduits et les classes de sensibilisation à l'allemand dans les classes élémentaires des lycées sont supprimées[656], générant une baisse des effectifs dans les classes de 6ème[657]. Les langues sont enseignées à raison de cinq heures par semaine en 6ème et 5ème, quatre heures en 4ème et 3ème. Tandis que ceux qui préparent les baccalauréats « latin-langues » et « sciences-langues » doivent choisir une deuxième langue[658], ce n'est pas le cas pour ceux qui préparent les baccalauréats « latin-grec » et « latin-sciences »[659]. En 1923, les réformes du Ministre Léon Bérard limitent le choix de la seconde langue à la section B (moderne) en le repoussant de la classe de 4ème à la 2nde. Elles sont très mal perçues par les germanistes[660]. Au soulagement de ces derniers, l'arrêté du 3 juin 1925 du Ministre François Albert rétablit l'option dès la classe de 4ème. Les horaires hebdomadaires de langues vivantes pour l'ensemble des classes sont désormais importants dans toutes les sections[661], venant confirmer la place de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire « classique » et « moderne ». Une circulaire du 24 juin 1932 vient conforter la réforme en recommandant aux chefs d'établissements d'aménager l'emploi du temps pour que les élèves de la section A (classique) puissent suivre les cours d'une deuxième langue vivante et les bons résultats de cette mesure sont appelés à être généralisés dans des circulaires adressées aux recteurs le 8 juillet et le 30 septembre

---

654 Voir le tableau en annexe 13 établi à partir des chiffres de Paul Levy. Le tableau montre une baisse constante de l'enseignement de l'allemand, avec une faible amélioration de 1922 à 1936 soutenue par la presse et quelques hommes politiques. Les uns soulignent son utilité pour les coopérations à venir, les autres pour les conflits futurs. Malgré cette publicité, on constate un nouveau fléchissement après 1936. *Ibid.* pp. 208-209 et *MMENSA2*, p. 77 / Les lycées de Paris et des grandes villes (y compris du Sud de la France) contribuent traditionnellement à remonter les statistiques en faveur de l'allemand : dans les lycées parisiens, on compte par exemple en 1913, 58,3% d'élèves étudiant la langue allemande, contre 38,4% étudiant la langue anglaise. *Ibid.* , p. 78.

655 *Ibid.* , p. 91. L'expansion de ces types d'établissement joue donc contre l'enseignement de la langue allemande, qui reste attachée, dans l'imaginaire collectif, à l'enseignement secondaire donc à l'élite.

656 *PLLAN*, p. 216 : « En contre-partie, le décret du 22 janvier 1917 stipule qu'une interrogation sur une langue vivante étrangère sera ajoutée à partir de la session de juillet 1918, aux épreuves de la seconde partie du baccalauréat. »

657 *MMENSA2*, p. 79.

658 Pour le baccalauréat, est prévu, à la fin de la classe de 1ère, un examen écrit : il s'agit d'abord d'une composition libre puis elles est remplacée par une version et un thème d'imitation en 1921. Voir *VLENS*, p. 301.

659 À partir de 1917, une épreuve orale est rétablie à la deuxième partie de l'examen car on a constaté que lors de cette dernière année, sans exercice, les élèves s'empressaient d'oublier ce qu'ils avaient appris *Ibid.* , p. 301.

660 Voir *PLLAN*, p. 218. En contrepartie, le Ministre impose une composition écrite et une interrogation orale portant sur les langues vivantes devient obligatoire à la seconde partie du baccalauréat.

661 Voir le tableau en annexe 14 établi à partir des données de Paul Levy. Voir *PLLAN*, p. 219.

1933[662]. Pour l'allemand, l'embellie est de courte durée puisqu'une circulaire de la Direction de l'Enseignement Secondaire du 25 janvier 1926 décrète que seule la langue la plus enseignée dans l'établissement sera désormais proposée en 6ème. Après protestation, la mesure est retirée[663] et les germanistes peuvent respirer.

La désaffection de l'opinion publique pour la « langue de l'ennemi » et la baisse du contingent d'élèves en résultant incitent les enseignants d'allemands à mettre en œuvre des stratégies de défense coordonnées. Deux axes, un axe de propagande et un axe de défense de la langue allemande, se rejoignent pour aboutir à une redéfinition de la mission attribuée aux professeurs[664]. Ces derniers peuvent faire valoir leur position au sein de l'APLV[665] et ils sont représentés par l'un des leurs au Conseil national de l'Instruction publique[666]. Le 6 janvier 1921, une commission dirigée par Delobel et nommée pour réfléchir à l'équilibre entre les langues, présente à l'assemblée générale de l'APLV (qui en avait été à l'initiative), un rapport envisageant des actions de propagande auprès de l'administration, des professeurs et de l'opinion publique[667]. Afin de prendre à contre-pied l'antigermanisme, ce rapport invoque en premier lieu le traditionnel argument patriotique de la nécessité d'apprendre la langue de l'ennemi par prévention[668]. Il remet également au goût du jour l'argument de l'aspect formel (aussi appelé logique ou éducatif) de la langue, qui, à l'instar du latin, permettrait de structurer la pensée.

---

[662] *Ibid.* , p. 218.

[663] L'APLV s'empresse d'intervenir auprès du Directeur de l'Enseignement secondaire, Francisque Vial. Celui-ci reconnaît les effets pervers de la circulaire et promet d'intervenir auprès des inspecteurs généraux et des recteurs, afin qu'ils mettent un terme au zèle de certains directeurs qui avaient rapidement supprimé l'allemand par anti-germanisme ou pour aller au-devant de la hiérarchie. *MMENSA2*, pp. 101-102.

[664] *MMENS*, p. 304.

[665] Centralisée avant-guerre, celle-ci s'est redéployée et structurée après-guerre au niveau des Académies, en « régionales » afin d'être plus effiCAC,e et de permettre aux enseignants éloignés de la capitale, de faire entendre leur voix.

[666] Élu par ses collègues, celui-ci travaille en étroite collaboration avec l'APLV : Il s'agit dans un premier temps de Maurice Rancès, professeur d'anglais au lycée Condorcet, puis de l'agrégé d'allemand Louis André Fouret, et enfin de l'agrégé d'anglais, Fernand Mosse. / Le Conseil est une instance consultative, au sein de laquelle les langues étrangères sont opposées aux autres ordres et doivent jouer le jeu des alliances, mais elle constitue aussi une tribune où les professeurs de langues peuvent faire entendre leurs revendications. La manière dont Bérard mènera sa réforme en 1923 contre l'avis de cette instance montre ses limites. Voir *MMENSA2*, p. 80.

[667] *Ibid.* , p. 81.

[668] *Ibid.* , p. 84 : Selon Monique Mombert, dès 1919, Ernest Lavisse décrivait ironiquement la situation en ces termes dans le journal *Le Temps*: « Les classes d'allemand sont à peu près désertes dans nos collèges. De braves gens pensent que c'est une punition méritée infligée à l'Allemagne. À la place des allemands, je me réjouirais. » / Le 17 juillet 1920, l'APLV obtient le soutien politique de Raymond Poincaré, qui vient de quitter la Présidence de la République. Dans sa missive, celui-ci évoque des arguments politiques en faveur de l'enseignement de la langue allemande : la présence française en Sarre et sur la rive gauche du Rhin, le retour de l'Alsace à la France, le développement de l'influence économique française en Allemagne. *Ibid.* , p. 82 / La lettre est aussi reprise dans *VLENS*, pp. 296-297.

L'enseignement de la langue allemande endosse peu à peu un statut spécifique vis-à-vis des autres disciplines[669]. Sous l'influence des universitaires, l'enseignement de l'« histoire de la civilisation » acquiert une dimension plus politique. Le professeur, en mission, est tenu d'enseigner cet « autre » dont l'élève doit se détourner. Jusqu'au milieu des années 1920 où cette attitude s'assouplit, domine une « germanistique de la méfiance » hantée « par le souci de cerner les spécificités d'une culture germanique figée dans une altérité essentielle »[670]. Cependant, puisqu'il est important de sauver certains éléments de la tradition culturelle, on observe la réapparition de la « théorie des deux Allemagnes » : les enseignants de langue allemande se replient alors sur la tradition et il n'est bientôt plus question d'enseigner l'actualité allemande, ni de viser l'immersion dans la culture étrangère[671] : il y a atténuation de l'objectif pratique et redéfinition de l'objectif culturel[672]. Cela n'empêchera pourtant pas l'enseignement de l'allemand d'essuyer des critiques récurrentes[673], à l'image de celles de Maurice Barrès en 1920, qui dénonce l'enseignement d'une Allemagne idéelle et donc idéale, comme si la manifestation d'une certaine empathie pour cette Allemagne-là pouvait à terme être confondue avec celle de l'ennemi[674]. Dans les années 1930, lorsque les tensions entre la

---

[669] Voir aussi *MMENS*, p. 318 : « Ce qui aujourd'hui n'est plus que stéréotypes fossilisés avait pour les professeurs d'allemand entre 1870 et 1918 une fonction réparatrice. Leur représentation d'eux-mêmes et de leur métier, constituée autour du sentiment douloureux de se vouer à la langue de l'ennemi, imposait qu'ils servent de grandes causes, dans lesquelles ils pouvaient communier à un idéal collectif : la Revanche après 1870, la Paix universelle autour de 1900, l'Union sacrée en 1914. Ce qui aurait pu n'être que le drame personnel des professeurs d'allemand – dont beaucoup étaient alors alsaciens ou lorrains – s'étendit à la discipline scolaire « allemand » en s'intégrant à sa doctrine en gestation, et à la germanistique universitaire. »

[670] *MMENSA2* , p. 86. / Monique Mombert dans un article récent, montre, en étudiant les directives données par les Inspecteurs généraux Firmery et Hoverlacque ainsi que les manuels d'allemand, que l'assimilation de ce qui est allemand vise en partie, par la comparaison, une réflexion sur la culture française, dont il s'agit de mettre en valeur le génie. L'idée n'est cependant pas systématisée comme elle l'est par le mouvement de la *Kulturkunde*, côté allemand. Voir Monique Mombert, « La construction des représentations scolaires dans la première moitié du XXe siècle », dans : Michel Grunewald, Hans-Jürgen Lüsebrink, Reiner Marcowitz, Uwe Puschner (éds.), *France-Allemagne au XXe siècle – La production de savoir sur l'Autre*, Vol. 1, Convergences, Vol. 64, Peter Lang, Bern, 2011, pp. 97-115.

[671] La peur que la pensée germanique ne contamine la pensée française est trop grande. On peut citer Christ Herbert à ce propos : « Es nimmt daher nicht wunder, dass Fremdsprachenunterricht nicht nur als eine Gelegenheit zur Vervollkommung, als Möglichkeit des Zugewinns verstanden wurde ; er erscheint auch als Gefährdung der Identität, als Instrument der intellektuellen und psychischen Korruption. » Voir *CHFRE*, p. 44.

[672] L'anecdote est significative. En 1925, à l'occasion de la préparation des nouvelles instructions, le Ministère envisage de créer un enseignement de civilisation dans les sections modernes, qui serait confié aux enseignants d'histoire et de philosophie. L'APLV interroge donc les enseignants, notamment les germanistes, pour savoir s'ils se perçoivent en experts des cultures dont ils enseignent la langue et s'ils pourraient prendre à leur compte un tel enseignement. Ils répondent se percevoir davantage comme des philologues dont l'enseignement s'appuie sur les textes et sur ce qui permet de les mettre en contexte, c'est-à-dire l'histoire au sens large. Cette représentation converge avec la vision transmise par les jurys des concours à la fin des années 1930 qui insistent sur les thématiques littéraires aux dépens des aspects civilisationnels. *MMENSA2*, pp. 104-106 ; 114-121.

[673] Ces critiques proviennent parfois des enseignants d'allemand eux-mêmes, qui soulignent de manière récurrente le « caractère brumeux, embrouillé » de la langue, essentialisation abusive qui transparaît bien dans l'expression : « C'est du haut-allemand ! » (C'est incompréhensible !) utilisée à l'époque. Voir *PLLAN*, pp. 202-204.

[674] *MMENSA2*, p. 88.

France et l'Allemagne réapparaissent, les germanistes réagissent moins vivement mais avec davantage d'inquiétude et les publications universitaires (Henri Lichtenberger, Edmond Vermeil) se multiplient[675].

L'argument de la valeur éducative de la langue allemande, qui a l'instar du latin pour l'enseignement classique pourrait participer à la réalisation de l'objectif formel, est difficile à défendre dans l'entre-deux-guerres. L'allemand se trouve alors dans une position délicate puisqu'il est boudé par les conservateurs en sa qualité de langue vivante et à l'inverse jugé trop élitiste par les tenants d'« une démocratisation de l'école »[676]. Ainsi, quand dans une position difficile, les tenants de l'enseignement de l'allemand essaient de l'imposer comme une « langue de l'élite » afin de la différencier de l'anglais, ils s'exposent aux critiques des partisans de l'enseignement classique, qui accusent la méthode directe d'être une perte de temps et de ne pas avoir apporté les résultats escomptés. Pour valoriser l'enseignement de l'allemand, on tente d'imposer des épreuves aux concours d'entrée des grandes écoles, notamment Saint-Cyr et Polytechnique[677]. Cette campagne aboutit de manière arbitraire en 1925 puisque l'allemand est soumis à un coefficient 9 aux concours d'entrée contre 7 pour l'anglais[678]. Finalement, l'argument de la valeur éducative se révèle contre-productif[679] : les familles, effrayées, se portent davantage vers l'anglais ou l'espagnol, jugées plus faciles et identifiées commes des langues d'affaires[680]. L'allemand conserve cette image de langue de l'élite auprès des familles, lui permettant certes d'ancrer son statut de discipline « classique » de l'enseignement secondaire moderne, mais desservant sa popularité.

Les programmes de 1925 entérinent la méthodologie dite « active », qui mêle méthodologie directe et méthodologie traditionnelle (ou « grammaire-traduction »)[681]. Dans

---

[675] *Ibid.* , p. 91.
[676] *Ibid.* , p. 93.
[677] À Polytechnique, en 1917, 77% des élèves choisissent l'allemand contre 23% l'anglais ; en 1929, ils ne sont plus que 37% à opter pour l'allemand contre 63% pour l'anglais. Voir *PLLAN*, p. 226.
[678] Il s'agit de la circulaire du 23 mars qui rend obligatoire les deux langues aux concours d'entrée de Polytechnique ; une décision similaire est prise en 1923 pour Saint-Cyr. L'argument qui a primé n'est pourtant pas de nature patriotique mais il s'agit d'un argument scientifique ambigu : la recherche allemande serait perçue comme plus fondamentale, la recherche anglaise comme plus appliquée et donc moins importante. *Ibid.* , p. 226.
[679] L'argument sera d'ailleurs largement combattu par les autres langues : notamment par les enseignants d'italien et d'espagnol qui estiment que l'allemand est trop soutenu par l'APLV.
[680] Selon Monique Mombert, il est probalement vrai qu'à cette époque l'allemand ait été plus difficile en raison du niveau d'exigence élevé des professeurs. En 1919, l'APLV ouvre ainsi une campagne favorable à un fléchissement de la sévérité et de la difficulté des épreuves d'allemand au baccalauréat. S'ensuivent des débats entre ceux qui souhaitent une différence de traitement entre les langues lors des examens (textes plus courts, recours aux dictionnaires…), d'autres réclamant l'application stricte de la méthode directe, la simplification de la grammaire allemande (!) ou s'opposant farouchement au mythe de langues plus faciles que d'autres. *MMENSA2*, pp. 95-96.
[681] Voir *MMENS*, p. 117 / Préparée par les instructions de 1908, la méthodologie active est préconisée par les instructions officielles du 2 septembre 1925, révisées par celles du 20 septembre 1938, qui en corrigent les excès traditionnalistes, puis par celles du 1er décembre 1950. Voir Christian Puren, *Histoire des Méthodologies de*

les faits, elle avait supplantée depuis longtemps la méthodologie directe, inapplicable et critiquée de toute part dans les années 1920, en raison du niveau grammatical et oral déplorable des élèves de lycées[682]. Christian Puren remarque que la méthodologie active ne reçoit pas d'appellation claire et définitive durant l'entre-deux-guerres : ni le terme « méthodologie active », ni les termes équivalents de méthode « mixte » ou « éclectique » n'étaient employés unanimement. De même, le terme de « méthode » renvoie alors davantage aux procédés et techniques qu'à une méthodologie générale. Selon lui, dans les écrits didactiques des germanistes de cette période, un flou volontaire est entretenu, qui leur permet de neutraliser l'antagonisme stérile entre « méthode directe » et « méthode traditionnelle »[683]. Dans la pratique, la « méthode active » se traduit notamment par le retour de l'apprentissage du vocabulaire et la grammaire. Elle correspond finalement à adopter des procédés qui prévalaient outre-rhin depuis 1900 en laissant une marge de manœuvre importante au professeur[684]. Définie par une histoire sans événements – à tel point qu'elle n'est souvent pas considérée par les historiens de l'enseignement des langues –, guidée par la volonté de se détourner des excès des périodes antérieures, la méthode active correspond bien à l'*ethos* des enseignants d'allemand de l'entre-deux-guerres. Tempérant l'objectif pratique de la langue, pour mettre en avant l'objectif culturel et formel, elle s'inscrit parfaitement dans la volonté des professeurs d'allemand de défendre leur discipline[685].

En règle générale, le personnel de l'enseignement secondaire apparaît de plus en plus qualifié[686]. Cette évolution est naturellement accompagnée d'une sélection plus rude. Dans les lycées de garçons, enseignent principalement les professeurs agrégés et les professeurs

---

l'enseignement des langues, Didactique des langues étrangères, Nathan, CLE International, Paris, 1988, p. 212. (*CPHIS*) L'ouvrage qui n'est plus édité est mis gratuitement à disposition par son auteur : Publication en ligne pour les Langues modernes (2007) : http ://*APLV*-languesmodernes.org/spip.php?article813

[682] *PPLAN*, pp. 219-220. En 1937, Edmond Vermeil, au 3ème Congrès International des Professeurs de Langues Vivantes, explique encore qu'il y a eu jusqu'en 1914 des excès contre la méthode grammaticale, dus pour l'essentiel à « un enthousiasme de pragmatisme » et que depuis 1914, il y a eu une réaction à ces excès, même si les résultats demeurent encore insatisfaisants.

[683] *CPHIS*, p. 213. L'auteur consacre les pages 211 à 281 de son ouvrage à la « méthodologie active ».

[684] Pour Christian Puren, les périodes qui voient le règne de la méthode directe (MD) et de la méthode active (MA) sont résolument différentes : « L'histoire de la MA apparaît en effet bien moins séduisante que celle de la MD. Celle-ci correspond à un mouvement de création et de recherche qui a mobilisé énergies et enthousiasmes ; celle-là répond plutôt à une logique de la préservation et de la gestion. L'une ressemble à une brève épopée révolutionnaire, l'autre à ces longues périodes quelque peu ennuyeuses où le désir de stabilité et de sécurité l'emporte, où les évolutions se font lentes et les réformes prudentes. » *Ibid.* , p. 273.

[685] « Cependant, la reconnaissance de l'approche éclectique qu'était la méthode « active » ne modifiait pas la discipline dans les fondements posés autour de 1900, si les façons de faire évoluaient, le noyau dur de la discipline resta intact – y compris l'ambiguïté de son système de représentation du « pays derrière la langue », qui persista jusqu'à une époque récente. » Voir *MMENS* , p. 317.

[686] Pourtant, en 1926, malgré l'évolution des carrières, on trouve encore 1723 répétiteurs dans les lycées et collèges.

titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes[687]. Les licenciés sont, quant à eux, admis à enseigner comme « délégués », en l'absence de titulaires issus d'un concours. En raison de l'évolution du choix de la première langue par les élèves, la proportion d'enseignants d'allemand parmi les professeurs de langues dans l'enseignement secondaire tend à décliner au profit des professeurs d'anglais, d'espagnol et d'italien[688]. Comme en Allemagne il s'agit d'un corps peu politisé : la fondation du Syndicat national des professeurs de lycées, qui suit la parution de la circulaire de 1924 autorisant le syndicalisme chez les fonctionnaires, accouche d'un organisme purement corporatif se contentant de défendre l'enseignement secondaire traditionnel[689]. Les diplômes évoluent également peu : l'accès au certificat d'aptitude, qui reprend le programme de l'agrégation en le formulant en « œuvres » (et non en « questions ») se fait à partir du baccalauréat[690] ; quant à la licence, elle s'effectue en un an jusqu'en 1920, année à partir de laquelle une réforme porte la durée de sa préparation à deux ans sous la forme de quatre certificats spécialisés[691]. Pour accéder à l'agrégation, il est nécessaire d'avoir moins de 30 ans et de posséder le diplôme d'études supérieures supposant lui-même d'être licencié. L'agrégation définit les normes, les canons et les pratiques de la discipline[692]. Le fait que les jurys de l'agrégation et du certificat d'aptitude réunissent souvent les mêmes personnalités (Félix Piquet, Hippolyte Loiseau, Jean Edouard Spenlé ou Edmond Vermeil)[693]et que ces dernières animent les débats internes à la discipline

---

[687] *MMENSA2*, p. 107. / Nous rappelons qu'il existait alors différents diplômes pour enseigner : la licence de langues vivantes et le doctorat d'état, qui permet d'enseigner dans les facultés, étaient préparés dans ces dernières, tout comme le diplôme d'études supérieures imposés aux futurs candidats à l'agrégation, mais on trouve encore le certificat d'aptitudes à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et primaires supérieures, le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges ou l'agrégation de langues vivantes. Voir *VLENS*, pp. 303-304.

[688] *MMENSA2*, p. 103. Une enquête de l'APLV en 1928 montre que dans les établissements secondaires, les professeurs d'allemands représentaient 54% des professeurs de langue en 1910, et seulement 42% en 1926.

[689] *Ibid. ,* p. 369.

[690] *Ibid.* , p. 110 : Il existait un classement spécial pour les alsaciens et lorrains munis de diplôme allemands jusqu'en 1928, ainsi que des règles spéciales pour les candidats mobilisés pendant la guerre et qui n'avaient pu passer le concours.

[691] *PLLAN*, p. 224.

[692] L'agrégation se divise en deux ensembles « histoire de la civilisation » et « histoire de la littérature », chacune subdivisée en trois questions. À la différence du certifié, qui subit seulement une épreuve de commentaire grammatical à l'oral, l'agrégé voit en plus ses compétences en philologie, sa prononciation à l'oral, ses connaissances phonétiques et morphologiques évaluer. *MMENSA2* , p. 111 / À partir de 1923, la discipline est secouée par le débat sur l' « agrégation franco-moderne ». Celle-ci permettait en théorie de confier l'enseignement du français à des enseignants d'allemand et ainsi d'augmenter le poids des germanistes dans l'Université. Jugée prématurée en 1923, elle est de nouveau évoquée en 1928 mais l'idée n'aboutit pas : elle connaît nombre d'opposants au nom des bienfaits de la spécialisation. *Ibid.* , p. 113.

[693] *Ibid.* , pp. 108-110 : Les Présidents du jury d'agrégation furent Julien Rouge jusque 1924 puis Joseph Dresch de 1924 à 1941. Ils étaient assistés par deux professeurs d'université et un professeur de lycée. Les Présidents du jury du certificat d'aptitude furent Auguste Pinloche jusque 1923, Maurice Potel jusque 1938 puis André Louis Fouret. Ils étaient assistés d'un universitaire. Hyppolyte Loiseau, Professeur à l'université de Toulouse, participe à la préparation des candidats au concours. Il siège dans le jury du certificat d'aptitude de 1923 à 1926 et dans celui de l'agrégation de 1929 à 1931 ; il est par ailleurs rédacteur en chef de la RELV.

dans la RELV, à l'APLV, ou par la rédaction de manuels, contribue à assurer l'homogénéité et la cohérence de l'enseignement[694].

Dans la première partie de l'entre-deux-guerres, l'enseignement des langues en France et en Allemagne, connaît des évolutions assez similaires. Peu menacé par les nostalgiques partisans de l'enseignement traditionnel – à l'exclusion des réformes de 1923 en France –, l'enseignement secondaire moderne s'est enraciné dans le paysage scolaire, et avec lui les langues modernes. À la faveur du conflit mondial et de son issue discutée, les enseignements d'allemand et de français voient cependant leur place de première langue fragilisée. Cette remise en cause est progressive en Allemagne : essentiellement au profit de l'anglais, langue d'affaires par excellence, elle s'accélère[695] dans les *Länder* du Nord et de l'Est à mesure que les relations économiques avec les Etats-Unis s'intensifient. Le français réussit certes à se maintenir dans les *Länder* de l'ouest – parfois par la force comme en Rhénanie et dans le Palatinat – mais les rapports des consulats et légations français en Allemagne de 1928, soulignent une réelle perte d'influence culturelle et linguistique. En France, l'affaire est plus rapide encore, dès le début des hostilités, en 1915 l'allemand est supplanté par l'anglais comme première langue et doit, malgré les soutiens, se résigner à voir se creuser l'écart. Moins abrupte, la perte d'influence française ne force pas les professeurs de français alllemands à adopter une stratégie de défense particulière : ceux-ci peuvent se consacrer à l'amélioration et à l'expérimentation de procédés didactiques. L'application à partir de 1925 de la *Kulturkunde*, qui prête le flanc à l'instrumentalisation des langues dans une visée nationaliste, connaît quelques difficultés mais contribue à sensibiliser un corps traditionnellement conservateur et meurtri par la crise économique aux idées des nationaux-socialistes. Les enseignants français après la guerre doivent au contraire se réfugier dans la défense d'une « germanistique de la méfiance » : à la faveur de ce mouvement, on assiste à la renaissance de la « théorie des deux Allemagnes », à l'abandon de la méthode directe au profit de la méthode « active » et à un repli de toute la discipline sur sa dimension littéraire. C'est également autour de cette dernière qu'elle tend à s'homogénéiser par l'action de quelques personnalités, notamment dans la conduite des concours, dans la rédaction des ouvrages théoriques ou des manuels. On se résoud finalement des deux côtés du Rhin à

[694] *Ibid.* , p. 108.
[695] On peut d'ailleurs constater que les Instructions prussiennes de 1925 offrent une place plus importante à l'anglais qu'au français.

insister sur l'« altérité » du peuple voisin pour mieux prendre conscience de sa singularité[696]. Ce faisant, on assiste de nouveau à une exacerbation des antagonismes : au début des années 1930, l'enseignement des langues continuent de poursuivre un objectif pratique (l'apprentissage d'une langue par les élèves), un objectif pédagogique (former de futurs professeurs pour assurer sa continuité) et parfois un objectif formel (à l'instar du latin dans l'enseignement classique), mais il se voit aussi, et de plus en plus, assigner un objectif culturel (« fixer » l'altérité pour mieux s'en distinguer). À la croisée des politiques culturelles à l'étranger et de l'enseignement des langues, cette évolution va se refléter dans la reprise de l'échange d'assistants entre la France et l'Allemagne.

C. Le temps institutionnel

1. L'impossible reprise de l'échange

Dans l'immédiat après guerre, en 1919, les autorités scolaires prussiennes, sollicitées par l'AA au moment des négociations en amont du Traité de Versailles, quant à une éventuelle reprise de l'échange d'assistants de langue, sont catégoriques : celle-ci ne peut avoir lieu[697]. Pour expliquer son refus, le Ministère évoque à la fois la mauvaise volonté des autorités françaises avant guerre et les mauvaises intentions de l'opinion française vis-à-vis des ressortissants allemands après celle-ci. La réponse trahit un agacement de longue date que la conclusion du conflit n'a pas contribué à atténuer[698]. De leur côté, les autorités françaises

[696] De ce point de vue, les dicours de la *Kulturkunde* et de la « rencontre culturelle » de Bergsträsser dans le domaine de la politique culturelle avec l'étranger sont très similaires, tandis qu'en France l'idée, plus diffuse, n'est pas systématisée. Quand celle-ci demeure au stade de la méfiance, l'Allemagne est par conséquent déjà entrée dans une logique de confrontation.

[697] Voir AA, Pol. Archiv. , R63115, lettre du PrEM du 10 février 1919 à l'AA (réponse à une lettre du 27 janvier 1919).

[698] *Ibid.* : « Die Bedenken des Auswärtigen Amts dagegen, dass von unserer Seite schon bei den Friedensverhandlungen eine Wiederaufnahme des Austausches von Lehrern und Lehrerinnen höherer Schulen bei den feindlichen Regierungen in Anregung zu bringen sei, werden hier durchaus geteilt.
Die in dem Schreiben vom ~~2~~7 Oktober 1912 [en marge au crayon 10.10.12] – U II2322 B – erwähnten Verhandlungen mit der französischen Regierung haben stattgefunden und standen vor dem Abschluss, als der Krieg sie abbrach. Der Beauftragte des Kultusministeriums konnte sich bei dieser Gelegenheit davon überzeugen, dass schon vor dem Krieg der gute Wille der französischen Regierung nicht genügte, um bei der in Schulen Herrschenden Stimmung gegen die deutschen Assistanten diesen eine würdige Stellung zu verschaffen. Das wird nach dem Krieg noch auf lange hinaus in weit stärkerem Masse der Fall sein. Die Versuche, den

ne sont pas non plus enclines à une reprise des échanges avec l'Allemagne, mais on garde un œil attentif sur ses activités, comme le révèle la lecture du rapport d'activité de l'ONUEF pour l'exercice 1920-1921 rédigé par son directeur Charles Petit-Dutaillis[699]. En brandissant, avec force exagération[700], le spectre du développement de la balbutiante politique culturelle allemande à l'étranger, l'Office brandit sa raison d'être et justifie à la fois sa politique de rupture vis-à-vis de l'Allemagne et sa politique de conquête dans les autres pays[701]. Ainsi, bien qu'ils peinent à trouver leur rythme[702], les échanges d'assistants entre la France et les pays alliés, notamment l'Angleterre et les États-Unis, ont repris dès la fin de la guerre ; l'Allemagne reste, quant à elle, assez isolée[703]. Pour permettre à leurs étudiants d'allemand de

---

abgebrochenen Austausch von Lehrern und Lehrerinnen wieder aufzunehmen, werden sich erst dann empfehlen, wenn von der anderen Seite das Bedürfnis sich fühlbar macht und Vorschläge hierher gelangen. »

[699] Voir CHAN, 62/AJ art. 63, rapport sur l'activité de l'ONUEF pendant l'année scolaire 1920-1921 rédigé le 23 janvier 1922 par Charles Petit-Dutaillis (p. 29). Nous avons reproduit l'extrait : voir annexe 15.

[700] Si elle essaie rapidement de reconstituer des réseaux intellectuels et académiques avec l'étranger, elle reste ostracisée au moins jusqu'au milieu des années 1920.

[701] Dans un article Johann Chapoutot revient sur la vision de l'Allemagne, pour le moins ambiguë, de méfiance et de fascination mêlée, des reponsables de l'ONUEF. Dans ces cercles, la « crise allemande de la pensée française » se poursuit. Voir Johann Chapoutot, « L'ONUEF face à l'Allemagne : du rejet à la séduction (1910-1939) », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 135-142. (*JCONU*) / Voir aussi Johann Chapoutot, « "La discipline et la force massive" contre "l'intelligence française": L'office national des universités et écoles françaises face à l'Allemagne (1910-1939)" », dans, *Francia, Forschungen zur weteuropäischen Geschichte*, Bd. 28/3 (2001), 19./20. Jahrhundert - Histoire contemporaine – édité par l'Institut historique allemand de Paris, Jan Thorbecke Verlag, 2002, pp. 15-34. (*JCLAD*) et Dieter Tiemann, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit*, Bouvier Verlag, Edition Röhrscheid, Bonn, 1989, p. 206. (*DTDFJ*)

[702] En 1920, le Recteur de l'Académie de Paris demande en effet au Ministre de l'Instruction publique de favoriser la création de postes d'assistants d'anglais supplémentaires. Les étudiants français, en raison de taux de change désavantageux, peinent à se rendre en Angleterre et aux États-Unis, de sorte que l'assistanat serait un moyen avantageux de les faire partir. Mais il faut pour cela créer des postes car les autorités anglaises refusent de prendre davantage d'assistants français que les autorités françaises d'assistants anglais. Voir MAE, CAD Nantes SOFE art. 153, lettre du 27 juillet 1920 du Recteur de l'Académie de Paris au Ministre de l'Instruction publique.

[703] Lorsqu'en avril 1922, une certaine Miss Stephens, d'origine britannique, fait une demande auprès du PrEM pour être assistante dans un établissement allemand, l'AA, à qui a été transmise la requête répond : « Das A.A. hält den Zeitpunkt noch nicht für gekommen den bis zum Kriege zwischen Preussen einerseits und zwischen England und Frankreich […] » Le fait que le mot *Frankreich* apparaisse souligné dans cette missive laisse à penser que la reprise des relations avec la France sera plus longue que celle des relations avec l'Angleterre. Contrairement à 1919, cette fois-ci, c'est le PrEM qui consulte l'AA et non l'inverse, montrant qu'après la signature du Traité de Versailles, la question de la reprise des échanges s'inscrit dans un cadre diplomatique plus large. Voir AA, Pol. Archiv. , R63115, lettre du 12 Avril 1922 du PrEM à l'AA et lettre manuscrite non datée de l'AA et à l'Ambassade d'Allemagne à Paris, en réponse à la lettre du 12 avril 1922. / En 1922, un échange de professeurs entre l'Allemagne et l'Espagne, qui ressemble fort à l'échange d'assistant, est établi. Ce dernier, est évoqué plusieurs fois lors des négociations, notamment par Hans Richert, alors directeur du lycée de Berlin-Lichterfelde. Richert insiste plusieurs fois, en vain, pour que le professeur accueilli bénéficie d'une rémunération en espèces à l'instar des *Assessoren* dont se rapprocheront ses fonctions, et pour qu'il ne soit pas uniquement accueilli au pair. Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. 1, *Anschrift für die Akten* du 3 mai 1923 : lettre du PrRM adressée au RMdI et au Dr. Richert ; voir aussi AA, Pol. Archiv. , R63116, *Auszugsweise Abschrift* ; archives partielles de la réponse de Richert du 8 mai 1923 au PrEM, lettre du 20 août 1923 du PrEM à l'AA. / Pour l'anecdote, l'établissement que dirige Richert à partir de 1922 et qui prendra son nom à partir de 1929 est un ancien *Kadettenanstalt* dont l'utilité a été remise en cause par la clause de démilitarisation du Traité de Versailles, celui-ci est peu à peu transformé en *Staatliche Bildungsanstalt* sous la coupe du Dr. Fritz Karsen, réformiste notoire, qui se heurte aux résistances des élèves les plus conservateurs. Les anciens locaux de

pratiquer la langue, les autorités françaises profitent d'abord de la présence des alsaciens intégrés et à partir de 1923 de l'occupation de la Ruhr. Le Haut Commissariat de la République Française recrute ainsi de jeunes germanistes « désireux de se perfectionner en territoires occupés, dans l'étude de la langue allemande »[704], contre le logement gratuit et un traitement de 450 Francs par mois qu'il faut davantage considérer comme une bourse. Les candidats doivent 25 heures de service par semaine. La précarité de ces postes n'est pas sans rappeler les postes d'assistants de langue mais le mode de traitement, les temps de congés rigoureusement délimités et la disponibilité engagée sont ceux d'un engagement militaire, qui sert une politique d'influence culturelle unilatérale.

La rupture entre les autorités scolaires des deux pays perdure. En septembre 1925, une rencontre à Berlin entre Carl Heinrich Becker[705], Ministre de l'Instruction publique en Prusse, et Anatole de Monzie[706], Ministre français de l'Instruction publique, fait naître beaucoup d'espoirs. À l'origine, ce dernier, favorable à une reprise des échanges avec l'Allemagne, avait chargé l'écrivain Heinrich Mann de sonder les autorités allemandes sur la possibilité de faire venir des écrivains français à Berlin[707]. Sans surprise, celles-ci se déclarent favorables aux initiatives privées, non aux initiatives officielles. Le Ministre français, qui doit se rendre à Copenhague en septembre, émet alors le souhait de faire une halte dans la capitale allemande.

---

l'établissement accueille depuis 1994 le Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde. Voir à ce propos le site internet du Bundesarchiv Lichterfelde : http://jensites.com/bbr/site/index.php?cat=ge&page=ge_02&lang=de [consulté le 01.05.12].

[704] CAC, 20010167 ONUEF art. 216, lettre du 23 octobre 1923 du Directeur des services de l'enseignement du Haut Comissariat Français (Haute commission interalliée des territoires rhénans – Haut Commissariat de la République française dans les provinces du Rhin) au Secrétaire Général de l'Office National des Universités.

[705] Carl Heinrich Becker illustre parfaitement la crispation autour de la reprise des relations officielles franco-allemandes. Il ne retournera à Paris qu'en 1931 – son dernier voyage remontant à 1910 – sur l'invitation d'un ami et ceci malgré son rôle dans la réintroduction des savants allemands dans les congrès internationaux et dans la reprise des échanges académiques internationaux. Voir Hans Manfred Bock, « Der DAAD in den deutsch-französischen Beziehungen » dans : Peter Alter (éd.), *Der DAAD in der Zeit. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Aufgaben – vierzehn Essays*, Vol. I, DAAD, Bonn, 2000, pp. 196-218 (*HMDD*) , ici p. 198.

[706] Après des études de droit, Anatole de Monzie (1876-1946) exerce comme avocat et devient député du Lot. Passionné de diplomatie, il participe dès 1920 à la reprise des relations avec le Vatican et s'engage à partir de 1924 en faveur de la reprise des relations avec la Russie. Il officie comme Ministre de l'Instruction publique à partir de 1925. / À propos de cet épisode, voir l'article de Katja Marmetschke, détaillant avec forece détails cette rencontre dans laquelle elle voit un élément important de la prise des échanges franco-allemands. Voir Katja Marmetschke, « Un tournant dans le rapprochement franco-allemand ? La rencontre entre C.H. Becker, ministre de l'Éducation de Prusse, et Anatole de Monzie, ministre français de l'Instruction publique, en septembre 1925 à Berlin », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weima*r, Publications de l'institut d'allemand. Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 35-50 (*KMUNT*), ici, p. 36.

[707] Il profite en effet d'une visite d'Heinrich Mann à l'occasion du congrès annuel du PEN-Club pour l'inviter chez lui en mai 1925. Il lui soumet une idée : les visites d'écrivains, auxquels il prête le rôle d' « avant-diplomates », pourraient constituer un premier pas pour la reprise des relations culturelles franco-allemandes officielles, mais et il serait souhaitable que l'invitation vienne de Berlin. En juillet 1925, De Monzie avertit l'Ambassadeur allemand en France, Leopold von Hoesch, de son initiative. Voir *KMUNT*, p. 38. / À propos de Leopold von Hoesch (1881-1936), celui-ci est ambassadeur de l'Allemagne en France de 1924 à 1932. À partir de 1932, il devient ambassadeur d'Allemagne à Londres jusqu'à sa mort en 1936.

Becker accepte de le recevoir mais, craignant les réactions de l'opinion publique et des milieux scientifiques[708], déconseille toute apparition publique[709]. La rencontre a lieu sans incidents et le ton est conciliant. Les échos qui suivent la rencontre dans la presse allemande sont positifs même si on ne manque pas de remarquer que l'œuvre de De Monzie en faveur de la reprise des échanges est à accomplir en France plutôt qu'en Allemagne. En coulisse, le discours est plus critique : les autorités allemandes accusent le Ministre français d'avoir habilement évité la question de la responsabilité du gouvernement français dans l'affaire du boycott, en se reposant sur la mauvaise volonté du corps professoral, et de ne pas avoir cherché à discuter avec les personnalités de l'assistance, représentant le mouvement scientifique allemand anti-boycott[710]. Les suites manifestes de la rencontre (un rapport sur les relations culturelles franco-allemandes par le PrEM et la réception d'une société d'études hambourgeoise à Paris en 1926) ne sont pas à la hauteur des espoirs qui ont été nourris, mais l'avancée la plus importante est moins visible : il s'agit de la réouverture du dossier concernant la France au PrEM[711]. À partir de novembre 1927, des articles des deux Ministres dans la revue allemande *Nord und Süd* mettent à jour leurs désaccords sur la marche à suivre pour assurer la reprise des relations culturelles officielles entre les deux pays[712]. Tandis que le Ministre français souhaite que les échanges culturels soient placés sous la coupe des États, organisés selon le principe de la réciprocité, et que l'on privilégie des actes symboliques réunissant les élites intellectuelles, le Ministre prussien met en doute le bénéfice de ces derniers et souligne au contraire la nécessité d'un travail quotidien sur le long terme et de

[708] Les scientifiques allemands sont bannis de la communauté scientifique internationale depuis 1918, ainsi que du Conseil international de recherches (*CIR*) – fondé en 1919 à Bruxelles. En juillet 1925, une requête des Néerlandais pour la levée des mesures contre l'Allemagne échoue à cause de l'opposition de la France et de la Belgique. Le mécontentement, orchestré par la VDH, finit par toucher le grand public. Voir *KMUNT*, p. 41.

[709] Le 30 août 1925, l'historien de l'art et futur directeur de la *Deutsch-Französische Gesellschaft* (*DFG*), Otto Grautoff, qui vient d'effectuer une tournée de plusieurs mois dans les universités françaises, manque de faire échouer la rencontre. Il publie dans la *Berliner Tageblatt*, contre l'avis de l'AA, une lettre du Ministre français qui met celui-ci en porte-à-faux : il s'y déclare en effet favorable à une reprise inconditionnelle des relations intellectuelles et culturelles franco-allemandes, *a contrario* des décisions qui viennent d'être confirmé au CIR. en juillet 1925. Voir *KMUNT*, pp. 39-42 / Hans Manfred Bock souligne dans une autre optique l'importance de cet article qui « […] contribua ainsi dans un autre contexte, à la réalisation des objectifs du Ministre prussien de l'Éducation en essayant de donner, pour ce qui concernait la France, une forme concrète aux plans de celui-ci visant à établir en Allemagne les *Auslandswissenschaften* (xénologie ou sciences de l'étranger) et aux réformes de Richert adoptées en 1924/1925 prescrivant d'introduire la *Kulturkunde* (enseignement de la culture étrangère) comme principe didactique dans l'enseignement des langues vivantes ». Voir *HMBOT*, p. 74.

[710] *KMUNT*, pp. 43-44.

[711] *KMUNT*, p. 35.

[712] Anatole de Monzie, « Die intellektuelle Verständigung zwischen Deutschland und Frankreich », dans : *Nord und Süd. Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit*, Nr. 7, 50. Jg., 1927, p. 578 et Carl Heinrich Becker, « Die intellektuelle Verständigung zwischen Deutschland und Frankreich », dans : *Nord und Süd. Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit*, Nr. 7, 50. Jg., 1927, pp. 673-678. Voir *KMUNT*, pp. 47-49.

l'implication des acteurs de la société civile, sans quoi le rapprochement ne s'étendrait guère au-delà des élites[713].

Rétrospectivement, l'analyse de Becker semble plus pertinente que celle proposée par de Monzie. En effet, la détente des relations culturelles franco-allemandes qui suit les accords de Locarno est avant tout l'œuvre des acteurs de la société civile. Il existe naturellement des initiatives individuelles, mais les comportements diffèrent : en comparaison des étudiants allemands qui se rendent en France, peu d'étudiants français étudient en Allemagne. Paul Levy dénombre ainsi dans les universités allemandes 27 étudiants français en 1924-1925, 55 en 1925-1926, 20 à l'été 1927, 26 à l'été 1928, 33 en 1928-1929, 43 en 1929-1930[714] ; et pour les mêmes années, 22 allemands inscrits en France en 1924, 44 en 1925, 230 en 1926, 722 en 1927, 696 en 1928 et 1020 en 1929 ![715] Ces différences de comportement entre les deux populations étudiantes ont, selon Dieter Tiemann, plusieurs causes : la perte de prestige de l'Université allemande, le manque de structures d'accompagnement des français en Allemagne, les difficultés liées à la délivrance des visas à certaines périodes ou enfin l'insuffisance des bourses de mobilité[716] : à l'exemple de celle destinée aux normaliens qui s'éleve à 10000 francs/an[717], elles ne suffisent pas pour vivre en Allemagne. Ces initiatives individuelles mises à part, on distingue, ça et là, quelques actions institutionnelles : à l'ENS, le germaniste Robert Minder fonde ainsi dès 1923 un « groupe d'information internationale »,

---

[713] Katja Marmetschke écrit à ce propos : « Le ministère prussien de l'Éducation sous Carl Heinrich Becker avait manifestement pris conscience très tôt de l'importance des relations transnationales dans les domaines de la culture et de la société en tant que dimension spécifique du tissu de relations entre deux États et, pour cette raison, avait recherché systématiquement la coopération avec des acteurs de la société civile, auxquels on concédait aussi une relative autonomie par rapport à la sphère d'action de l'État. » Voir *KMUNT*, p. 50.

[714] *PLLAN*, p. 207.

[715] La hausse des chiffres à partir de 1925 correspond à l'autorisation des inscriptions dans les universités dans les deux pays des ressortissants français et allemands. En 1930, ils sont 867 ; en 1932, 991 ; en 1933, 829. Une baisse est amorcée à partir de cette date. Contre cette évolution, on constate pourtant un point culminant en 1935, où ils sont 1055, ce qui correspond à l'afflux des réfugiés, les chiffres baissent ensuite régulièrement et en 1939, ils ne sont plus que 141. *Ibid.* , p. 196. / À partir de 1926, les universités allemandes sont également enclines à offrire des postes de lecteurs aux étudiants français, principalement aux normaliens. Voir Jean-François Sirinelli, *Génération intellectuelle. Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Quadrige, Presses universitaires de France, 1994, p. 541. *(SIGIK)*

[716] Voir *DTDFJ*, pp. 226-227.

[717] Depuis 1905-1906, on prévoyait pour la formation des normaliens, que la troisième des quatre années s'effectuerait à l'étranger. Ces séjours se poursuivent après 1918, même s'il faut attendre la fondation de la Maison académique en 1930, pour que ceux-ci se multiplient. Avant cette date, quelques rares étudiants parmi lesquels Henri Jourdan et Pierre Bertaux font le voyage. Voir Élisabeth Décultot, « La sélection d'allemand de l'École normale supérieure depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à la veille de la seconde guerre mondiale », dans : Michel Espagne (éds.), *L'École Normale Supérieure et l'Allemagne*, Deutsche-Französische Kulturbibliothek, Band 6, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, 1995, p. 39-66, ici p. 63. (*EDLAS*) / Pierre Bertaux, qui séjourne à Berlin en 1927-1928, écrit notamment dans son journal : « En 1927, neuf ans après l'armistice, j'étais, à ma connaissance, le premier étudiant à Berlin depuis la guerre. ». Cité dans *SIGIK*, p. 540. / Pour une étude plus précise sur la famille Bertaux, on peut se référer à : Chyssoula Kambas, « La famille Bertaux », dans Michel Espagne, Michael Werner (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994, pp. 205-222.

qui invite des conférenciers étrangers, notamment allemands[718]. Des organisations non gouvernementales, comme la fondation Carnegie, la Ligue des droits de l'homme et d'autres mouvements pacifistes s'activent en coulisse. La détente qui suit les accords de Locarno se traduit par une multiplication des activités d'échanges portées par des organisations civiles, qui forment un tissu très dense[719]. En 1930 puis en 1933, sont établis, à l'intention de l'AA, des panoramas synthétiques des principales organisations qui s'occupent des échanges et relations culturelles franco-allemandes en France[720]. En nous livrant à un essai de typologisation de ces associations ou organisations en fonction de leur domaine de compétences, on peut distinguer :

- *les initiatives à l'intention du grand public* : Association française pour l'échange de conversation et de correspondance franco-allemande ; Club de conversation franco-allemande ; le Foyer de la nouvelle Europe ; Fraternité réconciliation (1925) ; Union chrétienne protestante (1920) ; les clubs et cercles franco-allemands de Province ;

- *les initiatives à l'intention de la population scolaire des enseignements primaire et du secondaire* : Comité d'échanges interscolaires franco-allemand (1926) ; Correspondance scolaire internatonale ; École franco-allemande d'été (1928) ; Fraternité réconciliation (1925) ; Ligue d'études germaniques (1928)[721] ; Rapprochement pédagogique franco-allemand ;

---

[718] Leur activité peut être rapprochée des invitations d'écrivains et de savants allemands en France, dans le cadre des « Décades de Pontigny » organisées par l'Union pour la vérité depuis 1922. Voir Gilbert Badia, « Das Frankreichbild der Weimarer Zeit. Faszination und Ablehnung in der deutschen Literatur » dans : Franz Knipping, Ernst Weisenfeld (éds.), *Eine ungewöhliche Geschichte Deutschland - Frankreich seit 1870*, DFJW-Taschenbuch, Europa Union Verlag, Bonn, 1999, pp. 112-122, ici p. 115. / Voir aussi *HMBIN*, pp. 20-22.

[719] Les études qui s'intéressent à celles-ci sont souvent des monographies et il est difficile de conserver une vue d'ensemble de leur nombre et de leurs liens.

[720] Ces deux listes se trouvent dans AA, Pol. Archiv. , R64061 et CAC, 20010167, art. 182. L'archive allemande a été remis à l'AA en 1930 ; le document français selon des indications au crayon sur celui-ci aurait été rédigé par le « lecteur de Lille », M. Jacob et offrirait un état des lieux des échanges entre 1930 et 1933. On sait qu'un certain Paul Jacob était assistant de l'échange avec la ville de Berlin en 1929-1930 au Lycée Janson-de-Sailly : on peut donc supposer qu'il s'agit du même auteur qui devient lecteur/assistant à Lille par la suite et actualise en 1933 son propre document. Voir annexe 16. / La comparaison des deux documents à trois ans d'intervalle montre que les organisations françaises semblent relativement pérennes : seules quatre d'entre elles disparaissent, tandis qu'un Cercle franco-allemand est créé à Poitiers. / Les documents offrent également une liste des organisations à vocation pacifiste engagées dans les relations culturelles franco-allemandes, que nous reproduisons sans entrer dans le détail. Cela porte le total des organisations impliquées dans ls relations franco-allemandes à une quarantaine. / Le document s'attache encore à désigner les associations en lien avec la *Société des nations* et les organisations religieuses et de jeunesse. Nous ne les reproduisons pas en annexe : ils portent néanmoins le nombre d'associations à plus de cinquante. Enfin dans le document de 1933, une nouvelle partie intitulée « Organisationen verschiedenen Charakters » a été ajoutée et porte le nombre d'organismes à plus de 60. Ces dernières rubriques témoignent de la montée en puissance des organisations de jeunesse et d'anciens combattants.

[721] Créée en 1928, elle avait pour partenaire la *Deutsch-Französische Gesellschaft* (*DFG*). *HMBIN*, pp. 22-23 / À ce propos, voir entre autres *HMBOT* ou Bock Hans Manfred, « Die deutsch-französische Gesellschaft. 1926 bis 1934 », dans : *Francia, Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, Bd. 17/3 (1990), 19./20. Jahrhundert -

Syndicat national des instituteurs ; Bureau international des fédérations d'enseignement secondaire[722] ;

- *les initiatives à l'intention de l'enseignement supérieur* : Centre d'études franco-allemand (1928-1929) ; Fraternité réconciliation (1925) ; Groupe universitaire franco-allemand (1930) ; Société d'études germaniques ; Groupe d'études germaniques de la faculté de Lettres ;

- *les initiatives à l'intention des élites intellectuelles ou économiques* : Comité franco-allemand d'information et de documentation (1926)[723] ; La liaison intellectuelle franco-allemande ; Section française du comité franco-allemand ;

- *les organismes officiels dont les domaines compétences sont étendus* : Office national des Universités et Écoles françaises, Office universitaire allemand en France.

Ces structures témoignent d'activité variées qui dépendent souvent de la volonté d'un petit nombre de personnes : le Professeur Duméril de l'Université de Nantes est par exemple à la fois directeur de la Correspondance scolaire internationale et instigateur du Club-franco-allemand de Nantes. D'un point de vue institutionnel, la disparité géographique des partenaires et le fait que l'efficacité de ces organismes repose uniquement sur la base de relations interpersonnelles va inciter les organismes officiels à s'approprier ces tâches dans un souci de pérennisation. Le document reflète d'ailleurs le net primat de l'ONUEF et du DAAD sur ces activités, tandis que des associations commes la DFG ou le « Comité franco-allemand d'information et de documentation » connaissent déjà des difficultés internes avant 1930.

La multiplication des initiatives culturelles entre la France et l'Allemagne, la mise en œuvre d'échanges à destination des populations scolaires ne peut laisser insensibles les partisans de la reprise d'un échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne. En 1927, le député socialiste de l'Yonne, Georges Boully[724], à l'occasion d'une question sur une

---

Histoire contemporaine – édité par l'Institut historique allemand de Paris, Jan Thorbecke Verlag, 1991, pp. 57-101.

[722] Ces deux derniers organismes étaient dans le document classés dans les associations à vocation pacifiste.

[723] Aussi appelé « Comité Mayrisch », il est fondé et dirigé par Pierre Viénot.

[724] Georges Boully (1877-1949), enseignant, socialiste, est élu député de l'Yonne de 1924 à 1928, puis de 1932 à 1936, il devient sénateur du même département. / Son discours s'inscrit dans la droite ligne de l'« l'esprit de Locarno » : après avoir évoqué la nécessité pédagogique, il vante en effet les fruits de la coopération intellectuelle, avant de faire de l'échange « un organe de pacification ». GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen Z, Bd. 2, extrait du Bulletin Officiel du 25 novembre 1927. Transcription au journal officiel des débats parlementaires 2ème séance du 24 novembre 1927. Nous avons placé l'échange intégral en annexe 17. / Cette intervention à éveiller un intérêt particulier côté allemand : ainsi l'extrait du Journal Officiel est transmis par

réorganisation des activités du Musée pédagogique, interpelle le Ministre de l'Instruction publique, Edouard Herriot, sur la possibilité d'une reprise des échanges franco-allemands[725]. Les réponses apportées par le rapporteur et le Ministre sont intéressantes à plus d'un titre. Tandis que le premier annonce le transfert de compétences qui se fera entre le Musée pédagogiques à l'ONUEF, mieux à même de gérer ce programme délicat, le Ministre montre de la prudence – on craint notamment la réaction de la population à l'Est et au Nord[726] –, mais annonce le placement, à titre d'expérimentation, d'un assistant allemand au lycée de Grenoble. Le département consacré au sein de l'ONUEF aux affaires allemandes est finalement créé à la fin de l'année 1927 et placé sous la direction de Jean Denis[727] : les négociations pour la reprise d'un échange peuvent débuter. Après une rencontre à Berlin, puis une réunion à Paris avec le Recteur et les doyens des Facultés de Droit, Médecine, Sciences et Lettres, Charles Petit-Dutaillis, Directeur de l'ONUEF, adresse les lignes suivantes aux autorités allemandes :

> En ce qui concerne les assistants d'enseignement secondaire, quatorze lycées français nous demandent actuellement des assistants allemands. Je serais heureux de savoir si vous avez pu tourner la difficulté du traitement à accorder. Ainsi que vous le rappelez, chez nous, le Ministre de l'Instruction publique désire que l'Administration de chaque lycée intéressé prenne la responsabilité de la création du poste d'assistant ; c'est d'ailleurs une règle générale : le lycée est autonome, a un budget dont il dispose sous le contrôle de l'État, et s'il a besoin d'un professeur ou d'un assistant, il le paie sur son budget. Les assistants allemands seront payés conformément aux règles qui sont pratiquées déjà pour les assistants anglais. Nous n'avons pas de crédits nous permettant de payer des assistants français qui seraient envoyés en Allemagne.
> D'autre part quelques Écoles Normales d'Instituteurs désireraient recevoir aussi des assistants allemands ; s'il vous paraît possible d'en fournir, je vous donnerai plus de détails.[728]

Ce premier contact révèle à la fois une véritable volonté de rétablir l'échange et la permanence de certaines idées en France : la rémunération des assistants doit relever de la responsabilité des établissements. Le PrEM reçoit fraîchement ces nouvelles. L'échange

---

l'AA au PrEM. Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen Z, Bd. 2, lettre du 9 décembre 1927 de l'Ambassade allemande à Paris à l'AA et lettre du 10 mars 1928 du RMdI, sur demande de l'AA, au PrEM.

[725] *Ibid.*

[726] Henri Jourdan, lecteur à l'Université d'Heidelberg, fera pourtant mention d'une expérience similaire dans un lycée du Nord en 1929. Voir CAC, 20010167 ONUEF, art. 157, copie du rapport semestriel de Jourdan présenté à l'AAD et daté du 3 août 1929.

[727] Dès sa prise de fonction, Jean Denis contacte Henri Jourdan pour s'assurer de son soutien dans la tâche qui lui a été confiée : mettre en œuvre les échanges d'assistants, de professeurs et d'élèves. Voir CAC, 20010167 ONUEF, art. 157, lettre du 6 mars 1928 de Jean Denis à Henri Jourdan.

[728] AA, Pol. Archiv. , R64231, lettre de Charles Petit-Dutaillis aux autorités allemandes du 15 juin 1928. Cette lettre est simplement adressée à Monsieur et on doit donc supposer qu'elle a été envoyée à l'AA, qui était chargé de la faire suivre. Jean Denis y est désigné par son supérieur comme l'interlocuteur officiel des autorités allemandes. La lettre aborde successivement l'échange des professeurs d'universités, précisant qu'ils seraient payés par le pays d'origine ; l'échange d'étudiants, promettant de mettre à disposition quelques bourses pour des étudiants allemands ; les échanges scolaires accordés à l'AAD ; et enfin l'échange d'assistants.

d'assistants pour les écoles normales semble déjà compromis en raison de délais trop courts ; quant à la question du traitement, elle fait surgir de vieux fantômes d'avant-guerre. On souhaiterait plutôt que les gouvernements rémunèrent leurs propres candidats, comme c'est le cas pour les échanges de professeurs de l'enseignement supérieur[729]. Prudent, l'AA envoie un représentant à Paris, Herr Freytag pour y rencontrer, le 26 juin 1928, Louis Eisenmann et Henri Lichtenberger, qui représentent l'ONUEF[730]. Après d'âpres discussions qui se focalisent sur la question du traitement, les fonctionnaires français évoquent, sans véritable conviction, la possibilité de rassembler les sommes accordées aux assistants dans chaque lycée pour les redistribuer de manière égale aux assistants français[731]. Ils souhaitent également que l'accord n'inclue pas seulement la Prusse mais toute l'Allemagne[732]. Ces négociations n'aboutissent pas à la mise en place d'un échange à la rentrée d'octobre 1928 mais le 8 et 9 novembre 1928, la question est de nouveau évoquée au PrEM par la représentante du RMdI, Frau Dr. Baümer[733]. Selon elle, la France qui proposerait une dizaine de places d'assistants, souhaiterait savoir s'il existe côté allemand, un organisme qui centraliserait les questions ayant trait à ce domaine. En décembre 1928, un rapport des représentants de la *Kulturabteilung* de l'AA, Messieurs Terdenge et Freudenberger, souligne de nouveau que les difficultés liées à la question du traitement freine l'obtention d'un accord :

> Die wesentliche Schwierigkeit bestehe in der Kostenfrage, da die deutschen höheren Lehranstalten keine Internate hätten, sodass man noch nicht wisse, wie die französischen assistants unterzubringen seien. Nach Mitteilung von Prof. Lichtenberger hat man auch auf französischer Seite die Frage der Bezahlung der deutschen Philologen[734] noch nicht lösen können. Die deutschen Herren müssten sich mit einer Entschädigung von ungefähr 8-9000 Frs. begnügen die den französischen Gehaltsätzen entsprach und die auch die in Frankreich lebenden englischen Philologen erhalten. Prof. Lichtenberger stellte anheim, dass Deutschland selbst den

[729] AA, Pol. Archiv. , R64231, traduction probablement datée du même jour de la lettre de Petit-Dutaillis du 15 juin 1928 et « *Aufzeichnung zu dem Breife von Herrn Dutaillis* », auteur anonyme.
[730] AA, Pol. Archiv. , R64231, rapport de Herr Freytag sur sa visite à l'ONUEF daté du 2 juillet 1928.
[731] *Ibid.* : « Nach längerer Unterhaltung meinten sie aber, sie sehen ein, dass die Schwierigkeiten bei ihnen vielleicht doch eher zu beheben seihen wie die bei uns bestehenden, wo die höherer Lehranstalten keine besonderen Fonds haben und wollten in Erwägung ziehen, dass man die Gehälter der einzelnen Lyzeen zusammenfasse in eine gemeinschaftliche Kasse und dann vielleicht auf dem Weg kommen könne, den wir vorgeschlagen. »
[732] *Ibid.* : « Jedenfalls hätten sie in Frankreich schon alle Vorbereitungen getroffen ; sie hätten dabei aber sich so vorsichtig ausgedrückt, dass sie nicht desavouiert seien, wenn jetzt nicht nur ein französisch-preussischer, sondern ein französisch-deutscher Austausch zustande käme »
[733] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. 12, *Punkt 4 des Tagesordnung, PrEM, 8-9.11.1928. Pädagogischer Austausch mit dem Ausland.* / La présence du RMdI s'explique par les luttes interministérielles qui ont cours à cette époque pour le leadership des échanges culturels.
[734] On peut remarquer que sous la plume des fonctionnaires de l'AA, l'échange devient un « Philologenaustausch », si bien que le terme d'assistants ne semble dévolu qu'aux candidats français. Le glissement sémantique augure déjà de deux conceptions de l'échange.

Mehrbetrag, der für den Unterhalt der Philologen nötig sei, trage. Nach aussen darf dies aber nicht in Erscheinung treten.[735]

Dans un contexte économique difficile, un bras de fer est donc engagé entre les autorités allemandes et françaises pour savoir qui prendra en charge le traitement des assistants et à quelle hauteur. Tandis que les premières ne disposent pas d'un nombre d'internats suffisant pour acccueillir les jeunes français, les secondes refusent d'accorder plus de 8000 ou 9000 francs aux assistants, une somme qui ne semble pas suffisante pour vivre décemment. Au début de l'année 1929, Adolf Morsbach, à la tête de l'AAD, est désigné par le PrEM pour poursuivre les négociations avec l'ONUEF[736]. Morsbach s'investit dans sa nouvelle tâche en relançant l'ONUEF[737], mais l'organisme français, qui n'est pas pleinement satisfait de ce nouvel interlocuteur, retarde l'issue des négociations[738]. Malgré le fait que des échanges d'étudiants et d'écoliers aient déjà commencé pendant les vacances, l'ONUEF reproche à l'AAD son manque d'organisation et sa faible envergure, circonscrite au territoire de la Prusse[739]. Alors que Morsbach dépense beaucoup d'énergie à imposer l'AAD à la tête de la politique culturelle avec l'étranger du *Reich*, l'Office français ne résiste pas longtemps à la proposition d'un échange de professeurs avec la ville de Berlin.

L'idée naît à la fin du mois de juin 1929 à l'initiative du Dr. Schwarz, au service de la ville de Berlin[740]. Pour la rentrée de 1929, cette dernière serait disposée à accueillir et rémunérer à hauteur de 1500 francs par mois, six professeurs français. Elle enverrait en retour six professeurs rémunérés par la France et qui recevraient éventuellement une aide compensatoire. Le Dr. Schwarz insiste pour que parmi les professeurs français, on compte d'emblée M. Jourdan et M. Susini[741], de sorte que les autorités françaises n'auraient besoin de

---

[735] AA, Pol. Archiv. , R64231, *Aufzeichnung* (brouillon) datée de décembre 1928 de Messieurs Terdenge et Freundenberg à propos des remarques de Freytag du 2 juillet 1928.

[736] AA, Pol. Archiv. , R64231, note non datée, ni signée mais qui accompagne le document précédent.

[737] AA, Pol. Archiv. , R64231, document du 17 janvier 1929 de Messieurs Terdenge et Freudenberg. Suite à la réception d'une missive de l'ONUEF, Morsbach veut obtenir ces réponses avant de se rendre dans les établissements secondaires de différentes villes pour y trouver des places aux assistants français.

[738] Ainsi l'éventualité d'un accord avant la rentrée 1929 devient de moins en moins probable, l'AA n'étant pas disposé à accorder des fonds pour l'échange sans garantie : « Hinsichtlich der Bereitstellung eines Zuschusses für die Durchführung des Austausches bin ich zwar grundsätzlich zur Leistung einer Beihilfe bereit, muss mir jedoch bezüglich des Höhe des Zuschusses eine Entscheidung solange vorbehalten, bis sich der Umfang der Notwendigen Massnahmen sowie die näheren Einzelheiten Übersehen lassen. » Voir AA, Pol. Archiv. R64231, lettre du 11 février 1929 des Dr. Böhme et Dr. Kuhna (AA) au PrEM.

[739] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note de Mai 1929 sur les relations universitaires entre la France et l'Allemagne.

[740] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, copie d'une lettre du 28 juin 1929 du Dr. Schwarz à l'ONUEF. En post-scriptum de cette lettre, il est précisé que les professeurs ne devront être à Berlin que le 9 octobre. Cette information très concrète démontre la volonté qui anime les instances scolaires de la ville de Berlin.

[741] À cette époque Henri Jourdan participe aux foyers franco-allemands organisés par le Dr. Schwarz à la *Städtische Deutsch-Französische Ferienschule* située à Berlin-Birkenwerder.Dans le dispositif proposé, Jourdan

désigner que quatre candidats[742]. Il insiste cependant pour que ceux-ci soient déjà désignés professeurs ou aient une aussi « bonne réputation » que celle de M. Jourdan[743] ! L'horizon du Dr. Schwarz est donc la mise en œuvre d'un échange de professeurs, non d'assistants. Celui-ci se rend à Paris le 8 juillet 1929 en compagnie du Dr. Heyn, Inspecteur général de la ville de Berlin[744], pour mener des négociations avec Messieurs Eisenmann et Denis[745]. À cette occasion, des propositions sont formulées pour ce que l'on nomme une « reprise partielle du service des assistants[746] ». Nous les résumons dans un tableau à la page suivante[747] :

---

doit conserver son salaire de professeur allemand, tandis qu'Eugène Susini se voit promettre au moins 1500 francs. On peut penser que les deux français ont conseillé le Dr. Schwarz dans sa manière d'approcher l'ONUEF.

[742] Selon ce dernier, on pourrait facilement trouver des candidats dans les académies de Lille et Dijon, avec lesquelles, la ville de Berlin mène les fameux foyers franco-allemands. Il annonce d'ailleurs son attention de rendre visite aux recteurs de ces académies, respectivement Messieurs Châtelet et Terracher. Il connaîtrait de surcroît déjà un candidat à Amiens et aimerait également pouvoir compter sur la présence d'un professeur de Paris, afin de permettre à un de leurs professeurs de se rendre dans la capitale. / À propos du Recteur Louis Adolphe Terracher (1882-1955), il est successivement professeur à Baltimore, Liverpool et Strasbourg, avant de fonder en 1924-1925, la Société de linguistique romane. Il est recteur de l'Académie de Dijon de 1925 à 1932, de Bordeaux de 1932 à 1938 puis de Strasbourg. Secrétaire général à l'Instruction publique sous le gouvernement Vichy, il fit l'objet de commentaires contrastés / À propos du Recteur Albert Châtelet (1883-1960) : professeur de Mathématiques, il devient recteur de l'Académie de Lille entre 1924 et 1936. Il est par la suite nommé Directeur de l'Enseignement secondaire par Jean Zay. Il sera sanctionné par le régime de Vichy et après la guerre, il deviendra professeur à la Sorbonne.

[743] On mesure ici la portée des efforts de Jourdan, efforts dont il est d'ailleurs remercié par l'ONUEF dans une missive datée du 11 juillet 1929 : « J'ai eu grand plaisir à lire votre lettre qui me mettait au courant de votre activité considérable à Berlin, elle y fut très appréciée par tous ceux qui en furent les témoins immédiats. » Voir CAC, 20010167, ONUEF art. 157, lettre du 11 juillet 1929 de l'ONUEF à Henri Jourdan.

[744] Dans d'autres document, il est identifié par les autorités françaises comme le Directeur de l'Enseignement secondaire de la ville de Berlin.

[745] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport sur la visite de Messieurs Heyn et Schwarz le 8 juillet 1929.

[746] L'utilisation du terme « assistants » pour un échange qui s'adresse à des professeurs de l'enseignement secondaire étonne, mais elle est pratique car elle permet d'attirer l'intention de l'AAD sur le fait que l'ONUEF peut compter, si elle le veut, sur d'autres partenaires potentiels, en traitant directement avec les autorités locales.

[747] Ce tableau est reproduit en annexe : Voir annexe 18.

	Professeurs français à Berlin	***Professeurs berlinois en France***
Lieux d'accueil	Lycées berlinois	Lycées français
Dates	Toute l'année sauf pendant les grandes vacances (1er Juillet-1er Octobre)	
Diplômes requis	« Licenciés es-lettres, les diplômés d'études supérieures ou même les agrégés » désignés par l'ONUEF (Petit-Dutaillis) – les listes doivent être présentées fin juillet). Sélection en fonction de « leur valeur pédagogique et de leur culture générale ».	*Studienräte* (18 à 35 ans) désignés par Heyn
Rémunérations	Ils recevront un traitement de 12.000 francs auquel s'ajoutera « un supplément de cherté de vie » variable suivant leurs titres. Ce supplément permettra de porter le traitement d'un licencié à 300 Reichsmark par mois, d'un diplômé à 350 Reichsmak par mois et d'un agrégé à 400 Reichsmark par mois.	Ils jouiront des mêmes avantages que les maîtres d'internat. Ils recevront un traitement de 9000 francs à Paris (dont 3200 seront retenus pour internement) et 8500 francs en Province (dont 2700 retenus pour internement). Si les assistants désirent être logés et nourris, ils ont donc droit à une chambre convenable et peuvent prendre leur repas, soit à part, soit à la table des maîtres d'internat, ils ont droit enfin au chauffage, au blanchissage (sauf pour linge de corps) et à l'éclairage.
Service	15 heures/semaine	

Très similaires à ce qu'indiquaient les conventions relatives aux échanges d'assistants d'avant-guerre, ces propositions diffèrent cependant sur quelques points. Le service est constitué de douze heures dans les lycées et trois heures pour les foyers franco-allemands du Dr. Schwarz[748]. Le traitement consenti aux assistants berlinois se fait sur la même base de négociation qu'avec l'AAD : la faiblesse de celui-ci laisse penser que les candidats seront contraints d'accepter de loger à l'internat. Le traitement consenti aux candidats français semble plus confortable. Ces propositions sont appuyées par le Directeur de l'Enseignement secondaire en France, Francisque Vial, qui estime que l'initiative pourrait préparer un

[748] Un article d'un certain Wilhem Henke, intitulé « Die Deutsch-französische Schulgemeinschaft » et paru à Leipzig dans la *Philologenblatt* le 05.03.1930 revient sur la formation des foyers franco-allemands. On peut supposer que l'auteur est un collègue du Dr. Schwarz car il utilise le pronom personnel « wir ». L'article pourrait faire office de publicité avantageuse à un moment où les foyers franco-allemands semblent menacés. Ces derniers seraient nés à l'initiative de l'Académie de Lille, en coopération avec la ville de Berlin en 1928. Ils sont placés sous la direction du *Studienrat* Dr. Schwarz et réunissent autant de professeurs et élèves français qu'allemands. Le premier camp a duré 5 semaines et a eu lieu à l'été 1928 à Boulogne-sur-Mer. L'expérience a été reconduite en 1929 et trois autres camps ont été créés à St-Omer, Avallon, et Birkenwerder. Dès septembre 1928, on a par ailleurs réuni 40 élèves de six établissements berlinois une fois par mois pour assister à un exposé en français, suivi par une discussion avec des locuteurs natifs, dont les 6 assistants échangés avec la ville de Berlin. À l'automne 1929, ont été créés trois autres foyers : l'un franco-allemand pour les jeunes filles, les deux autres germano-anglais et germano-espagnol. Voir AA, Pol. Archiv. , R66119 (1). / Voir aussi *DTDFJ*, pp. 182-191.

échange de professeurs de l'enseignement secondaire avec l'Allemagne comme il en existe déjà entre la France et d'autres pays[749]. L'ONUEF entend accélerer la centralisation des activités d'échange en Allemagne et, dans cette perspective, invite M. Heyn à gagner l'accord de l'AAD, envers qui l'organisme français a pris des engagements[750]. Une fuite dans la presse française, annonçant le chiffre de 20 assistants bientôt échangés entre l'ONUEF et la ville de Berlin, met l'ONUEF dans une position délicate vis à vis de l'AAD. Henri Jourdan, sollicité par l'Office pour donner des explications, charge, tout en demandant de la clémence à son endroit, un mystérieux Monsieur Delestrée – probablement journaliste – et disculpe le Dr. Schwarz en mettant en avant une maladresse causée par un excès enthousiasme[751]. Dans cette perspective, il brosse un tableau élogieux des activités et des bonnes dispositions des fonctionnaires de la ville de Berlin pour promouvoir l'enseignement de la langue française à Berlin, ainsi que du bon déroulement de leur séjour en France. Son dernier argument consiste à souligner les difficultés que rencontre la concentration des activités d'échange en une organisation unique en Allemagne, difficultés qui ralentissent les négociations et frustrent les individus, dont le seul tort serait d'être trop dévoués, trop pressés[752]. La stratégie de défense de Jourdan consiste à s'appuyer sur la désorganisation institutionnelle de l'Allemagne, mais ce faisant il prend le risque de discréditer le Dr. Schwarz et de le dépeindre comme un individu peu rigoureux. Le contre-temps n'est pourtant pas préjudiciable à la conclusion des négociations. Ainsi le 7 août 1929, Jean Denis, dans une lettre qu'il adresse à M. Potel,

---

[749] Ce faisant, il s'engage dans la direction que les autorités berlinoises souhaiteraient voir prendre à l'échange. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport du 9 juillet 1929 sur la visite de Heyn et Schwarz au Directeur de l'Enseignement secondaire (M. Vial) en présence de M. Denis.

[750] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport sur la visite de Monsieur Heyn et Schwarz le 8 juillet 1929.

[751] « L'erreur relative aux 20 professeurs serait due à une étourderie de typographe ; c'est du moins ce que Monsieur Delestree nous a fait savoir aussitôt. Il était d'ailleurs absent lors de la parution de l'article. Quant à l'indiscrétion de M. Schwarz, je dois vous avouer qu'elle me surprend beaucoup et que j'ai peine à croire que Monsieur Schwarz ait invité de son propre chef Monsieur Delestree à déjeuner à l'Office. Je connais Monsieur Schwarz depuis de longs mois et je le vois à l'œuvre. Il est entièrement dévoué à l'idée des échanges et d'une collaboration franco-allemande. Il agit de façon la plus désintéressée. Il consacre tout son temps à ce travail. On peut même dire qu'il en est obsédé. Il ne pense qu'à cela, ne parle que de cela. Vous n'ignorez pas que de telles natures se rencontrent très fréquemment en Allemagne. De là cette insistance, ces flots de paroles, où risque de sombrer tout sentiment de relativité. Mais là encore, pour qui connaît les difficultés, il faut avouer que cet homme a obtenu des succès inespérés. Non seulement la Ville de Berlin qui est à elle-même un véritable état (avec plus de 300 Lycées), mais le Ministère de l'Instruction publique et celui des Affaires Étrangères, ainsi que nous l'a montré une réception à l'Hôtel de Ville, s'intéressent activement à notre tâche. » Voir CAC, 20010167 ONUEF, art. 157, lettre du 30 juillet 1929 (reçue le 3 août 1929) de Jourdan au Directeur de l'ONUEF.

[752] *Ibid.* : « Ici, dans ma petite sphère, je bataille également pour obtenir que les responsabilités et les mandats soient concentrés en une organisation unique. Malheureusement, en raison de la complication des rouages de l'Allemagne d'aujourd'hui, cette tâche rencontre plus de difficultés encore qu'en France et toutes les tentatives de concentration menacent d'alourdir considérablement la marche des affaires. Dans ces conditions, on s'explique aisément que les personnalités vraiment dévouées à cette idée d'échanges et de collaboration franco-allemande, dans leur hâte d'arriver à un résultat et devant les lenteurs de l'organisation, perdent patience et parfois se mettent à travailler imprudemment en tirailleur. »

Inspecteur général de l'Instruction publique, dévoile les décisions prises lors de la visite du Dr. Heyn en juillet 1929 :

> Les Studienräte que nous déléguera la ville de Berlin seront affectés à des lycées de Paris : Louis le Grand, Henri IV, Buffon, Janson, Condorcet, Lakanal ; ils recevront le traitement prévu pour les assistants ordinaires, mais je crois qu'ils devront être l'objet d'attentions spéciales en raison de leur âge et de leur situation universitaire en Allemagne ; il serait utile également, il me semble, que dans la mesure du possible, et avec l'agrément des Proviseurs et des Professeurs ils soient appelés de temps en temps à participer d'une façon active à l'enseignement.[753]

L'échange est présenté comme un programme d'excellence mettant en scène quelques-uns des grands lycées parisiens et l'attention que l'on entend prodiguer aux professeurs berlinois résonne comme un écho des revendications prussiennes d'avant-guerre à propos du malaise des assistants prussiens. En comparaison l'échange avec l'AAD, auquel échappe les grands lycées parisiens, apparaît désormais comme un échange de seconde zone. La conclusion des négociations entre l'ONUEF et la ville de Berlin incitent l'AAD à réagir comme le signale Jean Denis dans le même document :

> L'initiative de M. Heyn a fait sortir de sa réserve l'Akademischer Austauschdienst de Berlin, auquel nous avions demandé plusieurs fois déjà, mais en vain, la reprise du service des Assistants. Le Dr. Morsbach nous prévenait, deux jours après la conclusion de l'accord signé avec M. Heyn, que le Reich nous demanderait très probablement la désignation de 10 assistants français pour la rentrée prochaine.
> Enfin le jour même où parvenait à l'Office cette communication du Dr. Morsbach, un coup de téléphone de la Légation d'Autriche (touchante manifestation de l'Anschluss) m'annonçait que ce dernier pays venait de signer la convention relative à l'échange des Assistants. L'Autriche réclame cinq assistants pour les lycées de Vienne et des environs ; cinq lycées français recevront par ailleurs des assistants autrichiens.

L'ONUEF se réjouit de ce retournement inattendu, qui, selon Denis, lui permet d'espérer placer 24 assistants dans des établissements de langue allemande[754].

En réalité le retournement était en cours de préparation depuis quelques mois. La question des assistants avait connu des avancées sous la direction du fonctionnaire de l'AA, le Dr. Schellberg qui s'occupait du dossier depuis le 1er mai 1929[755]. On avait gelé dans un premier temps les négociations avec le PrEM et l'ONUEF avant de demander la participation d'autres administrations fédérales (Saxe, Bavière, Württemberg, Bade et Thuringe) pour la

---

[753] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 7 août 1929 de Jean Denis à M. Potel, Inspecteur général de l'Instruction publique.

[754] On demande à cette occasion à l'Inspecteur général Potel de rechercher les directives ministérielles de 1902 concernant l'usage des assistants pour les mettre à jour.

[755] AA, Pol. Archiv. , R64231, *Aktenvermerk Akte assistants–Austausch*, document non daté non signé mais probablement de 1929. Le document résulte d'une discussion entre le Dr. Schellberg et l'auteur ayant eu lieu le 1er Mai 1929. Des références à un voyage à Paris laissent supposer que l'auteur est le diplomate Herr Freytag.

mise en place d'un échange limité d'assistants et de *Lehramtsassessoren*[756], dont la sélection et le suivi à l'étranger serait assuré par l'AAD. Le 31 juillet 1929, la *Kulturabteilung* de l'AA fait en effet savoir au PrEM, la mise à disposition d'une somme de 10.000 Reichsmark pour financer la mise en oeuvre d'un échange d'assistants limité au territoire prussien[757]. Par la suite, un projet de convention est envoyé aux autorités allemandes mais, au mois de septembre, à l'aube de la rentrée scolaire, alors qu'un programme similaire avec l'Autriche établit déjà le départ de dix assistants français et la réception de cinq assistants prussiens, l'AAD ne s'est toujours pas manifesté. L'ONUEF perd patience[758] ; alors qu'en octobre celui-ci a perdu tout espoir, l'AAD renvoie à l'organisme français entre le 12 et le 14 octobre 1929, la copie révisée au crayon de la convention[759]. Celle-ci se présente alors ainsi (voir page suivante) :

[756] L'expression en allemand dans le document est « *Austausch von Assistants bezw. Lehramtsassessoren* ». On y trouve également le terme de *Studienassessoren*.
[757] AA, Pol. Archiv. , R64231, lettre du 31 juillet 1929 des Dr. Böhme (AA) et Dr. Kuhna au PrEM.
[758] « L' « Austauschdienst » qui avait promis de nous désigner les 10 lycées prussiens qui recevraient des assistants français, ne l'a pas encore fait ; il n'a même pas signé la convention qui lui était soumise. Je crois donc que, de ce côté, il n'y a plus rien à espérer, car l'Office a multiplié les lettres et les démarches sans obtenir autre chose que des promesses qui ne furent jamais tenues. » Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 17 septembre 1929 de Jean Denis à l'Inspecteur général M. Potel.
[759] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, brouillon de la convention dressé entre le 12 et le 14 octobre 1929. Dans la partie allemande du document, on ne parle plus d' « assistants » mais de « *Lehramtsbewerbern/Innen* ». Les corrections apportées aux crayons sont minimes, mais le remplacement du terme « assistant » par « candidat », introduit une marge de manœuvre. Cette correction dévoile le véritable enjeu des négociations et une des raisons qui pousse l'AAD à freiner le processus de décision : la volonté d'établir, à l'instar des autorités de la ville de Berlin, un échange de professeurs et non d'assistants.

	Assistants français en Allemagne	*Assistants allemands en France*
Lieux d'accueil	Écoles d'enseignement secondaire de jeunes gens et de jeunes filles	Lycées et collèges français
Dates	Pour un an ou un semestre à partir d'octobre ou avril	
Diplômes requis	Doivent posséder des connaissances de la langue allemande et être titulaires d' : - au moins le certificat d'études littéraires classiques (Garçons) - au moins le certificat d'études littéraires ou première partie du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en Lettres (Filles)	Doivent avoir des connaissances de la langue française, avoir suivi pendant 4 semestres au moins les cours de la Faculté, et posséder un certificat attestant qu'ils ont pris part aux travaux pratiques d'un institut (Seminar). La priorité sera donnée à ceux qui auront subi avec succès l'examen d'Etat ou le Doctorat, notamment pour être nommés dans les lycées et si possible dans des villes universitaires
Rémunérations	Indemnité mensuelle de 200 Reichsmark, sans déduction pour les périodes de vacances pendant leur service	Mêmes avantages que les Maîtres d'internats. Ils reçoivent une indemnité annuelle de 8000 à 9000 francs, selon l'importance de l'établissement et en règle générale le « vivre et le couvert » : une bonne chambre, un repas pris à part ou avec les maîtres d'internats, le chauffage, le blanchissage (sauf linge de corps) et l'éclairage. Dans ce cas, ils doivent reverser à l'établissement comme les maîtres d'internats 3200 Frs à Paris et 2700 Frs en Province. Ils sont accueillis pendant les périodes de vacances sauf grandes vacances (14 juillet-1er octobre)
Sous l'autorité	Du directeur	
Service	La nature de leurs fonctions est déterminée par des Instructions émises par les autorités compétentes. 2 heures de service par jour. Pas de surveillance des élèves.	
Libertés	Suivi des cours désirés	

La filiation de cette convention mixte signée directement entre l'ONUEF et l'AAD – ce qui permet de contourner, la restriction annoncée de l'échange au seul territoire prussien – avec celles d'avant-guerre est frappante. Elle respecte les termes des négociations menées depuis 1927. On constate cependant que tous les candidats doivent maintenant être passés par les universités. Alors que les assistants français de l'AAD reçoivent une rémunération moindre que leurs homologues de l'échange berlinois, les assistants allemands bénéficient du même mode de traitement peu avantageux. Comme avant la Première Guerre mondiale, un certificat

du Directeur ponctuant le séjour sert de modalité de contrôle[760], tandis que les candidats s'engagent à ne rien publier sans le consentement de leur organisme de tutelle. L'accord semble satisfaire les deux parties, de sorte que deux copies finalisées et signée du document, parviennent finalement à l'ONUEF le 6 novembre 1929[761].

La reprise de l'échange des assistants de langue obéit parfaitement au schéma établi par Hans Manfred Bock pour la reprise des échanges culturels franco-allemands. Dans l'immédiat après-guerre, on refuse de part et d'autre du Rhin, que des négociations soient engagées dans le sillon tracé par celles qui aboutiront à la signature du Traité de Versailles. Le séjour à l'étranger pour les professeurs de langues perd son caractère obligatoire : les rares séjours résultent d'initiatives individuelles. La détente des relations franco-allemandes, qui se caractérise, après les accords de Locarno, par un fort dynamisme des organisations de la société civile, permet la réapparition d'échanges scolaires et la reprise des contacts dans les milieux académiques. Si les revendications pour la reprise de l'échange d'assistants entre la France et l'Allemagne se font entendre de manière plus explicite, les autorités françaises, méfiantes, se contentent de lancer des expérimentations. C'est qu'elles manquent encore, estiment-elles d'un partenaire défini, c'est-à-dire d'un organisme qui à l'instar de l'ONUEF, serait en mesure d'administrer l'échange pour l'ensemble de l'Allemagne. Des négociations sont engagées, notamment autour des questions de la hauteur et de la prise en charge du traitement des candidats, mais l'organisme allemand tarde à se constituer et on hésite à signer une convention d'échange d'assistants, à laquelle on préférerait une convention d'échange de professeurs. L'établissement d'un échange entre l'ONUEF et la ville de Berlin va accélérer le processus en cours. Cet échange, destiné essentiellement à soutenir l'entreprise des foyers franco-allemands du Dr. Schwarz témoigne dès son origine d'une certaine ambiguïté : celui-ci est résolumment tourné vers une finalité pédagogique et sont engagés sous le noms d'assistants côté allemand, des professeurs expérimentés. Avec le soutien de l'AA, l'AAD, sous la conduite de Morsbach, finit par signer en novembre 1929 une convention, conçue sur

[760] On dispose ainsi du certificat du 1er juillet 1931 du proviseur du Lycée de Garçon de Roanne à propos des services de l'assistant M. Münstermann. Voir Gsta, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A XIII.

[761] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41 : « Vereinbarung über den Austausch französischer und deutscher Lehramtsbewerber und –bewerberInnen an den höheren Knaben-und Mädchenschulen beider Länder / Convention entre la France et l'Allemagne relative à l'échange de candidats et de candidates à des postes de professeurs de l'enseignement secondaire, pour être employés dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes gens et de jeunes filles des deux pays. » (Non datée). Dans ces deux copies, le terme « candidats » a disparu au profit de celui d' « assistants », afin de restreindre la marge de manœuvre de l'AAD pour mettre en œuvre un échange de professeurs. / Il est à noter qu'on s'appuiera de nouveau sur ce modèle en 1953, pour mettre en place une nouvelle convention et relancer l'échange d'assistants ! / Ce tableau est reproduit en annexe : Voir annexe 19.

le modèles des conventions d'avant guerre, qui permet donc théoriquement la mise en œuvre d'un échange avec l'ensemble des territoires allemands.

2. La mise en oeuvre des échanges

Que ces accords aient été conclus, voilà qui pouvait satisfaire de part et d'autre du Rhin, mais encore restait-il à régler les détails pratiques. Conformément aux négociations établies, les premiers professeurs de la ville de Berlin, 4 *Studienräte* et 2 *Studienassessoren*, choisis parmi 70 candidats, sont des enseignants expérimentés [762] :

- Hans Schulz est candidat pour le lycée Buffon, il a donné depuis 1923 des cours à l' « Institut pour les étrangers » fondé par l'Université de Berlin et a effectué de nombreux voyages dans le midi de la France ;
- Walter Rehfeld est candidat pour le lycée Lakanal. À 35 ans, il est professeur titularisé depuis 1929 à la Friedrich Ebert Oberrealschule de Berlin ;
- Walther Renwanz est candidat pour le lycée Condorcet. Il est Professeur à l'École Friedrichshain et a fait des séjours en Suède, en Angleterre et Danemark ;
- Max Krüger est candidat pour le lycée Henri IV. Il est professeur au Friedrichs–Realgymnasium, a donné pendant 4 ans l'enseignement du français au lycée français de Berlin et est chargé actuellement de la formation pédagogique des jeunes professeurs stagiaires. Il a déjà fait 5 voyages d'études en France, a suivi les cours de vacances de la Sorbonne et de l'Institut de Touraine et prépare depuis plusieurs années un livre sur les « grandes idées de la culture française » ;
- Paul Jacob est candidat pour le lycée Janson-de-Sailly. Professeur de français dans les classes supérieures du Dorotheen Oberlyzeum, il s'agit d'un ancien élève du lycée français protestant de Berlin. Il a publié des morceaux choisis de Stendhal, de Gobineau et Francis Jammes, et s'intéresse particulièrement à la littérature française contemporaine. On annonce que sa femme suivra à Paris les cours d'un atelier de Sculpture ;
- Ernst Ehrlich est candidat pour le lycée Louis-le-Grand. À 38 ans, il est professeur titularisé depuis 1926 au Real-Gymnasium de Berlin-Steglitz et s'intéresse particulièrement à l'étude du français et du latin. Il est actuellement chargé de la direction du stage pédagogique de ses jeunes collègues.[763]

Outre leur intérêt avéré pour la France, ceux-ci sont souvent chargés du stage pédagogique des jeunes professeurs et ont des activités de recherche. Les autorités françaises en retour

[762] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note du 9 septembre 1929 (rédigée par Jea n Denis) sur la visite de M. Krüger et les assistants berlinois des lycées de Paris. M. Krüger remet la liste des candidats à M. Denis et est chargé par M. Heyn, de prendre connaissance de la liste des candidats français. Puisque Krüger souhaiterait donner des conférences sur les questions d'enseignement et d'organisation universitaire en Allemagne, Denis pense le recommander aux ENS de la rue d'Ulm et de St. Cloud. Ce dernier promet aussi de mettre en contact les professeurs allemands avec les professeurs français par le biais de l'APLV.

[763] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note sur les professeurs berlinois désignés pour l'année 1929-1930 à des postes d'assistants dans les lycées de Paris.

décident d'envoyer de jeunes candidats, fraîchement diplômés qui ne devront pas mener de cours de manière autonomes[764]. Outre Messieurs Jourdan et Susini, les candidats pressentis sont :

- M. Cannac, agrégé d'allemand
- M. Almuly, diplômé d'études supérieures et admissible à l'agrégation d'allemand
- M. Lobstein, diplômé d'études supérieures
- M. David-Cavaz, licencié ès-lettres[765]

Alors que Denis avait déjà incité les établissements à désigner un professeur pour accueillir les professeurs berlinois, Charles Petit-Dutaillis réunit le 13 septembre 1929 les personnels des lycées dans lesquels ils seront placés[766], afin de leur rappeler les égards qu'ils sont tenus d'avoir pour leurs hôtes. Denis, par la suite, attend de l'Inspecteur général, M. Potel, qu'il crée, par la conception d'instructions, des conditions favorables à ces professeurs qui « viennent précisément en France pour étudier [les] méthodes d'enseignement »[767]. Il s'agit précise-t-il de leur donner accès à d'autres classes que les classes d'allemand, mais aussi de leur offrir la possibilité de faire de courts exposés, voir de prendre une classe en main, en présence du professeur. Mais dès le mois de décembre 1929, des critiques s'élèvent du côté des assistants français : lors d'une visite à Monsieur Denis[768], deux assistants mettent en cause la personnalité du Dr. Schwarz[769] et la distance des professeurs allemands à leur égard[770].

---

[764] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note du 9 septembre 1929 (rédigée par Denis) sur la visite de M. Krüger et les assistants berlinois des lycées de Paris : « M. Krüger a demandé de nouveau s'il s'agissait de professeurs d'échange ou d'assistants, mais visiblement il s'attendait à ma réponse. Je lui ai dit très expressément qu'il ne s'agissait nullement de professeurs d'échanges ayant la responsabilité totale d'un groupe d'élèves, mais d'assistants aidant les professeurs de français. Il n'y aura aucun malentendu là-dessus. »

[765] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 17 septembre 1929 de Jean Denis à M. Heyn.

[766] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, réunion de l'ONUEF du 13 septembre 1929 avec les personnels des lycées parisiens. / Comme Denis en fait part à l'Inspecteur Général, M. Potel, sont présents Messieurs Abry du Lycée Louis le Grand, Despois du lycée Condorcet, Miquelard, censeur du lycée Lakanal, et Bardin, censeur du lycée Janson, les autres représentants n'étant pas rentrés de vacances. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 17 septembre 1929 de Jean Denis à L'inspecteur Général, M. Potel.

[767] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 17 septembre 1929 de Jean Denis à l'Inspecteur général, M. Potel.

[768] La rencontre entre les assistants Messieurs David-Cavaz et Cannac et M. Denis 21 décembre 1929, donne lieu à une note de ce dernier. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, visite de MM. Cannac et David-Cavaz à l'ONUEF du 21 décembre 1929.

[769] Alors que Heyn ne les as reçus que quelques minutes en groupe, le Dr. Schwarz est leur référent direct. Son enthousiasme, des promesses non tenues, le rendent d'autant plus suspect, qu'il s'engagerait dans la fondation de foyers scolaires hispano- et anglo-allemands. On peut penser que les assistants français réagissent comme des produits du « moule de spécialisation français », qui peine à comprendre que l'on s'investisse dans des échanges avec plusieurs cultures : dans leur esprit, l'engagement du Dr. Schwarz serait une simple manœuvre politique.

[770] Selon eux, malgré de bons rapports avec les élèves et l'absence d'hostilité à leur égard, les professeurs sont tout au plus courtois et les assistants éprouvent un sentiment d'isolement. Certains « sembleraient [même] craindre certaines comparaisons désobligeantes que pourraient faire leurs élèves ». L'isolement que semblent ressentir les assistants français n'est pas sans rappeler celui des assistants prussiens avant la guerre. À l'issue de leur visite, Denis note qu'ils s'informent de la durée de leur engagement et leur dernier paiement, comme le prélude d'une désertion envisagée. / Dans un rapport de janvier, Denis note sur l'attitude d'un de ses deux professeurs: « On serait à Berlin très satisfait de nos professeurs à l'exception de Cannac, qui aurait une attitude

Malgré l'asymétrie manifeste qui existe entre les profils des candidats français et allemands, l'échange entre l'ONUEF et la ville de Berlin est viable dès la rentrée d'octobre 1929, ce qui n'est pas le cas pour l'échange avec l'AAD. En effet, la date tardive de l'accord a empêché de recruter 10 candidats, en France et en Allemagne pour la rentrée 1929. On s'appuie par conséquent sur la toujours très coopérative Académie de Lille, dirigée par le Recteur Châtelet[771] pour placer les 5 candidats du Dr. Morsbach[772], tandis qu'on a attribué des postes à Lichterfelde, Durlach et Cologne à trois des cinq candidats français[773]. Les deux candidats restant, dont l'un supplée au désistement d'un assistant français désigné par Morsbach lui-même, sont mis en attente. Après diverses relances de l'Office[774] et une réponse lapidaire de Morbach, seul l'un deux semble trouver une place. Les autorités françaises sont agacées par le comportement du directeur de l'AAD à qui l'on reproche, outre son manque d'investissement, de s'être permis d'envoyer des candidats allemands vers des lycées français de son choix, court-circuitant ainsi les voeux du Directeur de l'Enseignement Secondaire, M. Vial. Ces critiques sont attisées par des retenues (impôts et droits universitaires) faites sur le traitement des assistants français, retenues que l'on estime disproportionnées[775]. Après cette première rentrée des échanges d'assistants de l'ONUEF avec la ville de Berlin et l'AAD, le bilan est donc mitigé. Déjà s'annoncent des difficultés, liées au statut des candidats, à leur accueil et

---

et un ton souvent très déplaisants (il traite ses élèves d'idiots – Invité à faire une conférence sur les fêtes françaises, il parle du 11 Novembre comme « de la fête de la Victoire », éconduit brutalement une mère d'élève, etc…). Le Directeur du lycée auquel il est affecté aurait été obligé de lui attribuer une nouvelle classe. Il est fâcheux que Schade n'ait pas cru devoir me faire part de ses doléances, lorsque je l'ai vu à la fin de décembre. Heyn ne serait pas au courant de ces incidents. » L'anecdote rapportée à Jean Denis par le Dr. Schwarz montre que celui-ci a couvert ces incidents par bienveillance envers les assistants ou par crainte de fragiliser l'échange. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport non daté de Jean Denis à propos de la visite de M. Schwarz à l'ONUEF du 17 janvier 1930.

[771] Les assistants de l'AAD sont affectés au lycée de jeunes filles de Lille et aux lycées de garçons de Valenciennes, Tourcoing, Douai et Roanne. L'Académie du Nord se caractérisait par l'action énergique de son Recteur, M. Châtelet, et sa bonne connaissance des relations franco-allemandes. Il avait notamment favorisé l'éclosion et le développement des foyers franco-allemands avec la ville de Berlin.

[772] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note du 19 décembre 1929 de Jean Denis pour M. Eisenmann.

[773] *Ibid.*

[774] Louis Eisenmann le relance semble-t-il par une lettre le 21 novembre, puis par télégramme le 27, enfin par une lettre signée de Charles Petit-Dutaillis, le 3 décembre. La réponse de Morsbach n'arrive que le 14 décembre sous la forme d'un télégramme énigmatique : « Hoffen Thomas unterzubringen Aussichten Delpech Gering ». Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note du 19 décembre 1929 de Jean Denis pour M. Eisenmann.

[775] « Enfin, les trois assistants français déjà en fonction en Allemagne, et en particulier M. Marquet de Cologne, se plaignent qu'on leur retient 10% de leur traitement qui, chaque mois, se trouve ainsi réduit de 200 à 180 Mark. D'autre part, ils ne sont pas dispensés des droits universitaires. De notre côté, au contraire, les assistants allemands touchent intégralement leur traitement ; et une réduction pour les frais d'établissements de leur carte d'identité leur fut accordée. De cette façon, les assistants allemands paient à l'État 60 Frs. De droit ; mais nos assistants en Allemagne versent à l'État allemand 200 Mark d'impôts, soit 1200 francs. » *Ibid.* / Ces retenues qui touchent également les assistants français de la ville de Berlin, semblent compensées dès le mois de décembre 1929, par une augmentation du traitement à hauteur de la retenue en question.

notamment au mode de traitement[776], mais c'est surtout la défiance témoignée à l'égard de leurs partenaires allemands qui augure de complications à venir : on doute en effet à l'ONUEF tant de l'engagement de Morsbach que de la fiabilité de Schwarz.

C'est parce qu'il connaît bien la sensibilité de ces questions qu'Henri Jourdan, pédagogue, livre en août et en décember 1929 deux expertises sur les échanges. La première, adressée le 3 août 1929 à l'AAD, se présente comme un long rapport de 14 pages revenant sur l'ensemble des échanges franco-allemands[777]. Il conseille ainsi à l'AAD, en prévision de l'intensification des échanges, de créer un bureau spécifiquement chargé des relations universitaires franco-allemandes, qui abriterait des experts des deux systèmes[778]. Puisque, selon lui, « […] on n'échange pas des romanistes et des germanistes comme des jetons », il plaide pour une préparation individualisée aux séjours des boursiers d'échange. Il aborde ensuite en détail la question de l'échange d'assistants de langue[779]. Ces quelques lignes exposent les difficultés de la mise en œuvre de l'échange, en insistant sur les questions d'équivalences pédagogiques et sociales, et sur la définition même de l'activité de l'assistant. Nous avons repris ces points dans un tableau (voir page suivante):

[776] Ces difficultés peuvent prendre un tour inattendu : un décret de juillet 1929 du Ministère du travail entendait que tout étranger produise un certificat sanitaire et un contrat de travail visé par celui-ci, ce qui est impossible pour les assistants. Le Ministère de l'Instruction publique doit monter au créneau pour en dispenser les assistants. Voir CHAN, 70/AJ art. 1.

[777] CAC, 20010167 ONUEF, art. 157, copie du rapport semestriel de Jourdan présenté à l'AAD et daté du 3 août 1929. La copie a dû être transmise par Jourdan lui-même à l'ONUEF, dans les archives duquel nous l'avons découverte. / Nous ne savons pas si le rapport est spontané ou motivé par une demande de l'AAD. L'auteur s'appuie pour le rédiger sur son expérience dans sept lycées berlinois, en tant que *Studienassessor*. Pour lui, l'amélioration des relations franco-allemandes est une vocation, il explique ainsi : « Chargé par la Ville de Berlin de faire une série de cours dans différents lycées, j'ai résolu de consacrer un peu moins de temps à mes recherches personnelles et de contribuer à l'œuvre de rapprochement intellectuel entre les deux jeunesses française et allemande. » On peut penser que s'il avait obtenu le lectorat de Berlin auquel il aspirait lors de sa venue dans la capitale, son engagement aurait été moins marqué.

[778] On ne peut d'ailleurs s'empêcher de songer : qui mieux que lui correspondrait à ce profil et serait capable d'administrer une telle équipe !

[779] CAC, 20010167 ONUEF, art. 157, copie du rapport semestriel de Jourdan présenté à l'AAD et daté du 3 août 1929, pp. 7-9. Nous reproduisons l'extrait en annexe. Voir annexe 20.

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Deutschland</th><th colspan="3">France</th></tr>
<tr><td></td><td>Étudiants</td><td>Studienassessoren</td><td>Studienräte</td><td>Étudiants</td><td>Licenciés</td><td>Agrégés</td></tr>
<tr><td>Service</td><td></td><td>25 h/semaine</td><td>Service pénible</td><td></td><td>Ont le droit d’enseigner au collège et sous certaines conditions au lycée</td><td></td></tr>
<tr><td>Spécialisation disciplinaire</td><td></td><td></td><td>Non spécialisés (trois matières)</td><td></td><td></td><td>Spécialisés (= Privat-Dozent)</td></tr>
<tr><td>Mode de recrutement</td><td></td><td colspan="2">Recrutés par les municipalités autonomes financièrement</td><td></td><td></td><td>Nommés au concours</td></tr>
<tr><td>Structure des échanges</td><td colspan="3">Il existe plusieurs organismes d’échanges.
La structure fédérale voire municipale du système éducatif complique les choses.
AAD, administration fédérale et municipalités : mais comment régler la nature de leur rapport ?</td><td colspan="3">Échanges centralisés par l’ONUEF (a tendance à traiter avec les partenaires les plus souples sans se soucier des difficultés posées dans le pays partenaires)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Jourdan estime que:</td><td colspan="3">Il faut sélectionner des étudiants issus des séminaires ou bien ayant effectué quelques semestres.</td><td colspan="3">Il faut sélectionner des candidats au moins licenciés et préparant un diplôme d’Études Supérieures ou l’agrégation</td></tr>
<tr><td colspan="3">L’accueil au pair n’est possible que dans une minorité de lycées</td><td colspan="3">L’accueil au pair est possible dans la grande majorité des lycées</td></tr>
<tr><td colspan="6">Le service ne doit pas dépasser 16 heures, et possibilité doit être laissée de faire des leçons à l’extérieur de l’établissement</td></tr>
<tr><td colspan="6">Il est nécessaire de procéder à une sélection morale. Il est plus important d’avoir des personnes de bonne volonté et de tact (plutôt que d’excellents romanistes ou germanistes) qui aient une vision dénuée des préjugés répandus sur leur pays d’accueil, et une excellente connaissance de leur propre pays.</td></tr>
</table>

Notre tableau met en valeur l’asymétrie des situations entre la France et l’Allemagne tant du point de vue des tâches éducatives, que du point de vue de la formation des personnels. Dans le cas d’un échange, cette asymétrie s’avère problématique : selon Jourdan, jamais les candidats français n’accepteraient ainsi de reconnaître une équivalence de statut et de rémunération avec des *Studienassessoren* ou des *Studienräte* dont le service, chargé, ne suffirait pas, à leurs yeux, à racheter la faute de ne pas être spécialisés[780]. Jourdan pointe également au second plan les problèmes de calendrier universitaire, de centralisation des échanges et du manque d’internats en Allemagne. Dans la suite de son rapport, l’ancien normalien, sans nier les dimensions pratique[781] et pédagogique[782] de l’échange, souligne sa dimension culturelle et souhaite à ce titre que la sélection privilégie la valeur morale du

[780] Jourdan suggère ainsi que le service des étudiants français soit limité à six heures, quitte à être moins bien payés afin que ceux-ci puissent se consacrer à leurs études. Cette mesure aurait nécessairement obligé les autorités françaises à financer en partie le séjour de leurs ressortissants.
[781] Ce que nous appelons la dimension pratique est la promotion de la pratique de la langue chez les élèves.
[782] Ce que nous appelons la dimension pédagogique est la possibilité donnée aux assistants de parfaire leur formation à l’étranger.

candidat – définie à travers sa connaissance des deux pays, sa volonté et son tact – à sa spécialisation philologique. Il ne semble pas que les intuitions brillantes de Jourdan, qui appuie pourtant avec force la reprise des échanges d'assistants[783], aient été considérées avec attention par l'ONUEF et l'AAD, contraints de faire face à des considéérations plus pragmatiques. À la fin du mois de décembre 1929, Jourdan remet à l'ONUEF de nouvelles suggestions rédigées, cette fois-ci, en collaboration avec le Dr. Schwarz[784]. Celles-ci s'articulent dans un premier temps sur une comparaison de la situation des candidats au professorat, pour dénoncer le mythe d'une équivalence des formations et des tâches[785]. Nous la reproduisons dans le tableau suivant :

Années d'études	***France***	***Allemagne***
1		
2	Licencié (peut enseigner dans les collèges et certains lycées)	
3	Travail personnel (style *Doktorarbeit* des *Philosophische Fakultät*) - Diplôme d'études supérieures – peut l'année suivante se présenter à l'agrégation	
4	Agrégation ouverte aux candidats de toutes les facultés (unique pour toute la France – spécialisation – beaucoup de candidats – parfois seulement 10% des candidats réussissent)	
5 6		*Referendar* (pas d'enseignement avant 10 semestres minimum) sous la surveillance de ses aînés puis Assessorexamen
7 etc.		*Studienassessor* (devient *Studienrat* le jour où une ville ou l'État lui propose une place)
Formation et tâches pédagogiques	Préparation pédagogique réduite : un cours théorique et un stage très court avant le concours 15 heures de cours/semaine (tâches d'instruction mais des classes plus chargées et plus de corrections) Autorité absolue [786]	Préparation pédagogique longue 3 ordres de spécialités 25 heures de cours/semaine Éducateur au sens large Critique mutuelle[787]

[783] À ce propos, il émet l'idée dans son rapport que les futurs lecteurs allemands en France, en raison d'un service plus réduit qu'en Allemagne, interviennent également en tant qu'assistants dans les lycées. Cela sera réalisé par nécessité pratique,.

[784] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, suggestions concernant les échanges de professeurs et d'assistants entre l'Allemagne et la France datées et rédigées par le Dr. Schwarz et Henri Jourdan en décembre 1929.

[785] « Les concepts d'étudiant, de licencié, d'agrégé, de docteur ne recouvrent pas du tout les concepts allemands de Student, de Referendar, de Studienassessor, de Studienrat, de Doktor. » *Ibid.*

[786] « On suppose que ce concours, par lui-même, étant donné les exercices qu'il comporte, est destiné à déceler les qualités intellectuelles de clarté, de précision, qui dans l'exposition d'une question, ou dans l'explication d'un texte, font le bon professeur. Sa spécialisation, et les énormes connaissances qu'il doit posséder font de l'agrégé, vu selon la perspective allemande, une sorte de *privat-docent*, qui enseignerait dans un lycée. Cette assimilation est d'autant plus juste que la plupart des professeurs d'Université, pour ne pas dire tous, se recrutent parmi les professeurs de lycée qui ont fait ensuite des travaux personnels et qui ont écrit une thèse de doctorat. De plus le professeur agrégé n'assure pas plus de quinze heures de cours par semaine. Il a sans doute des classes plus chargées que ses collègues allemands, et il a de nombreux devoirs à corriger, les travaux écrits ayant en France une importance bien plus grande qu'en Allemagne. Mais ni la surveillance ni la conduite d'excursions ne lui incombent. Les relations qu'il peut avoir en dehors des strictes limites de son cours sont affaire purement privée. Il est le maître absolu de sa classe, et ne doit se soumettre qu'aux prescriptions générales des programmes qui sont valables pour toute la France et tous les lycées d'état. » *Ibid.*

La comparaison proposée révèle un fort contraste entre le professeur français, l'agrégé en particulier, qui se distingue par son excellence et sa spécialisation et règne en maître sur sa classe, et le professeur allemand, davantage perçu comme un éducateur au sens large, à la formation pédagogique poussée et au service lourd[788]. En s'appuyant sur ce constat, le Dr. Schwarz et Henri Jourdan appellent à distinguer échange de professeurs et échange d'assistants[789]. Selon eux, il est peu recommandé d'abriter un fonctionnaire allemand dans un lycée français, au risque qu'il soit considéré comme un maître d'internat[790], tandis qu'un jeune agrégé français n'est pas à considérer comme un *Referendar*, qu'il s'agirait de former : dans son esprit, ses facultés intellectuelles, éprouvées à travers un concours, lui confèrent en effet sa place et son autorité ; ses qualités pédagogiques sont elles, affaire de nature[791]. Afin que les plaintes déjà émises par les assistants de l'échange avec la ville de Berlin ne disparaissent, les deux hommes considèrent que la sélection des candidats doit se porter en priorité sur des personnes désireuses de s'assimiler les méthodes d'enseignement du pays-cible. La suite du rapport se consacre à la question de la double imposition des candidats. Après avoir recensé l'ensemble des difficultés économiques auxquelles font face les assistants[792], Jourdan et Schwarz proposent des pistes de réformes du mode de traitement et

---

[787] « Donc le côté pédagogique joue un rôle bien plus important en Allemagne qu'en France. D'autre part, le côté purement scientifique de l'enseignement passe après l'intérêt pédagogique. Le professeur allemand enseigne en moyenne trois ordres de spécialités et il doit assurer un service de 25 heures de cours, tout au moins au début de sa carrière. […] Enfin, les relations d'élèves à professeurs sont toujours différentes. Il incombe au professeur, en tant qu'éducateur, bien des tâches qui, en France, sont assumées par des surveillants ou des maîtres d'études ; le directeur, d'autre part, peut avoir sur son établissement une action plus directe qu'un proviseur français sur son lycée. Il peut intervenir dans la marche des cours. L'école allemande en certains cas, forme un organisme au sein duquel professeurs, élèves et directeur collaborent, en se critiquant mutuellement. » *Ibid.*

[788] Nombre des remarques de Jourdan sur la plus grande part des travaux écrits dans l'enseignement, de la théorie dans la formation des professeurs en France, ainsi que sur la communauté scolaire allemande et les rapports qui lient élèves, professeurs et proviseurs, sont des traits qui peuvent encore sembler actuels. Ils témoignent à l'époque d'une plus grande pénétration des idées du réformisme pédagogique, introduites par les instructions prussiennes de 1925 (*Arbeitsunterricht,* etc…).

[789] « On ne doit jamais perdre de vue ces différences essentielles, qui se manifestent à chaque instant dans les mille détails de la vie quotidienne. Sinon dans le système d'échanges, un jeune agrégé à l'impression d'être traité en Referendar, et un jeune Studienrat a le sentiment d'être considéré comme un maître d'études. C'est pourquoi nous proposons d'établir une ligne de démarcation entre les assistants et les professeurs. » *Ibid.*

[790] On retrouve ici la plainte des assistants prussiens d'avant-guerre.

[791] « Car l'on a en France une toute autre conception de la pédagogie. La valeur pédagogique découle de la valeur intellectuelle, elle est affaire humaine et relève de la connaissance des hommes. Le jeune agrégé a des dons de pédagogue ou il n'en a pas. L'expérience n'est qu'un adjuvant et les théories pédagogiques le laissent assez sceptique. L'enseignement prime l'éducation, ou plutôt l'éducation est tirée de l'enseignement, comme c'est le cas, par exemple, dans l'étude approfondie des textes, qui est un véritable exercice spirituel. En ce sens, les vertus d'éducateurs demeurent chose éminemment personnelle. » *Ibid.*

[792] Jourdan se livre dans un premier temps à une évaluation des coûts des assistants selon l'endroit où ils vivent. Ainsi un candidat allemand à Paris vit mieux qu'un candidat français à Berlin. L'éloignement des villes d'affectation n'est pas non plus à minimiser car il peut entraîner la perte d'une partie du traitement, surtout pour les candidats d'un pays à change bas (ici la France). Les assistants sont soumis à une double imposition, dans le

offrent au passage une ébauche de ce qui pourrait constituer une distinction entre un échange d'assistants et un échange de professeurs, en le ponctuant d'une troisième voie possible. Nous reproduisons leurs suggestions dans le tableau qui suit :

	Échanges d'assistants	***Échanges de professeurs***	***Échanges de professeurs adjoints***
Dates	Avancer les dates de candidatures et d'affectations pour une meilleure préparation Entretien individuel des institutions avec les candidats		
Diplômes requis	Pour les Français : doivent posséder au moins trois des quatre certificats de licence Mais pas des Agrégés ! Allemands : Pas des candidats ayant passé leur *Assessorenexamen* !	Connaissance de la langue mais pas nécessairement des germanistes et des romanistes Échange de postes : agrégés en France et *Studienassessoren* ou *Studienräte* en Allemagne	Studienassessoren Agrégés
Rémunérations	Français : il faudrait prévoir une rémunération d'environ 200 RM par mois et un supplément de 50 RM par mois dans les grandes villes Allemands : ils seraient assimilés aux aux maîtres d'internat (1300 à 1600 Reichsmark) et pourraient se loger et prendre les repas dans les lycées moyennant une rémunération qui varierait de 2700 à 3200 francs par an selon les villes. « Les impôts doivent être comptés en plus et non défalqués des traitements ci-dessus ». Les frais de voyage aller-retour doivent être supportés en troisième classe par l'État envoyeur (du domicile habituel jusqu'à l'établissement).	Chacun conserverait ainsi son traitement et l'écart, préjudiciable pour les professeurs français, pourrait être compensé en commun par les deux États, ou grâce à un accord passé avec la ville allemande, la plupart des établissements étant municipaux. Pour les trajets : comme pour les assistants	
Service	15 heures par semaine	15 heures par semaine	
Fonctions	Assister le professeur titulaire, soit dans sa classe, soit en dehors du plan normal des cours », mais ils ne doivent être astreints ni aux	Toutes les questions disciplinaires, les compositions, les notes seraient discutées avec le directeur et un autre collègue	Aider les professeurs titulaires. En France, les *Studienassessoren*

pays cible pour leur rémunération, dans le pays d'origine pour conserver leur droit la retraite. Enfin, dans la mesure où le service d'un fonctionnaire prussien est plus lourd, le manque à gagner pour l'établissement après son départ, est plus important.

	surveillances, ni au service des maîtres d'internat.	S'adapter aux méthodes du pays sous peine de se voir retirer le droit de ne pas conduire des excursions Le professeur serait placé sous l'autorité du chef d'établissement.	pourraient apporter leur aide dans les classes particulièrement chargées, Les jeunes agrégés français, qui désirent préparer une thèse en Allemagne, pourraient le faire dans les établissements d'Outre-Rhin. Le professeur d'échange est dégagé d'une partie de ses responsabilités tout en conservant une grande latitude, et tout en ayant l'avantage de demeurer constamment en contact avec son collègue.

Les solutions proposées par les deux enseignants ont le mérite de séparer de manière stricte professeurs et assistants, mais elles supposent que les États s'engagent davantage financièrement et admettent des règles plus souples dans la conduite des relations pédagogiques entre les deux types de personnels. Cette distinction constitue à la fois un acte d'accusation contre les conventions qui ont été établies, sans expertise, dans le sillon des échanges d'avant-guerre[793], et un acte stratégique visant à entériner une distinction entre un échange de professeurs mené avec la ville de Berlin et un échange d'assistants mené avec l'AAD. Tant que cette distinction n'est pas faite, ce dernier, qui aspire à centraliser l'intégralité des échanges, constitue une menace. Les deux hommes savent que leurs propositions ont peu de chances d'être reçues positivement par l'ONUEF ce qui explique, avec l'échange de professeurs adjoints, l'ébauche d'une troisième voie plus adaptée aux attentes de l'organisme français. Les deux hommes finissent pourtant par ruiner leurs efforts en ponctuant leur texte du passage suivant :

> Il serait infiniment souhaitable que des centres actifs soient créés, qui, à l'aide d'hommes compétents, organisent, simplifient et accélèrent des échanges que l'opinion publique des deux pays tient pour éminemment favorables à la pénétration mutuelle des deux pays. C'est à la jeunesse et à ceux qui ont la garde de cette jeunesse qu'est confié l'avenir de nos deux nations.

Manifestation d'un enthousiasme naïf, ces dernières phrases ont certainement été interprétées comme une remise en cause du rôle des offices qui tentent alors de centraliser les échanges.

[793] Si Messeiurs Schwarz et Jourdan visent une amélioration de l'effiCAC,ité pédagogique de l'échange, on comprend que les autorités de chacun des pays ne pouvaient innover dans ce domaine sans risquer la remise en cause des coopérations du même ordre avec d'autres pays.

Sur le document, ce passage est grassement souligné au crayon bleu par Charles Petit-Dutaillis[794], et pour cause ! En appelant la création de centre actifs, dotés de personnels compétents, les deux auteurs dénigrent sans le vouloir les actions menées par l'AAD et l'ONUEF ! Charles Petit-Dutaillis ne s'évertuera d'ailleurs pas à essayer de comprendre les suggestions faites par Jourdan, puisque l'on trouve sur la première page du document, un résumé au crayon bleu des enseignements à en tirer : « À retenir 1) ne pas envoyer d'agrégés en Allemagne 2) régler la question des impôts 3) faire prévenir les prof allem [sic] qu'il s'agit de postes d'assistants 4) les échanges seraient prématurés. » Si les trois premiers enseignements reprennent, bien que d'un point de vue réducteur, les suggestions de Jourdan, le dernier point est une conclusion personnelle de Charles Petit-Dutaillis, qui n'engage que lui mais qui montre bien l'état d'esprit qui règne alors à l'ONUEF vis-à-vis de la reprise des échanges académiques entre la France et l'Allemagne.

L'Office nourrit l'espoir que l'échange avec la ville der Berlin sera absorbé par l'AAD. Lors d'une rencontre à Paris, 15 janvier 1930, entre Messieurs Heyn, Schwarz, Jourdan, Petit-Dutaillis et Denis[795], alors que tous se félicitent de la conduite raisonnable de l'échange et de leur coopération[796], Petit-Dutaillis tente d'instrumentaliser les difficultés supposées des professeurs allemands, pour favoriser la transformation de cet échange de professeurs en un échange d'assistants moins expérimentés[797]. M. Heyn rejette poliment la suggestion, insiste pour sélectionner uniquement des *Studienräte* ou au moins des *Studienassessoren* et s'engage, pour faire bonne figure, à ouvrir des négociations pour l'année suivante[798]. Quand deux jours plus tard, le Dr. Schwarz rencontre Jean Denis afin de préparer

[794] On peut d'ailleurs penser que le ton très pacifiste qui suit ce paragraphe a pu provoquer quelques sueurs froides chez le patriote convaincu qu'était Charles Petit-Dutaillis.
[795] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport non daté à propos de la visite de Messieurs Heyn et Schwarz à l'ONUEF.
[796] Diplomate, M. Heyn va jusqu'à s'offusquer de la demande injustifiée du professeur d'échange de la ville de Berlin, Monsieur Krüger, qui aurait sollicité pour son fils une exonération des frais d'études.
[797] *Ibid.* : « Il fit observer que, si certains professeurs allemands se plaignaient de la médiocrité de leur tâche, il ne verrait personnellement aucun inconvénient à ce qu'à l'avenir soient envoyés en France des professeurs plus jeunes qui se contenteraient d'être des assistants. » / À la fin du rapport, celui-ci explique qu'on ne saurait compter dans les années à venir sur la mise en œuvre d'un échange effectif de professeurs de l'enseignement secondaire tel « que M. Morsbach l'avait recommandé ». Cette remarque confirme que l'AAD a envisagé la possibilité de lancer un programme d'échange de professeurs et explique les tentatives de modification de la convention réglant l'échange d'assistants, qui ont été systématiquement refusées par l'ONUEF.
[798] Il devrait, annonce-t-il, être chargé de conduire celles-ci « comme mandataire, à la fois des Écoles secondaires de Prusse et de la *Pädagogische Auslandsstelle* de Berlin, qui suivrait son œuvre avec le plus vif intérêt ». Cette dernière se verrait confier la responsabilité des échanges de l'enseignement secondaire, tandis que l'AAD de Morsbach hériterait de la coopération universitaire ». *Ibid.* / Finalement Morsbach obtiendra également la responsabilité de l'échange d'assistants.

de manière officieuse les futures négociations[799], il semble résigné à ne pas voir la réalisation d'un échange de professeurs, mais il tient à ce que les professeurs de la ville de Berlin soient distingués des assistants de Morsbach par un titre[800], qu'ils soient si possible plus souvent placés dans les Académies de Lille et Dijon pour contribuer à l'organisation des foyers scolaires, et que l'on échange non plus 6 mais 12 candidats[801]. Celui-ci propose d'ailleurs deux candidats français de sa connaissance[802], dont l'un selon le rapport de Denis ne satisfait pas les conditions exigées par la « convention Morsbach ». Alors que les deux échanges sont normalement distincts, les membres de l'Office semblent donc indiquer leur préférence pour l'échange avec l'AAD[803]. Trois mois plus tard, Charles Petit-Dutaillis doit rappeler au Dr. Heyn[804], que l'Office ne désire pas un échange de professeurs et que toute requête en ce sens doit être faite au MAE. Il assure celui-ci que les professeurs de la ville Berlin, distincts des assistants de l'AAD, bénéficient d'attentions particulières[805] et qu'il essaiera d'en placer dans les Académies de Lille et Dijon. Il accepte également de privilégier les candidats français ayant une certaine expérience pédagogique mais il s'oppose cependant à ce que l'ONUEF prenne en charge leur traitement[806]. Enfin, le directeur de l'Office explique que l'ONUEF est prêt à échanger avec la ville de Berlin douze professeurs ou assistants… conformément au

---

[799] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport non daté de Jean Denis à propos de la visite de M. Schwarz à l'ONUEF du 17 janvier 1930.

[800] Denis note à ce propos : « La question aurait été déjà agitée à Berlin avec M. Hesnard, qui aurait proposé qu'on désignât les assistants de Heyn sous le nom de Professeurs Adjoints. (Cette dénomination me paraît dangereuse car elle prêterait à confusion.) » *Ibid.* Une telle dénomination, qui aurait naturellement été susceptible d'aboutir à la mise en place d'un échange de professeurs, était inacceptable pour les autorités françaises.

[801] Il apprécierait que les candidats français soient majoritairement licenciés et non agrégés, qu'ils ne soient pas trop jeunes et aient déjà une « certaine expérience pédagogique, puisque la direction d'une classe leur serait confiée ». *Ibid.*

[802] Il s'agit de Mlle Weill, Licenciée ès-lettres, qui a oeuvré pour la création des foyers berlinois et M. Lhopiteau, élève de St Cloud. *Ibid.* / Dans sa lettre du 15 avril 1930, Charles Petit-Dutaillis ne manque pas de faire remarquer au Dr. Heyn que les candidats français sont tenus de présenter leur candidature à l'ONUEF. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 15 avril 1930 de Charles Petit-Dutaillis au Dr. Heyn.

[803] Denis s'oppose pendant cette rencontre au Dr. Schwarz, qui aurait envisagé avec la directrice du lycée Fénelon, la création de nouveaux foyers franco-allemands, sans en informer l'Office, seul habilité à négocier un tel accord. Il s'oppose également, au grand désarroi de Schwarz, à la reconduction d'une école de vacances de jeunes filles, pour laquelle Oswald Hesnard, à l'Ambassade, s'était engagé tacitement. Il y a incompatibilité de nature entre les aspirations de Schwarz, élément autonome dans un système décentralisé, et celles de l'ONUEF organe executif chargé de coordonner une politique à grande échelle. *Ibid.*

[804] Lettre du 15 avril 1930 de Charles Petit-Dutaillis au Dr. Heyn : en français, voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41 ; en allemand, voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145 et / Cette lettre répond à une missive de Schwarz.

[805] Outre le fait qu'ils sont présentés aux élèves comme des professeurs, ils peuvent avec l'accord des professeurs et en leur présence prendre la direction d'une classe, même si cette procédure doit rester facultative. *Ibid.*

[806] « Es widerspricht den in der französischen Verwaltung üblichen Reglungen, daß sie das Gehalt der Beamten bezahlt, die sie ins Ausland schickt. Ihre Bezahlung ist Sache der Regierung, welche ihre Dienste, in Anspruch nimmt. Unser Verwaltungsreglement und die augenblicklichen Bedürfnisse unseres Unterrichts erlauben mir also nicht, eine grössere Veränderung des Abkommens von letzten Jahres vorzunehmen. » *Ibid.*

souhait émis par Morsbach dans une lettre du 3 janvier 1930 et en fonction du nombre de candidats restant après avoir désignés les assistants échangés avec l'AAD ! Ces dernières remarques illustrent la montée en puissance de l'AAD, destiné à devenir le partenaire exclusif de l'ONUEF et avec lequel les autorités de la ville de Berlin sont contraintes de coopérer. Le Dr. Heyn sait, que s'il n'évolue pas, les jours de l'échange avec la ville de Berlin sont comptés. En mai[807], ce dernier appelle une nouvelle fois à la création d'un échange de professeurs et réclame un meilleur équilibre des dépenses entre la ville de Berlin et l'État français[808]. Il s'inquiète également de la possibilité que le nombre d'assistants échangés descende en dessous de six, auquel cas, le maintien des foyers franco-allemands serait remis en cause : le principal enjeu de cet échange est la possibilité même de l'existence de ces foyers. La situation préoccupe les autorités berlinoises au point que celles-ci décident de s'adresser directement au SOFE[809]. Schwarz, désirant une entrevue avec M. Marx, plaide pour la mise en place d'un échange de professeurs :

> Je crois en effet et je suis d'accord là-dessus avec M. Jourdan et d'autres personnages très dévoués à la cause commune qu'il faut normaliser l'échange de professeurs et de trouver un paiement suffisant basé sur réciprocité. […] M. le Ministre Grimme[810] partage le point de vue de M. Heyn.[811]

En juillet 1930, Ernest Tonnelat, alors professeur d'allemand à la Sorbonne, et le Recteur Châtelet se rendent à Berlin pour désamorcer la question des assistants, devenue sensible[812]. En ce qui concerne l'échange avec l'AAD, outre le faible nombre d'assistants échangés, les instructions ministérielles relatives au traitement n'auraient été arrêtées et envoyées qu'en

---

[807] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, lettre du 16 mai 1930 du Dr. Heyn à Charles Petit-Dutaillis.

[808] La ville de Berlin a l'intention, selon lui, de prendre en compte les différences de niveau de vie et songe à une indemnité pour les professeurs oeuvrant dans les foyers franco-allemands. Il ajoute : « Aber es ist ganz offenbar, daß, wenn man bis dem augenblicklichen Grundgehalt von 125.- RM bleibt, und nicht hinzufügt, kein Lehrer solche Opfer bringen wird, und wir nur ganz jungen Studenten als Assistenten bekommen können. » En feignant de considérer que le jeune âge et l'inexpérience des candidats seraient dûs à la modicité du traitement versé ; il fustige ainsi à la fois l'envoi par l'ONUEF de professeurs inexpérimentés et le fait que les autorités françaises ne versent pas d'indemnités à leurs candidats.

[809] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, lettre du 2 juin 1930 du Dr. Schwarz à M. Marx. / À cette lettre, est jointe la correpondance entre Messieurs Petit-Dutaillis et Heyn que nous venons de mentionner.

[810] Celui-ci succède à Carl Heinrich Becker au PrEM de 1930 à 1932.

[811] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, lettre du 2 juin 1930 du Dr. Schwarz à M. Marx.

[812] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 156, rapport d'Ernest Tonnelat daté de juillet 1930. / Ils y rencontrent M. Hesnard ; le Ministre prussien de l'Instruction publique, M. Grimme ; M. Gaede, son chef de cabinet ; M. Schellberg, directeur du Ministère de l'Instruction publique ; le Dr. Schröder représentant de M. Morsbach ; M. Nydahl, directeur des services de l'enseignement de la ville de Berlin, M. Heyn Directeur de l'Enseignement secondaire berlinois et le Dr. Schwarz, officiellement chargé de l'*Auslandsstelle* de la ville de Berlin.

mars 1930[813]. Les choses se seraient arrangées grâce aux initiatives des directeurs d'établissements :

> Mais les quelques critiques entendues montrent qu'il est nécessaire, non seulement de veiller à ce réglement régulier des questions de traitement ; mais, en outre, de ne jamais mélanger les assistants avec les maîtres d'internat ; il est indispensable que les assistants aient une table à part et qu'on leur donne une chambre bien meublée et bien tenue, il y aurait sans doute, à cet égard, à insister sur les instructions déjà données antérieurement.

Les difficultés évoquées ici ne sont pas neuves, Jourdan les avaient déjà soulignées à plusieurs reprises dans ses rapports de 1929. Ernest Tonnelat suggère également que l'État français se préoccupe des frais de voyage des assistants, qui ruinent ceux-ci et les plongent dans un dénuement tel, que certains auraient fait mauvaise impression à Berlin. L'échange avec l'AAD ne semble pas susciter plus de critiques, alors que l'échange de professeurs avec la ville de Berlin est plus problématique. Après avoir rappelé à l'ordre le Dr. Schwarz en lui indiquant qu'il n'est impliqué que dans l'un des deux échanges, on évoque des tensions entre assistants français et professeurs allemands[814]. L'une des causes du détachement de certains candidats français serait la rémunération accordée par la ville de Berlin, qui à hauteur de 250 Mark par mois, serait très insuffisante pour vivre correctement ; à l'inverse, leurs homologues berlinois en France touchent leur traitement normal de professeurs et une indemnité versée par la France de 150 Mark par mois. Les représentants de la ville de Berlin, qui supporte la plus grande charge de l'échange puisqu'elle finance à la fois les candidats français et allemands, souhaitent que l'État français augmente sa participation financière. On craint en effet que la municipalité berlinoise finisse par ne plus accorder les crédits nécessaires au fonctionnement de l'échange. Les autorités berlinoises attendent que leurs professeurs soient pleinement associés à l'enseignement en France[815] et que les candidats français aient une assez grande expérience et un véritable intérêt pour la pédagogie, Tonnelat suggère comme Jourdan l'avait fait, d'envoyer à la place d'agrégés des personnes qui possèdent ces

---

[813] Comme le notera Denis, dans une réponse au Proviseur du Lycée du Havre à la rentrée 1930, « les circulaires du 1er mars et 23 juin 1930 établissent seulement les règlement administratifs que l'on doit observer pour la nomination et le paiement des assistants ». Dans cette missive, Denis lui conseille d'intégrer l'assistant, M. Steffen, à l'enseignement d'allemand, sous sa responsabilité ou celle d'un professeur, en faisant preuve de largesse d'esprit. Il n'existe donc pas d'instructions pédagogiques. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 21 octobre 1930 de M. Denis au Proviseur du Lycée de Garçons du Havre.

[814] On loue certes le comportement de Messieurs Jourdan et Susini, qui ont accepté « toutes les obligations, à savoir nombreuses heures de classe, surveillance, promenades avec les élèves, bref tout ce que comporte le statut des professeurs des gymnases en Allemagne ». On fustige en revanche le comportement de certains davantage préoccupés par leurs travaux personnels (préparation au doctorat ou à l'agrégation) et qui ont pris leurs tâches à la légère : l'un des assistants a même dû être changé d'établissement. *Ibid.*

[815] A ce propos, les autorités de la ville de Berlin sont favorables à ce que leurs professeurs soient affectés dans les établissements de province. *Ibid.* / Les poste libérés à Paris seront attribués aux candidats de l'AAD.

qualités[816]. À la fin de la réunion, des décisions ont été prises pour la rentrée scolaire de 1930-1931. Tandis que dix assistants seront échangés avec l'AAD[817], l'échange avec la ville de Berlin est reconduit et six professeurs de part et d'autres seront désignés. Si elle permet sans nul doute de tracer, pour l'ensemble des personnes impliquées, une limite claire entre l'échange de l'AAD et celui de la ville de Berlin, la rencontre semble aboutir à des solutions en demi-teinte qui peinent à articuler parfaitement rémunération et reconnaissance professionnelle et sociale. L'aspect financier des échanges devient particulièrement sensible au fur et à mesure que le *Reich* s'enfonce dans la crise économique. Si l'AAD voit *in extremis* le financement de l'échange assuré[818], il réduit sans en prévenir l'ONUEF le traitement de moitié des assistants français accueillis dans les internats. Cela est d'autant plus inacceptable pour les autorités françaises[819], qu'en cas similaire, on ne retient, en France, que 4/10ème du traitement des assistants allemands. Les assistants français qui reçoivent 200 Reichsmark ne percevraient après la retenue que 100 Reichsmark : l'ONUEF demande que la somme restante soit portée à 120 Reichsmark[820]. L'AAD est également acusé de ne ne pas avoir respecté les

[816] Prenant exemple sur les candidatures de Mademoiselle Weill et M. Lhopiteau, qui sont finalement présents à Berlin, il indique qu'il serait en effet judicieux d'envoyer des professeurs sortant de l'école de Saint-Cloud, susceptibles de satisfaire pleinement les autorités berlinoises. *Ibid.*

[817] Les *Studenreferendare* et de *Studienassessoren*, « c'est-à-dire de jeunes gens qui ont déjà passé leurs examens de fin d'étude » seront placés dans la mesure du possible dans des établissements ayant déjà reçu des assistants, afin qu'on leur marque la place qui convient, et que les recteurs soient informés de leur présence. On annonce déjà la présence de M. Damaske, étudiant en 1929-1930 dans l'Académie de Lille, que le Recteur Châtelet souhaite voir affecter au Lycée de Tourcoing. On annonce également une autre candidate que le Recteur souhaite voir affecter au Lycée de jeunes filles de Lille. On ne peut s'empêcher ici de penser que celui-ci, en privilégiant les assistants de l'AAD, se rallie à son tour au parti-pris de l'ONUEF et de cette manière fait une entorse aux bonnes relations qu'il avait nouées jusqu'ici avec les Dr. Heyn et Schwarz. *Ibid.*

[818] Symptôme de ces difficultés économiques qui s'annoncent, l'AA rechigne à reconduire les subventions accordées pour la promotion des échanges. Il finit par céder pour ne pas remettre en cause l'échange. AA, Pol. Archiv. , R66119 (1), lettre du 8 juillet 1930 du PrEM (Jahnke) à l'AA ; lettre du 21 juillet 1930 de l'AA (Dr. Böhme) au PrEM; lettre du 20 septembre 1930 de l'AA au PrEM, lettre du 11 mai 1931 du PrEM à l'AA.

[819] À la suite de la réception de lettres de Göttling le 17 septembre 1930, puis de l'AAD les 18 et 22 septembre, qui l'informaient de modifications de clauses de la convention à l'initiative de l'AAD et du PrEM, Charles Petit-Dutaillis s'empresse le 24 septembre d'envoyer une réponse irritée au Dr. Morsbach. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 24 septembre 1930 de Charles Petit-Dutaillis à Adolf Morsbach. / Une note de Denis revient sur les raisons de son émoi. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note intitulée « Assistants » datée de 1930.

[820] Par ailleurs, alors que Hans Göttling avait annoncé qu'une indemnité de 5 Reichsmark/jour avait été prévue pour les assistants français qui ne pouvaient être nourris par leur établissement pendant les petites vacances, la lettre de l'AAD fixait celle-ci à 4 Reichsmark. / Adolf Morsbach oppose à ces réductions les améliorations qui ont d'ores et déjà été apportées pour le traitement des assistants allemands. Auparavant rémunérés à hauteur de 9000 francs à Paris et 8000 francs en Province, avec une retenue respective de 3200 et 2700 francs en cas d'internement, ceux-ci, encore assimilés en 1930 aux maîtres d'internat, ont vu leur traitement augmenté à 10500 francs pour Paris, et 9750 francs en province, avec une retenue respective en cas d'internement de 4000 francs pour Paris et entre 3200 et 3600 francs selon l'importance des villes en Province. Dans la mesure où les retenues augmentent avec le traitement, on peut s'interroger sur la réelle portée de ces revalorisations.

délais pour les nominations et d'y apporter constamment des modifications[821], ce qui désoriente les candidats.

Au terme de l'exercice 1930-1931, de nouvelles difficultés sont apparues : tandis que le MAE refuse toujours de libérer des fonds pour compléter le traitement des professeurs français de la ville de Berlin et que les candidats se font de plus en plus rares, les établissements allemands rechignent à offrir des places[822] et quelques assistants français de l'échange mené avec l'AAD se plaignent de leur accueil en internat et de nouvelles retenues pour impôt[823]. Lorsqu'en juin 1931, M. Eisenmann se rend à Berlin[824], la question financière de l'échange avec celle-ci semble réglée : il annonce au Dr. Heyn que le MAE a accepté de reconduire la subvention pour soutenir l'échange avec la ville de Berlin ; le Dr. Heyn, de son côté, se déclare prêt, malgré les compressions financières, à maintenir et développer l'échange. Après que Schwarz a fait part à M. Eisenmann de quelques incidents causés par des assistants français[825], les deux hommes envisagent de faire parvenir des instructions

---

[821] Six candidats français sur dix ont reçu plusieurs avis d'affectation. M. Decourdemanche passe de Magdebourg à Halle ; M. Jeudy de Münster à Templin ; M. Morice de Königsberg à Schulpforta ; M. Punch de Cologne à Berlin ; Mlle Gamard de Berlin à Droyssig. Ces modifications désorientent les candidats, particulièrement lorsque la seconde affectation s'avère moins avantageuse : ainsi Mlle Gamard refuse de se rendre à Droyssig, tandis que Decourdemanche qui avait déjà trouvé une pension à Magdebourg doit annuler sa réservation pour aller à Halle, mais il apprend bientôt qu'il ne peut occuper le poste, car étant marié, il ne peut accepter l'accueil à l'internat qui lui est proposé. / Il semble que M. Decourdemanche ait été finalement affecté à Magdebourg, M. Jeudy à Templin, M. Morice à Schulpforta, M. Punch à Würzbug et Mlle Gamard à Halle. Voir CAC, 20010167, ONUEF art. 183, liste des noms des assistants et de leur établissement d'affectation entre 1929 et 1933.

[822] C'est notamment en Prusse qu'on rechigne dans un premier temps à créer des places. Il est possible que cela soit en raison des frictions entre le PrEM et l'AA, il est également possible qu'on y estime que les assistants de la ville de Berlin représente une dépense suffisante ou que l'on attende la mise en œuvre d'un échange de professeurs moins couteux. Contre toute attente, à la mi-juin 1930, l'AAD informe l'AA qu'en raison d'une décision du PrEM, deux nouveaux postes d'assistants anglais et français ont été annoncés pour l'année 1931-1932 dans les lycées prussiens. Les candidats ont déjà été sélectionnés par les partenaires anglais et français et des candidats allemands correspondants auraient également été sélectionnés et avertis. En plaçant l'AA devant le fait accompli, l'AAD se prémunie, dans un contexte économique précaire, de nouvelles coupes budgétaires. Voir AA, Pol. Archiv. , R63119(1), lettre de l'AAD à l'AA (Dr. Bock) du 16 juin 1931.

[823] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note du 3 juin 1931 de M. Denis à M. Eisenmann. Jean Denis note notamment : « Deux d'entre eux, en effet, Mlle Gamard à Halle et M. Séchan à Berlin Lichterfelde, ont déclaré ne pouvoir guère s'habituer à la nourriture qui leur était imposée. » Pour ce dernier, Denis évoque ce qu'il appelle l' « affaire Séchan » : une enquête ayant été menée par l'AAD. Les raisons de cette enquête demeurent obscures, mais que l'on choisisse de diligenter une enquête laisse supposer que le comportement de l'assistant français a déplu à la direction de l'établissement.

[824] On possède une note non datée sur sa visite du 11 au 14 juin 1931. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41.

[825] Un certain M. Coppens, a fait une très mauvaise impression : « […] il s'est conduit avec une légèreté, une prétention et un manque de tact extrêmes. Heyn n'a pas voulu qu'on nous en parle officiellement, par crainte de nuire à des relations auxquelles il tient. J'ai prié Schwarz de nous adresser – il a dit ne vouloir le faire que sous forme d'une lettre personnelle à moi – l'exposé des faits sur lequel nous pourrions déterminer notre action. Il m'a indiqué sans détour qu'il désirerait que le dossier de Coppens gardât trace de cette aventure. » / On signale une autre mésaventure de ce que l'on pense être un étudiant boursier d'échange : « Schwarz m'a cité le cas d'un nommé Leborgne, qui dans une conférence d'un groupe franco allemand, a dit au cours du récit d'un voyage « C'était très sale, comme toujours, en France ». Le Consul de France était là, et a signalé le cas à Schwarz. D'après nos vérifications, il ne s'agit pas d'un boursier mais bien d'un assistant d'échange.

écrites pour indiquer à ceux-ci l'attitude à adopter envers leurs supérieurs, leurs collègues et les élèves. Schwarz au passage plaide de nouveau pour que soient désignés des candidats intéressés aux questions d'enseignement[826]. Des décisions sont également prises : l'ONUEF n'obtient pas que tous les assistants français soient accueillis dans les internats des lycées allemands, mais la retenue pour la nourriture et le logement est diminuée de 20 Mark. On assure par ailleurs que des procédures sont en cours dans plusieurs *Länder* pour que le traitement des assistants soit reconnu comme indemnité et échappe ainsi à l'impôt[827]. En juin 1931, à la demande du Dr. Schwarz, Oswald Hesnard émet des suggestions à propos de l'échange d'assistants. Le 24 juin 1931, ce dernier écrit donc à l'ONUEF à propos de ces échanges, qui, selon lui, sont arrivés à un point critique. Soutenant la « ligne berlinoise », il fustige l'envoi de candidats français trop jeunes, ayant pris leur service à la légère et ayant témoigné d'un comportement qui n'était pas convenable. Il aborde, par ailleurs, la répartition inégale des charges entre la France et la ville de Berlin.

> Nos jeunes compatriotes reçoivent 83 Mk. par mois du Ministère des Affaires Étrangères. La ville de Berlin leur compte 250 Mk. et les exempte d'impôts. Pour leur permettre de ne donner que 13 à 14 heures par semaine, elle paie un remplaçant qui fournit le surplus (la semaine étant loi de 25 heures), soit une dépense supplémentaire de 250 Mk. par mois. Soit 500 Mk.= 3000 francs pour chaque Français, 18 000 francs pour les 6.
> Les Allemands envoyés en France sont des universitaires classés (Studien-Assessoren). Pour les exempter de l'Internat, la ville de Berlin leur attribue 125 Mk. par mois. Avec leur traitement, ils touchent environ 500 Mk. Ces frais accumulés représentent une somme qui n'est pas très loin d'un demi-million de francs par an.[828]

Oswald Hesnard souligne donc l'existence de frais annexes à l'échange extrêment coûteux pour la ville de Berlin : selon lui, si un élu ou un fonctionnaire avait le loisir de comparer l'échange avec d'autres échanges poste pour poste, on pourrait craindre un incident au parlement berlinois et l'arrêt immédiat de son financement. Il invite donc à son tour les autorités françaises à rééquilibrer les dépenses de l'échange. Il joint à ses suggestions, une feuille de comptes établie par le Dr. Schwarz. Nous en livrons les termes dans le tableau suivant, en ayant pris soin de corriger les approximations et erreurs de calcul (!) :

---

[826] Il se dit ainsi étonné que M. Coppens ait été désigné comme professeur d'échange, tandis qu'un certain Lhopiteau, pourtant plus expérimenté a été désigné assistant. *Ibid.* / Le Dr. Schwarz espère ici placer l'ONUEF face à ses contradictions, en prouvant qu'on ne fait pas de différence dans la sélection entre les assistants de l'échange avec l'AAD et avec la ville de Berlin.
[827] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, note non datée sur la visite d'Eisenmann à Berlin du 11 au 14 juin 1931.
[828] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 24 juin 1931 de Oswald Hesnard à l'ONUEF.

Professeurs ou assistants Français à Berlin	*Professeurs berlinois en France*
Part de la ville de Berlin	
Traitement de 250 Mark/mois (50 Mark d'impôts payés par la ville)	125 Mark/mois (insuffisant pour vivre en France)
Engagement d'un « demi-professeur » pour compensation des heures = 250 Mark/mois	+ leur traitement dont on retire 100 Mark/mois
500 Mark	500 Mark
500 + 500 = 1000 X 6 professeurs = 6000 X 12 = 72000 Mark = 432000 francs	
Part de la France	
4 Professeurs (2 des 6 étant considérés comme assistants) 83 Mark/mois = 83 X 4 X12 = 3984[829]	125 Mark/Mois 125 X 6 X 12 = 9000[830]
2 assistants = chacun = 125 Mark /mois X 2 X12= 3000	
3984 + 9000 + 3000 = 15984 Mk. = 95 904 francs (1 Mark = 6 francs)	

Schwarz déduit originellement de son calcul que la France débourse environ 50000 francs et la ville de Berlin, 400 000 francs. Nos corrections indiquent que la France s'acquitte en vérité probablement du double, mais l'écart demeure néanmoins immense[831]. Oswald Hesnard de proposer en conséquence d'augmenter le service horaire des professeurs français envoyés à Berlin, ce qui permettrait de ne plus devoir engager des « demi-professeurs » de compensation[832]. Une telle solution appellerait partant la sélection de professeurs plus âgés et plus expérimentés. Oswald Hesnard est donc favorable au développement d'un échange de professeurs[833]. La guerre de positions à laquelle se livrent l'ONUEF et les autorités de la ville de Berlin, soutenues successivement par Messieurs Jourdan et Hesnard, recouvre semble-t-il moins une opposition franco-allemande, qu'une opposition entre le terrain et les administrations, les classes et les salons des ministères. Il est difficile de savoir si l'ONUEF a

[829] Schwarz arrive quant à lui au résultat improbable de 5232 Mark.
[830] Schwarz semble avoir tout simplement éludé ces sommes.
[831] Dans la suite du document, Hesnard compare l'échange avec l'échange de professeurs entre les villes de Berlin et Sheffield. Deux professeurs y sont échangés : ils gardent leur droit, se contentent d'entrer dans la chaire de leur homologue et reçoivent leur traitement régulier payé par leur pays d'origine. Seul le voyage aller-retour à hauteur de 200 Mark par professeur est financé par la ville, soit 400 Mark soit 2400 francs. Sur les plans financier et organisationnel, il existe donc un véritable fossé entre les deux échanges.
[832] Comme les professeurs allemands, qui voient, pendant leur séjour à l'étranger, leur service pris en charge par un autre professeur, les professeurs français doivent demander leur détachement à l'étranger. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, lettre du 5 septembre 1932 de Jean Medory au Ministre de l'Éducation nationale, lettre du 16 septembre 1932 de Mlle Godillon au Ministre de l'Éducation nationale et lettre du 10 août 1932 de l'ONUEF au MAE.
[833] Selon Hesnard, les professeurs de collèges et de lycées pourraient correspondre à ce profil et seraient ravis de pouvoir rafraîchir leurs connaissances linguistiques, mais il faudrait, pour ce faire, que l'administration acceptât de les encourager « en leur assurant, à leur retour en France, soit les mêmes postes, soit des équivalences honorables, et en assurant leurs droits à l'avancement. »

accordé du crédit aux propositions de Hesnard[834], mais une missive de Eisenmann à celui-ci le 17 septembre 1931 semble indiquer que la MAE a consenti un complément au traitement des assistants français[835]. Malheureusement, quelques jours plus tard, l'ONUEF est informé par le Dr. Schwarz qu'un décret-loi a supprimé le fonds servant à payer les assistants : il faut trouver de nouvelles sources de financement[836]. En conséquence, on décide de ne désigner que cinq professeurs berlinois et de n'accueillir que deux professeurs et un assistant français[837], dont la rémunération est en partie assurée par une retenue sur le traitement des professeurs berlinois ![838] Dans la mesure où l'incident s'est déroulé du côté allemand, on estime normal, semble-t-il, que les professeurs d'échange berlinois, en supportent les conséquences. À l'été 1931, l'ONUEF s'attache à homogénéiser la situation de ses assistants français échangés avec l'AAD. En effet, les annonces de nomination du DAAD font craindre une grande disparité dans les rémunérations : tandis que les candidats de 1930-1931 bénéficiaient d'une indemnité mensuelle de 100 Mark, qu'il avait même été question de relever à 120 Mark, on prévoit pour l'exercice 1931-1932, que cinq assistants toucheraient 200 Mark, deux assistants 160 Mark, et trois assistants bénéficieraient de l'hospitalisation gratuite mais sans indemnités. L'ONUEF demande au DAAD de revoir sa copie[839] : on regrette, en effet, à Paris que les assistants français, internés, ne perçoivent aucune indemnité pour leurs dépenses personnelles ou leur voyage, alors ques les assistants allemands en France internés perçoivent après retenue 6500 francs/an à Paris et 6550/an en Province. L'idée naît

[834] Hesnard, comme Jourdan par la suite, reste, malgré son soutien au Dr. Schwarz, un interlocuteur respecté par l'ONUEF. Sa position de médiateur est confirmée en octobre 1931, quand Charles Petit-Dutailles accepte que celui-ci exerce une certaine tutelle sur les assistants affectés dans les établissements allemands. MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 31 octobre 1931 de Charles Petit-Dutaillis à Oswald Hesnard.

[835] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 17 septembre 1931 de Louis Eisenmann à Oswald Hesnard. M. Eisenmann prie M. Hesnard de l'appeler au téléphone pour traiter de l'affaire des assistants. Il ajoute : « Nous aurions à causer des boursiers français en Allemagne, qui sont tous maintenant au régime de *freistellent*, et des assistants ex Berlin, pour lesquels Marx accepte notre suggestion […]. » Le contenu de cette missive reste mystérieux, mais il semble néanmoins que le SOFE est alors disposé à faire quelques concessions pour l'échange des professeurs de la ville de Berlin.

[836] Le récit de ces événements nous est conté dans un rapport sur l'échange de professeurs et d'assistants pratiqué avec la ville de Berlin pour l'année 1931-1932. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41.

[837] Il s'agit de Mlle Privat, professeur au lycée de filles de Tourcoing, affectée à la *Königin Luise Schule* (Danckelmannstrasse, Berlin Charlottenburg) dont le traitement est fixé à 305 Mark/mois ; M. Thiébert, Professeur à l'École primaire supérieure de Douai, qui est affecté au *Dorotheenoberlyzeum* (Wilhelmshevanerstrasse 2) dont le traitement est fixé à 250 Mark/mois et M. Anglade, étudiant affecté à la *Luisenstädtische Oberreaslschule* (Dresdenerstrasse 113) dont le traitement est fixé à 218 Mark/mois.

[838] Pour assurer ces traitements, on a recours à une solution mixte. Tandis que l'Office verse chaque mois 170 Mark (= 1010 francs) à Mlle Privat et 83 Mark (= 500 frs.) à M. Anglade, on complète ces sommes par une retenue opérée sur le traitement des assistants allemands en France, 4 d'entre eux abandonnant 85 Mark de leur salaire et Herr Jacob, lecteur à Lille, 150 Mark.

[839] Cela est d'autant plus embêtant pour l'ONUEF qu'on pensait pouvoir verser en supplément 50 Mark par mois (= 3600 francs/an), plus 100 mark pour le voyage aux assistants français, mais le SOFE a fait savoir qu'il n'accordait plus ce crédit. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, « Sur le règlement financier de nos échanges d'assistants avec l'Allemagne. », note datée du 29 septembre 1931.

alors de mettre en œuvre un système équivalent au système négocié avec la ville de Berlin en opérant une retenue sur une partie des indemnités allouées aux assistants allemands pour la reverser aux assistants français. Ce système sera, semble-t-il, adopté mais aura pour conséquence de favoriser la sélection de candidats allemands plus qualifiés dont le salaire de professeur plus élevé permet de supporter une telle retenue, sans que ceux-ci ne soient plongés dans le dénuement[840].

La rentrée 1931 est le moment que choisit l'Allemagne pour donner un nouveau souffle à la coopération franco allemande. Le 2 novembre 1931, l'Ambassade d'Allemagne fait parvenir au MAE un aide-mémoire sur les relations universitaires entre la France et l'Allemagne[841] : les autorités allemandes souhaitent étendre celles-ci. On aimerait intervenir sur huit points[842], dont celui des échanges de « professeurs d'écoles adjoints » – la dénomination qui est ici employée pour nommer les assistants l'est, bien entendu, à dessein, pour faire évoluer l'échange d'assistants. On appelle le gouvernement français à envoyer des candidats disposant de plus d'éxpériences pédagogiques pour qu'ils soient mieux incoporés à l'enseignement allemand et on attend en retour que les enseignants allemands soient mieux incorporés à l'enseignement en France. De nouveau, on aspire en Allemagne à un échange de professeurs. Le MAE demande deux expertises de cet aide-mémoire. Pour André François-Poncet[843], Ambassadeur de France en Allemagne[844], il est paradoxal de désirer des

[840] Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, lettre du 23 février 1932 du PrEM (Herr Jähnke), au *Provinzschulkollegien*, au DAAD et à l'AA, accompagnée de la convention du 23 août 1929. On annonce dans cette missive être à la recherche de 3 assistants (*Studienassessoren*) pour se rendre en France ou en Angleterre. Pour l'échange avec la France, une retenue sera faite sur le traitement normal afin de permettre le financement du traitement des assistants français en Prusse. Les assistants allemands perçoivent ainsi 80% de leur solde et doivent recevoir 100 Mark/mois en plus. On entend ainsi sélectionner prioritairement les *Studienassessoren* les plus âgés qui perçoivent au moins 300 Mark et qui seraient en mesure de vivre avec 80% de cette somme, plus les 100 Mark qui y sont ajoutés.

[841] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, aide-mémoire de l'Ambassade d'Allemagne sur les relations universitaires entre la France et l'Allemagne.

[842] Il s'agit des échanges de lecteurs, des voyages d'études, des échanges scolaires, des échanges de professeurs d'école adjoints, les invitations de professeurs de langues, les conférences de savants et de personnalités publiques, des conférences avec projections dans l'enseignement scolaires organisées par la DAPV et des manifestations à l'occasion de l'année Goethe.

[843] André François-Poncet (1887-1978) a étudié la germanistique en 1906-1907 à Berlin et Munich, et rédige son mémoire de fin d'études sous la direction d'Henri Lichtenberger. Après un passage au front en 1916, il intègre le Bureau de la Presse de l'Ambassade de France à Bern, puis s'engage en politique aux côté de Raymond Poincaré. À partir de 1923, il est envoyé à Düsseldorf comme représentant pour la Presse internationale dans la région de la Ruhr et en 1924, il intègre, comme représentant du Parti Républicain démocrate et social, la Chambre des députés, dont il n'apprécie pas les luttes intestines. Il devient Secrétaire d'État dans plusieurs ministères à partir de 1928 et en 1931, Pierre Laval et Aristide Briand lui proposent la place d'Ambassadeur à Berlin qu'il occupe jusqu'en octobre 1938. Partisan à ses débuts de la réconciliation, il devient de plus en plus critique vis-à-vis du nouveau régime à partir de 1934-35, après avoir assisté au *Reichsparteitag* à Nuremberg. Pour ses positions, il sera arrêté à Grenoble en 1943, puis incarcéré jusqu'à la fin de la guerre dans des prisons « de luxe » en Allemagne et en Autriche. En 1949, il est nommé Haut Commissaire français de la République d'Allemagne. Voir à ce propos Hans Manfred Bock, *Kulturelle Wegbereiter politischer Konfliktlösung. Mittler zwischen Deutschland und Frankreich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Gunter Narr Verlag, Édition

professeurs expérimentés, si ceux-ci doivent se contenter d'une situation matérielle très modeste. Concernant les candidats allemands en France, il explique :

> En outre, nos administrateurs sont obligés de tenir compte des dispositions d'un personnel régulier conscient de sa valeur et de ses droits, et auquel il est naturel de ne pas vouloir porter ombrage. On comprendra dès lors avec quelle prudence il y a lieu d'envisager, pour l'avenir, l'« incorporation » dont il est question dans l'aide-mémoire.

Les propos et les termes employés par l'Ambassadeur ravivent manifestement le spectre des « maîtres de langue » encore présent dans l'imaginaire du corps professoral. On n'est donc pas étonné que celui-ci réaffirme avant tout la nécessité de bien sélectionner les candidats et de rester attentifs aux résultats de l'échange. Dans la seconde expertise[845], Charles Petit-Dutaillis livre, quant à lui, une analyse déroutante de lucidité :

> La différence même du terme employé dans l'aide-mémoire avec l'expression française officielle – « assistants » – marque la différence de deux conceptions qui s'opposent depuis le début du fonctionnement de l'institution en question. Pour nous, l'assistant remplit des fonctions analogues à celles qu'assure à l'École des Langues orientales le répétiteur ; il exerce pratiquement des élèves, sous la direction du professeur. Les autorités allemandes, elles, visent à un échange de professeurs, le professeur allemand étant substitué purement et simplement à son « échangé » français.
> Je n'ai pas besoin de développer longuement les raisons qui nous imposent en ce domaine une extrême prudence. Le temps n'est pas encore loin où les classes de langues vivantes, confiées à des professeurs étrangers, étaient des foyers d'indiscipline et de paresse, faute d'accord entre la psychologie du maître et celle des élèves. L'expérience faite avec les assistants que nous avons reçus jusqu'ici montre que si certains d'entre eux ont apporté beaucoup de tact dans l'exercice de leur mission, d'autres en ont si complètement méconnu les conditions qu'à en élargir le cadre on aurait couru des risques graves d'incidents et de conflits.
> Du côté allemand, nous avons constaté à plusieurs reprises une tendance à remettre en question la convention de 1929, qui régit l'institution des assistants, de manière à modifier peu à peu le caractère de cette institution même. Le ministère de l'Instruction publique tient, pour sa part, à laisser à l'expérience inaugurée par cette convention le temps de se développer et de faire apparaître elle-même les améliorations possibles. L'administration conseille aux chefs d'établissements et aux professeurs d'apporter dans la pratique du régime actuel l'esprit le plus libéral. Certains assistants allemands, qualifiés par leurs titres et leur tact, ont déjà été traités, en

---

Lendemains 2, Tübingen, 2005, pp. 233-247. (*HMKU*) / À propos de l'activité d'André François-poncet à la tête de l'Ambassade de France de Berlin, voir notamment Claus W. Schäfer, *André François-Poncet als Botschafter in Berlin (1931-1938)*, Pariser Historische Studie, Band 64, R. Oldenbourg Verlag, München, 2004 et André François-Poncet, *Souvenirs d'une ambassade à Berlin. Septembre 1931-Octobre 1938*, Flammarion, Paris, 1946.

[844] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, rapport de l'Ambassadeur de France en Allemagne (André François-Poncet) du 15 novembre 1931 au Ministre des Affaires Étrangères (Aristide Briand). / Le rapport est appuyé par une lettre du Ministère de l'Instruction publique : voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, lettre du 7 décembre 1931 du Ministère de l'Instruction publique au MAE.

[845] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, rapport du 24 novembre 1931 adressé par Charles Petit-Dutaillis à M. Pilat. / On en trouve également une copie dans CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 / Une contre-expertise de ce rapport a été demandé par André François-Poncet qui donne son aval aux suggestions de Charles Petit-Dutaillis. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 145, lettre du 23 janvier 1932 de André-François Poncet à Pierre Laval, Président du Conseil, Ministre des Affaires étrangères.

fait, presque comme des professeurs. De la valeur des choix qui seront faits du côté allemand dépend la généralisation de cette pratique.
D'autre part l'Office s'applique à proposer de plus en plus souvent comme assistants en Allemagne de jeunes professeurs de collège ayant déjà une certaine expérience de l'enseignement. Mais la faiblesse des indemnités offertes par les établissements allemands – la plupart n'allouent plus que le vivre et le couvert – rend difficile ce recrutement et nous oblige souvent à nous rabattre sur des étudiants. C'est un fait dont il conviendrait que, du côté allemand, on mesurât exactement les conséquences.

À la fin de son analyse, Charles Petit-Dutaillis met en valeur les efforts consentis par l'ONUEF pour la sélection de candidats français plus expérimentés et en profite pour fustiger la faiblesse des indemnités offertes aux assistants français en Allemagne. Le passage le plus intéressant de celle-ci est cependant la comparaison de l'assistant au « répétiteur », qui nous renvoie de nouveau à l'époque de la mise en place de l'échange avant-guerre et au rappel du traumatisme provoqué par la présence des « maîtres de langues ». L'argument est connu et montre que le maintien de l'échange d'assistants et le refus d'un échange de profeseurs se justifient par une fonction interne au système français : les candidats allemands ne doivent pas constituer de concurrents pour les professeurs français. La nécessité du *statu quo* justifie tant les difficultés de traitement des assistants allemands, que le déséquilibre patent, qui caractérise le financement des échanges avec l'AAD et avec la ville de Berlin. La réponse qu'adressent les autorités françaises aux autorités allemandes à propos de cet aide-mémoire ne contiennent pas de propositions claires, de telle sorte que l'AA finit par envoyer à Paris, ses représentants, Messieurs Freudenberg et Kühn, en janvier[846]. Lors d'une rencontre au MAE, le 23 janvier[847], on insiste sur la notion de réciprocité en s'accordant pour attirer davantage d'étudiants, d'assistants et de lecteurs français[848] vers l'Allemagne. La question des assistants est toujours sensible : côté français, les tentatives de modification de la convention improvisées par le DAAD n'ont pas plu et on ne se gêne pas pour fustiger le traitement insuffisant et le manque de places mises à disposition en Allemagne. On regrette à ce titre que

[846] Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, note à propos des discussions menées à Paris sur la question des échanges académiques et pédagogiques entre la France et l'Allemagne du 18 au 23 janvier 1932 (*Aufzeichnung von Legationsssekretär Freudenberg über die in Paris geführten Besprechungen zu den Fragen des akademischen und pädagogischen Austausches zwischen Deutschland und Frankreich (vom 18.-23.1.1932)*). Ils se rendent successivement au SOFE pour y rencontrer Messieurs Marx et Pila ; auprès de la DAPV, où ils s'enquièrent de l'impression faite par des candidats et assistants d'échange ; auprès de l'ONUEF ; au Ministère de l'Instruction publique ; auprès du Sénateur Honorat ; à l'ENS et au *Völkerbunds-Instituts für geistige Zusammenarbeit*.
[847] Y assistent Messieurs Pila, Marx, Cavalier (Directeur de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Instruction publique), Vial (Directeur de l'enseignement secondaire) et un représentant de l'Enseignement technique, que l'on songe à intégrer à l'échange. Ils sont rejoints plus tard par Messieurs Petit-Dutailis, Eisenmann et le Professeur Lichtenberger (Directeur de l'Institut d'Études germaniques de la Sorbonne).
[848] Pour ces derniers, les autorités allemandes plaident pour une augmentation du traitement des lecteurs afin qu'ils n'aient pas à officier en tant qu'assistants, et leur maintien en poste plusieurs années.

le PrEM ne prenne pas davantage part à l'échange[849]. Alors que les autorités françaises campent sur leurs positions, la délégation allemande, aspirant toujours à l'avènement d'un échange de professeurs, saisit l'occasion qui lui est fournie par Francisque Vial, qui s'interroge sur la possibilité de mettre en œuvre un échange d'agrégés (*Vollehrer-Austausch*), comme il en existe un entre la France et l'Angleterre[850]. Cependant, lorsque, quelques mois plus tard, Jean Denis et le Recteur Châtelet rencontrent notamment les représentants de la ville de Berlin[851], ceux-ci, malgré les difficulté disent souhaiter le maintien de l'échange d'assistants et reconduire pour cela le système des retenues sur le traitement de son personnel, afin de financer les traitements des assistants français[852]. Quant à l'AA, il comprend lentement qu'un échange de professeurs ne verra pas le jour[853].

De 1929 à 1931, les échanges d'assistants menés par l'ONUEF avec la ville de Berlin et l'AAD sont traversés par des aspirations contradictoires : contrairement à l'Office, ses partenaires allemands multiplient les signes et les requêtes afin que les échanges d'assistants soient transformés en un échange de professeurs. L'échange de la ville de Berlin se caractérise dès l'orgine par une asymétrie manifeste dans le choix des candidats : des

---

[849] Freudenberg, qui a mené des discussions avec celui-ci, s'engage sur sa participation accrue et donc la création de places d'assistants dans les établissements prussiens.

[850] Ce point n'est pas approfondi par les participants, mais côté allemand, on charge Göttling de se procurer des renseignements sur cet échange.

[851] Voir CAC, 20010167, ONUEF art. 177, rapport sur le voyage de M. le Recteur de Lille et M. Denis (31 mai - 4 juin1932) rédigé par Denis. Ils évoquent la question des écoles franco-allemandes de vacances et le projet d'installation d'une école franco-allemande permanente. Ce dernier projet, destiné à compléter l'action des foyers franco-allemands, prévoyait la réunion dans deux établissements, en France et en Allemagne, de deux groupes d'élèves, allemand et français, sélectionnés en seconde et placés sous la conduire de professeurs nationaux. Ces élèves auraient passé cinq mois dans chaque établissement. Ainsi, outre le programme régulier pour qu'ils puissent préparer leurs examens, on aurait insisté sur l'enseignement des langues dispensé par des professeurs locuteurs natifs. On entendait s'enquérir auprès des gouvernements de l'accueil d'une telle idée avant de commencer toute négociaton. Cette entreprise fait penser dans son organisation aux cursus binationaux mis en place par les universités de nos jours. / Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, lettre du 15 juin 1932 de Hans Göttling au DAAD.

[852] On annonce, coté berlinois, vouloir accueillir l'année suivante deux professeurs et un assistant de français, et désigner cinq professeurs dont une femme. Au passage, on rend également hommage à Mlle Privat et M. Thiébert qui « se sont distingués de certains de leurs prédécesseurs autant par leur dévouement que par leurs qualités pédagogiques qui paraissent avoir été particulièrement appréciées ». Voir CAC, 20010167, ONUEF art. 177, rapport sur le voyage de M. le Recteur de Lille et M. Denis (31 mai - 4 juin 1932) rédigé par Denis.

[853] Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, lettre du 17 juin 1932 de Hans Göttling à l'AA (Dr. Freudenberger). Dans celle-ci, le directeur de la DAPV indique que l'ONUEF espère faire oublier l'accord de principe sur un projet d'échange de professeurs et semble davantage réfléchir à l'incorporation de l'enseignement technique, créé en 1919 par la loi Astier, dans l'échange. / À propos de l'enseignement technique, celui-ci a été crée à l'initiative du Ministre du Commerce et placé par le décret du 20 janvier 1920 sous l'autorité du Ministère de l'Instruction publique. Il doit être organisé par les communes sous forme de « cours professionnels » gratuits, qui ont lieu pendant 3 ans de 4 à 8 heures par semaine. Il comporte un enseignement général complétant l'enseignement primaire, l'étude des sciences de base d'une profession et des exercices pratiques qui complètent les travaux d'ateliers. Souffrant de la concurrence des EPS, il ne prendra pas les proportions escomptées. Voir *FPHIS*, p. 346, *FMHIS*, p. 583, *APHIS*, p. 342.

professeurs expérimentés, côté allemand ; de jeunes diplômés inexpérimentés, côté français. Comme le souligne Henri Jourdan dans l'un de ses rapports, il est risqué de placer les professeurs berlinois dans les conditions de vie des maîtres d'internat, tout comme il est risqué de traiter des agrégés commes des *Referendaren*. En pratique, malgré les efforts qui sont consentis, côté français, pour ménager les assistants allemands, les instructions pédagogiques font défaut et on peine partant à les intégrer pleinement à l'enseignement. Il est peu étonnant que les représentants berlinois souhaitent rapidement que ces professeurs soient placés, plutôt qu'à Paris, dans l'Académie de Lille avec laquelle ils entretiennent une coopération intensive. Les assistants français, de leur côté, se plaignent de l'accueil dans les internats et de traitements insuffisants du fait de retenues d'impôts. Censés participer aux foyers franco-allemands, on leur reproche souvent de ne pas être assez intéressés aux questions pédagogiques. L'échange avec l'AAD part également sur de mauvaises bases : non seulement, Morsbach fait plusieurs fois entorse aux conventions, en court-circuitant le processus français de sélection ou en modifiant sans préavis la hauteur des traitements des assistants français, et la Prusse rechigne de plus à créer des places dans ses établissements. L'ONUEF continue pourtant de considérer l'organisme allemand comme son partenaire officiel : pour sélectionner les candidats des deux échanges, elle applique bientôt les régles de la convention négociée avec l'AAD et prête attention à obtenir son accord pour toute décision regardant l'échange avec la ville de Berlin. Il est très vite manifeste que les autorités françaises perdent leur intérêt pour ce dernier. Malgré les soutiens d'Henri Jourdan et d'Oswald Hesnard, qui plaident également pour l'établissement d'un échange de professeurs, le Dr. Schwarz irrite celles-ci par son insistance et ses maladresses. Certes quelques assistants n'apportent pas satisfaction ou causent de petits incidents, mais l'ONUEF et ses partenaires s'empoignent avant tout sur la question du financement de l'échange. La plus grande partie de celui-ci repose en effet sur les épaules des organismes allemands : le déséquilibre est particulièrement important pour l'échange entre l'ONUEF et la ville de Berlin. En 1931, les autorités françaises acceptent d'offrir un complément de traitement aux assistants français en Allemagne. Malgré les coupes budgétaires qui affectent bientôt, en raison de la crise économique, tant l'AAD que la ville de Berlin, on n'assiste pas à un rééquilibrage. Ces dernières n'étant plus en mesure de payer les traitements des assistants français, on décide d'opérer une retenue sur les traitements des assistants allemands, pour la reverser aux assistants français. Ce faisant, on incite paradoxalement les autorités allemandes à privilégier des candidats qui puissent survivre en dépit de cette retenue, c'est-à-dire des candidats mieux rémunérés, plus expérimentés, et donc susceptibles d'accepter moins facilement les conditions

de vie, à l'égal de celles d'un maître d'internat, qui leur sont offertes. Quand en 1931, le *Reich* appelle à une nouvelle donne des échanges, l'analyse du Directeur de l'ONUEF, Charles Petit-Dutaillis est sans appel. Parce qu'il ne doit pas venir concurrencer les professeurs français, un assistant en France est tenu de jouer un rôle proche du « répétiteur », non celui d'un professeur. Les autorités allemandes doivent peu à peu accepter que ne sera pas érigé l'échange de professeurs « poste pour poste », qu'elles appellent de leurs vœux, tant par souci d'efficacité pédagogique que par souci d'équilibre financier. Ainsi, dès sa reprise, on attribue, semble-t-il, des finalités différentes à l'échange. En Allemagne, ambition pédagogique (pour la ville de Berlin) et désir de réaliser la « rencontre culturelle » (pour l'ADD) incite à la sélection de candidats plus expérimentés. En France, ni l'objectif pédagogique, ni l'objectif culturel ne sont mis en avant par l'ONUEF. Ces deux objectifs demeurent, semble-t-il, au service de l'objectif pratique qui a conservé sa dimension patriotique d'avant-guerre : en exerçant professeurs et élèves à la « langue de l'ennemi », on pense de nouveau se prémunir de ou se préparer à un éventuel conflit. Si les problématiques qui animent la gestion des échanges d'assistants semblent peu changer depuis 1905, une analyse du nombre d'échangés et les quelques témoignages que nous possédons montrent que l'activité est pourtant sur le point d'évoluer.

D. Le temps de l'expérience

1. Déséquilibre numérique ; renforcement de la sélection et de l'encadrement

Il est difficile de connaître le nombre précis d'assistants échangés entre 1929 et 1933 dans la mesure où de nombreux documents se contredisent en raison de réaffectations, d'abandons ou de chevauchements entre le service d'assistants et un service de lecteur ou d'assistant en école normale. Tout semble indiquer que la difficulté d'établir précisément le nombre d'assistants échangés a, de manière générale, contribué jusqu'ici à une sous-estimation de celui-ci par la recherche sur les échanges franco-allemands. C'est pourquoi, nous avons essayé de reconstituer des listes nominatives que nous plaçons en annexe[854] . Ces

[854] En annexe, nous donnons le détail des listes à partir desquelles nous avons pu établir celui-ci. Voir annexe 21.

listes nous ont permis à leur tour de concevoir un tableau qui nous donne une idée de l'ampleur de l'échange :

	Échange de la ville de Berlin		***Échange avec l'AAD***		***Nombre total d'assistants***		Nombre d'assistantes échangées
	Assistants français	Assistants allemands	Assistants français	Assistants allemands	Assistants français	Assistants allemands	
1929-1930	6	6	4	5	10	11	1
1930-1931	2 (+ ?)	6	11	17	13 (+ ?)	23	7
1931-1932	3	5	8	26	11	31	8
1932-1933	3	5	15	?	18	5 (+ ?)	4 (+ ?)

Les débuts de l'échange sont caractérisés par une certaine prudence et le faible engagement de l'AAD avec un nombre restreint d'assistants échangés. Tandis que l'échange des professeurs de la ville de Berlin voit le nombre d'assistants échangés baisser sensiblement à partir de 1931 en raison de difficultés de financement, l'échange avec l'AAD prend progressivement de l'ampleur, à mesure que celui-ci s'organise, et ce malgré ses propres problèmes financiers[855]. L'effort consenti par les autorités prussiennes, qui ouvrent les portes de leurs établissements à partir de 1931 ainsi que la participation croissante d'écoles privées[856], marque le début d'une augmentation significative du nombre de candidats français se rendant en Allemagne en 1932[857]. La permanence d'un nombre élevé d'assistants allemands s'explique non seulement par le nombre de places créées à l'initiative des autorités françaises, mais aussi à l'engorgement des carrières du professorat en Allemagne, qui incite peu à peu les jeunes professeurs allemands au départ[858]. On peut également constater que le fossé qui

[855] La réaffectation d'assistants d'une année sur l'autre n'entâche d'ailleurs pas ce constat, dans la mesure où elle ne concerne en général qu'un ou deux candidat(s). / Les femmes ont également acquis une place plus importante qu'avant la guerre, témoignant ainsi de l'élévation général de leur niveau d'instruction.

[856] Voir AA, Pol. Archiv. , R63119(1). *Tätigkeitsbericht der DAPV (1931-1932)* / Voir aussi AA, Pol. Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich. 1929-1932*.

[857] Le nombre reste néanmoins inférieur au nombre d'assistants allemands acceillis en France pour plusieurs raisons. Si les *Länder* de Bade, Bavière, Prusse, Saxe et Württemberg participent à l'échange, le *Land* de Thuringe est contraint d'y renoncer pour des raisons économiques tandis qu'à Hambourg, on privilégie l'échange d'assistants anglais. En 1930-1931, de nombreux établissements renoncent à accueillir un assistant pour des raisons économiques, ce qui pousse le PrEM à proposer de les loger dans les internats des *Staatlichen Bildungsanstalten* et *Internatschulen*, mais certains établissements refusent toujours d'accueillir les candidats sélectionnés par l'ONUEF, dont on stigmatise le manque d'expérience. Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, annexe à *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich (1929-1932)*.

[858] Voir AA, Pol. Archiv. , Hochschulwesen 27/3490/3491, *Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. Tätigkeitsbericht 1931-32*. Le chapitre qui nous concerne est intitulé « Jungendakademiker- und

caractérise l'expérience des candidats allemands et français diminue au fur et à mesure des années, les autorités allemandes nommant de moins en moins de candidats très expérimentés[859].

Sur le terrain, bien que nous disposions de peu de sources pour cette période, on peut observer une uniformisation croissante des processus de sélection et de nomination. Ainsi les établissements, peu à peu, perdent la possibilité d'interférer dans la procédure de sélection. C'est l'expérience qu'en fait le proviseur du Lycée Périer Saint Charles, lorsqu'il demande la création d'un poste d'assistant d'allemand dans son établissement afin d'accueillir le Dr. Hans Goetzfried, qui a déjà été assistant pendant un an au Lycée de Valence en 1931-1932 et auquel les professeurs du Lycée Périer « portent une sympathie particulière »[860]. Le DAAD lui a fait savoir qu'il ne serait pas nommé sans requête expresse des autorités françaises, mais de son côté, l'Office le renvoie vers l'organisme allemand, seul habilité à proposer des candidats[861]. Charles Petit-Dutaillis, le directeur de l'ONUEF, est néanmoins irrité par cette initiative, dont le but est avant tout de permettre à l'assistant de disposer de ressources en attendant la fin de la rédaction d'un mémoire :

> Nos proviseurs ne doivent pas prêter l'oreille à des suggestions de ce genre, qui ici viennent d'ailleurs d'un professeur d'un autre lycée et se sont traduites avec une naïveté un peu spéciale. Ce n'est pas pour aider de jeunes savants allemands que des postes doivent être créés dans nos établissements. Il faut examiner si un assistant est nécessaire ou utile, oui ou non, et si les professeurs sont décidés à user de sa collaboration, et alors, en dehors de toute conséidération de personne, il faut en demander ou n'en pas demander. Il ne peut être question que, quand M. Goetzfried aura terminé ses travaux, on supprime le poste, ou qu'on prétende le faire attribuer à telle ou telle personne. Nos relations avec l'Austauschdienst de Berlin ne peuvent conserver leur efficacité que si nous nous opposons à des fantaisies de ce genre.[862]

Lehramtassistentenaustausch ». Dans celui-ci Morsbach loue tout particulièrement le travail de la DAPV et de son directeur Hans Göttling.

[859] Voir annexe 21.

[860] Cette demande est appuyée par deux lettres de Messieurs Roth (professeur d'allemand au lycée d'Aix-en-Provence) et Michon (professeur à Paris) au Ministre de l'Éducation Nationale du 12 novembre 1932. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267.

[861] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, lettre de l'ONUEF au Proviseur du lycée Périer Saint-Charles à Marseille du 23 novembre 1932. / Le même jour une lettre est également adressée par l'ONUEF à l'Office allemand précisant que le Dr. Goetzfried a laissé un excellent souvenir à Valence et mentionnant la requête du Directeur du Lycée Périer Saint-Charles. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, lettre de l'ONUEF à la DAPV du 23 novembre 1932.

[862] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, lettre de l'ONUEF au MAE du 23 novembre 1932.

L'ONUEF cherche donc à mettre fin aux pratiques fondées sur les réseaux individuels des proviseurs et professeurs[863]. L'enjeu de la sélection demeure dans l'esprit français la garantie du contrôle de la « moralité » des candidats et la sélection par le DAAD devient un filtre obligatoire, comme le montre par exemple le refus d'affecter à un poste le jeune M. Kaiser, qui avait directement contacté le Recteur de l'Académie de Rennes[864]. En pratique, une première sélection est opérée par les instances éducatives du *Reich* en coopération avec celle des *Länder* au sein d'une commission formée par le DAAD[865]. On insiste particulièrement sur les critères suivants :

> Persönliche Eignung, nach Charakter und Willen ein berufener Vertreter des deutschen Volkes im Ausland zu sein ;
> Erzieherische Begabung und hinreichende Lehrerfahrung, die eine Gewähr dafür bieten, daß der Bewerber den pädagogischen Aufgaben, vor die er im Ausland gestellt wird, in jeder Hinsicht gerecht wird ;
> Körperliche Tüchtigkeit und sportliche Interesse.

Dès 1932, l'échange se voit donc attribuer une finalité culturelle, qui semble primer sur la finalité pédagogique[866] : l'apparition de cette finalité culturelle va favoriser, à un moment où les autorités allemandes se résolvent à abandonner l'idée d'un échange de professeurs, la tendance à sélectionner des candidats moins expérimentés et moins intéressés à la pédagogie, mais davantage soucieux de mettre en pratique à travers la « rencontre culturelle », les principes de Bergsträsser. La sélection est ensuite opérée en collaboration avec les antennes du DAAD à l'étranger et l'ONUEF, qui décide du choix final des affectations en accord avec les établissements. Les assistants s'engagent pour leur part à rédiger en allemand à l'intention du DAAD un rapport typographié au 15 janvier et au 15 juillet[867], à demander pour toute publication dans des revues allemandes ou étrangères l'autorisation du DAAD, et à s'abonner au journal *Hochschule und Ausland*. Ces mesures visent bien entendu à permettre au DAAD d'exercer un contrôle sur ses candidats, mais également à fournir à ces derniers des instruments, des savoirs, des arguments à utiliser au sein de la « rencontre culturelle ». Après cette sélection, les institutions se transmettent les listes de candidats et, après avoir effectué

[863] Lorsque la directrice du Collège Lamartine de Dunkerque demande à l'assistante qu'elle a reçue dans son établissement depuis plusieurs années, de contacter l'AAD pour que l'on nomme une remplaçante. L'ONUEF incite également le Recteur de l'Académie de Lille à lui rappeler les procédures. Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 15 octobre 1932 de l'ONUEF au recteur de l'Académie de Lille.
[864] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 266, lettre du 10 août 1932 de l'ONUEF au SOFE.
[865] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, *Merkblatt über die Austausch-Lehrstellen in England und Frankreich*.
[866] Les dernières lignes de la citation témoignent de l'importance croissante de l'éducation physique dans la vie scolaire allemande.
[867] Nous n'avons pu retrouver qu'un ou deux de ces rapports qui semblent avoir été détruits.

une répartition de ceux-ci, s'empressent de demander une confirmation aux autorités scolaires[868], après quoi les candidats sont prévenus de la date du début de leur service[869]. Une fois à l'étranger, les assistants sont mieux encadrés que ne l'étaient les assistants d'avant-guerre. L'antenne parisienne du DAAD et la Maison académique de Berlin sont d'une aide précieuse puisqu'elles procurent aux assistants du matériel documentaire original ; elles représentent également un soutien important en cas de difficultés ou de tensions au sein de l'établissement. Dans cette perspective, Oswald Hesnard accepte à partir d'octobre 1932 d'exercer une tutelle sur les assistants[870], tandis que la DAPV fait preuve d'une attention particulière envers les boursiers d'échanges et assistants allemands. Elle les reçoit au début ou au cours de leur séjour[871], son Directeur va à leur rencontre ; ceux-ci en contre-partie rapportent par leur rapport informations et suggestions au DAAD. Göttling, se félicite d'ailleurs, dans le rapport de la DAPV de 1931, de la mise en place d'un véritable maillage sur l'ensemble du territoire français[872].

La montée en puissance de l'échange entre l'ONUEF et l'AAD, l'établissement de procédures standardisées de sélection, de contrôles mais également l'édification de procédures d'encadrement pendant le séjour dans le pays partenaire, trahit la croissance de l'orientation culturelle de l'échange, qui vient progressivement s'ajouter aux visées pédagogiques et pratiques et que sauront tout particulièrement instrumentaliser les nationaux-socialistes après 1933.

---

[868] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 28 août 1930 de la ville de Berlin à l'ONUEF, lettre du 25 septembre 1930 de Petit-Dutaillis au Directeur de l'enseignement secondaire de l'Instruction publique (Francisque Vial) et lettre du 20 juillet 1932 de Louis Eisenmann au Dr. Heyn.

[869] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 20 juillet 1932 de Louis Eisenmann au Dr. Heyn.

[870] Il est naturel que les assistants se manifestent auprès de ses antennes : le 30 décembre 1932, l'assistant à Wahlstatt près de Leipzig, M. Laisné écrit à l'Institut français afin d'annoncer son arrivée, le 14 octobre. Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 30 décembre 1932 de M. Lhaisné à l'Institut Français.

[871] La DAPV garde un contact étroit par lettre avec l'ensemble des candidats d'échanges à Paris ou en Province et ceux-ci se sont déjà vus rassemblés par deux fois : au début de l'année pour un discours d'introduction et une seconde fois pour la venue du Dr. Freudenberg à Paris. Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, *Dritter Tätigkeitsbericht der DAPV (1931-1932)*.

[872] Voir AA, Pol. Archiv. , R64061, *Tätigkeitsbericht der Deutchen Akademisch-Paedagogischen Vermittlungsstelle in Frankreich / Office universitaire allemand en France (Ve). Von ihrer Entstehung im Früjahr 1930, bis 30. März 1931*.

2. Des assistants en situation

Au quotidien, cette dimension culturelle n'est pas encore perçue comme telle par des assistants, dont l'attention ne cesse de se focaliser sur les questions de traitement ou de reconnaissance professionnelle. Cette problématique touche particulièrement les assistants de l'échange avec la ville de Berlin, confrontés à cette période à une évolution de leur traitement mensuel en apparence positive :

	Assistants berlinois en France	***Assistants français à Berlin***
1929-1930	9000 francs à Paris (3200 retenus pour internement) 8500 francs en province (2700 retenus pour internement)	200 Reichsmark = 12000 francs + apport de l'État français ? [873]
1930-1931	10500 Frs à Paris (4000 retenus pour internement) 9750 Frs en province (3200-3600 retenus pour internement)	200 Reichsmark (dont 100 retenus pour internement)[874]
1931-1932	125 Reichsmark, payés par la ville de Berlin 125 Reichsmark payé par les autorités françaises = 250 Reichsmark = 12500 francs	Mlle Privat : 305 Reichsmark dont 170 fournis par l'Office et 135 par la ville de Berlin M. Tiébert : 250 Reichsmark payés par la ville de Berlin M. Anglade : 218 Reichsmark dont 83 payés par l'Office et 135 par la ville de Berlin[875]
1932-1933	125 Reichsmark, payé par la ville de Berlin 125 Reichsmark payé par les autorités françaises = 250 Reichsmark = 12500 francs	M. Thiébert, 305 Reichsmark dont 170 fournis par l'Office et 135 par la ville de Berlin M. Hentgès 250 Reichsmark payés par la ville de Berlin Mlle Carroi, pensionnaire de l'Institut français de Berlin, 218 Reichsmark dont 83 payés par l'Office et 135 par la ville de Berlin[876].

Pour chacune des parties, il s'agit à la fois de favoriser l'internement, moins coûteux, des candidats qu'elle accueille sur son propre territoire et d'assurer à ses ressortissants une rémunération suffisante pour vivre décemment à l'étranger, notamment dans les grandes villes[877]. Le mode de rémunération, qui évolue à partir de 1931, se caractérise moins par une

[873] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, brouillon de la convention dressé entre le 12 et le 14 octobre 1929.
[874] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 24 septembre 1930 de Charles Petit-Dutaillis à Adolf Morsbach.
[875] CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 24 juin 1931 de Oswald Hesnard à l'ONUEF.
[876] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ/41, lettre du 20 juillet 1932 de Louis Eisenmann au Dr. Heyn.
[877] Il est ainsi envisageable que c'est également dans le but de diminuer ces dépenses que les autorités berlinoises demandent à l'ONUEF de placer les professeurs de la ville de Berlin dans les académies du Nord plutôt qu'à Paris.

augmentation réelle des traitements, puisque les retenues pour internement, elles aussi, augmentent, que par la création d'un système d'arrangements, qui fait peser la plus grande part du financmeent de l'échange sur les épaules de la ville de Berlin. Celle-ci, désirant à tout prix, maintenir cet échange, paie le tribut le plus lourd[878]. De nombreux commentaires dans les échanges entre l'ONUEF et les autorités scolaires de la ville de Berlin évoquent la modicité des traitements, les difficultés pour en vivre et le discrédit social qui en découle : cependant, nous ne disposons pas de témoignages directs d'assistant sur lequel nous pourrions nous appuyer. Il en va autrement en ce qui concerne l'activité pédagogique des concernés. Ainsi dans son rapport, le Proviseur du Lycée de Douai, M. Buisson, rapporte la déception du professeur de la ville de Berlin, accueilli dans son établissement :

> Kugler m'a avoué qu'il avait été très peiné de constater qu'il n'était pas considéré comme l'égal des autres professeurs du lycée, mais comme une manière de répétiteur.
> Je lui fis observer que je l'avais invité officiellement dès le début de l'année et que s'il n'avait pas été spécialement invité à chaque réunion, c'est uniquement pour éviter de lui imposer un surcroit de service.
> Il serait peut-être bon de spécifier dans la convention que les professeurs allemands venant en France comme assistants, jouiront des mêmes prérogatives et seront soumis aux mêmes obligations que les professeurs français. Ceci pour éviter de froisser bien involontairement certaines suceptibilités.[879]

Ce témoignage montre une nouvelle fois un écart entre les attentes d'assistants allemands, expérimentés et motivés, et celles de responsables administratifs français soucieux de préserver la susceptibilité de leurs équipes et/ou d'épargner à cet étranger des tâches que l'on estime ingrates. Pourtant, en ne lui offrant que des droits et en le privant de devoirs, le directeur empêche, malgré lui, le professeur berlinois d'être reconnu par ses pairs et contribue à le dévaloriser. Cette nouvelle comparaison avec le « répétiteur » montre que l'activité en elle-même n'a guère évolué depuis l'avant-guerre et que les ressortissants allemands se heurtent aux mêmes difficultés. À l'inverse, l'activité des assistants français de l'échange avec la ville de Berlin diffère quelque peu de ce qui avait été expérimenté jusque-là. Ils héritent, en effet, de conditions de travail échappant au cadre théorique traditionnel fixé dans

[878] On ne peut s'empêcher de penser au constat de Göttling écrivant dans un rapport que la politique culturelle extérieure française consistait à se faire faire le travail par les autres. Voir AA, Pol. Archiv. , R64061, *Tätigkeitsbericht der Deutchen Akademisch-Paedagogischen Vermittlungsstelle in Frankreich / Office universitaire allemand en France (Ve). Von ihrer Entstehung im Früjahr 1930, bis 30. März 1931*.
[879] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport de M. Buisson, Proviseur du lycée de Douai du 18 juillet 1930.

les conventions d'échange. Un rapport de leur activité pour l'exercice 1931-1932[880], nous informe sur leur service :

- Mlle Privat : 13 heures (10 heures d'enseignement + 3 heures consacrées au foyer)
- M. Thiébert : 12 heures (10 heures d'enseignement + 2 heures de direction de travail)
- M. Anglade : 15 heures (6 heures d'enseignement, 4 heures de direction de travail et 3 heures consacrées au foyer).

Le service des assistants de l'échange avec la ville de Berlin est donc un service composite, qui sert en partie au fonctionnement des foyers franco-allemands du Dr. Schwarz. Si dans les lycées leur activité s'apparente à celle des assistants ordinaires[881], les tâches au sein des foyers franco-allemands sont plus spécifiques :

> Outre mes dix heures de cours par semaine, mon service comporte mon travail dans les foyers scolaires franco-allemands (Arbeitsgemeinschaft der Auslandsschulen) dirigés par le Dr. Schwarz. Trois fois par mois, ont lieu dans un lycée de la Ville les réunions d'élèves de « Obersekunda » et « Unterprima » choisis parmi les meilleurs élèves de français des lycées de Berlin. Il y a deux groupes de jeunes gens et un de jeunes filles, et chacun d'eux est dirigé par deux professeurs allemands. Chacun des professeurs français à tour de rôle doit au début de la séance faire un petit exposé de vingt minutes sur un sujet facile, soit d'actualité, soit concernant spécialement la France, auquel se greffe une discussion en français entre les élèves. Comme ils sont nombreux, il n'y a en somme qu'un petit nombre d'élèves qui prennent la parole, mais grâce à la subdivision de chaque groupe en petits groupes de cinq à dix élèves, à la table desquels se trouve un des membres de la colonie française, belge ou suisse, pratiquement tous les enfants arrivent à prendre part au travail collectif. Cela permet d'ailleurs de faire un peu plus en profondeur un travail qui risquerait quelquefois d'être trop en surface. Les résultats sur les enfants sont bons et se manifestent en particulier chez ceux qui ont déjà pris part aux cours de l'école de vacances en Allemagne.[882]

Cette forme de travail novatrice avec des groupes d'enfants sélectionnés et plusieurs locuteurs natifs indique un profond souci de cohérence et semble être le fruit d'une réflexion pédagogique plus large. Les foyers franco-allemands et les écoles de vacances fonctionnent de manière coordonnée, afin d'encourager la pratique de la langue chez les meilleurs élèves, qui n'ont pas nécessairement le loisir de s'exercer dans les classes régulières. On comprend à la lecture de ce témoignage, l'importance pour le Dr. Schwarz des assistants d'échange et les efforts douloureux consentis par les autorités berlinoises, pour que l'échange soit maintenu,

[880] Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41, rapport sur l'échange de professeurs pratiqué avec la ville de Berlin (1931-1932).
[881] Ils s'acquittent en général d'une heure d'enseignement par semaine par classe, généralement en présence du professeur, qui n'impose pas « à [ces] maîtres des directives trop rigoureuses ». Ils mènent des heures de conversation ou font des explications de textes, uniquement en français. Si les contacts avec les chefs d'établissements et les élèves sont bons, bien qu'il soit dificile étant donné le grand nombre de classes de tous les connaître, les contacts avec les professeurs demeurent limités.
[882] Il s'agit du témoignage de Mlle Privat.

tout en échappant à une assimilation avec l'échange conduit par l'AAD. Pour les assistants eux-mêmes, on peut raisonnablement penser que la participation à un tel projet constitue une source de motivation et de satisfaction profonde, notamment quand ceux-ci ont l'impression, comme le document sur lequel nous nous appuyons le laisse entendre, d'être peu considérés par les professeurs des lycées où ils interviennent.

L'échange entre l'ONUEF et l'AAD se caractérise par un service horaire de 12 heures (contre 15 pour les assistants de la ville de Berlin, et 6 pour les assistants en école normale) et des traitements moins élevés[883]:

	Assistants allemands en France	***Assistants français en Allemagne***
1929-1930	environ 8000 francs	
1930-1931	environ 8-9000 francs	200 Reichmark
1931-1932	9750 francs en Province 10500 francs à Paris (assistants école normale : 6 au-pair)	3 cas : 200 Reichsmark 4 cas : au-pair 1 cas : au-pair + 40 Reichmark

Bien qu'il ne soit pas fait mention des retenues pour l'internement, on constate que les assistants allemands affectés en France voient peu à peu leurs traitements revalorisés. On remarque cependant, comme pour l'échange avec la ville de Berlin, une disparité des rémunérations. Malgré quelques critiques concernant l'état des internats français[884], les expériences des assistants allemands semblent satisfaisantes[885]. Quelques assistants français se plaignent également de leur accueil dans les internats des *Staatliche Bildungsanstalten*, mais, là encore, les avis sont assez positifs[886].

[883] AA, Pol. Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich (1929-1932)*

[884] *Ibid.* : « Die Wohnungen waren meist sehr primitiv, manchmal nicht ganz zulänglich, doch liess sich in den meisten Fällen Abhilfe schaffen, wie überhaupt etwa auftretende geringere Schwierigkeiten oder Hindernisse durch Vermittlung der Pariser Zweigstelle des Deutschen Akademischen Austauschdienstes beigelegt wurden. »

[885] Nous devons prendre en considération que ces rapports officiels tendent pour des raisons évidentes à minimiser les incidents, qui par ailleurs ont laissé peu de traces écrites. Si nous n'avons pu trouver de véritables rapports sur ceux-ci, nous en avons néanmoins trouvé d'infîmes traces à plusieurs reprises dans l'échange entre l'ONUEF et ses partenaires.

[886] On retrouve une satisfaction similaire dans le rapport de la DAPV pour l'exercice 1931-1932. / Seul le cas de M. Séchan, assistant au *Staatliche Bildungsanstalt* Lichterfelde a posé vraiment problème. Dans la mesure où il s'agissait, d'un ancien *Kadettenanstalt*, on peut se demander si l'assistant n'a pas eu à répondre de provocations de la population scolaire, en raison du souvenir de la guerre et de son règlement par le Traité de Versailles.

D'un point de vue pédagogique, on a, semble-t-il, essayé d'apporter en France des réponses au casse-tête que représentait l'intégration des assistants allemands dans l'enseignement. Il est ainsi possible qu'un document intitulé « Rôle de l'Assistant allemand dans les lycées français »[887], ait été diffusé sous forme de circulaire à cet effet. Le document s'ouvre sur la difficulté pour les professeurs de langue allemande à assurer la progression de l'intégralité de la classe, notamment dans la pratique de la langue[888]. C'est ici que le texte pointe la nécessité de l'intervention de l'assistant :

> Ce qu'un professeur ne peut réaliser, soit que la classe soit trop nombreuse, soit qu'il ne dispose pas du nombre d'heures suffisant, l'assistant s'y emploie. Il s'agit ici moins d'une classe que d'un petit cercle d'étude, où tout le monde travaille sous la direction du maître. Le rôle de celui-ci consiste à bien choisir le thème de la discussion, à la guider et à la stimuler. Il doit s'efforcer à bannir toute gêne, toute timidité, à provoquer et à solliciter les réflexions, les réparties, enfin s'ingénier pour que tous prennent la parole et s'intéressent. Le français doit être banni de ces exercices, il s'agit de transporter dans une atmosphère allemande et d'échanger des idées et des impressions. […] Comme moyens auxiliaires des images, des revues, des journaux, des vues, des films, tout ce qui peut aider à mieux saisir la vie d'un peuple et aider à la compréhension de sa langue et de son génie. Des recueils d'anecdotes, un roman moderne, peuvent également être très utiles. Mais il ne faut pas que les élèves sentent une contrainte ; il s'agit de s'adresser à leur libre collaboration, faire appel à leur spontanéité et à leur initiative.

Les conditions d'exercice suggérées s'apparentent manifestement à celles dessinées par les instructions d'avant guerre : petits groupes participatifs, méthode directe, appuis sur tous les supports possibles et réapparition de notions vagues comme l' « atmosphère allemande » ou le « génie » de la langue. L'enseignement s'y veut néanmoins plus moderne et progressif. Du point de vue thématique, le constat peut être le même : tout semble permis dès lors que cela est adapté au niveau des apprenants[889]. Ces suggestions peu précises sur le rôle des assistants comportent finalement peu de nouveautés et on peut regretter que pas une seule fois ne soit esquissée la manière dont doivent collaborer l'assistant et les professeurs de langues. Cette lacune est également évoquée dans le seul rapport d'un assistant allemand dont nous

---

[887] Le document s'inspire du rapport du 18 juillet 1930 de M. Buisson, Proviseur du Lycée de Douai. Voir CAC, 19810353, ONUEF 70/AJ art. 41,

[888] « Nos classes sont nombreuses et le professeur ne peut amener tous ses élèves à prendre une part active à la leçon. Il doit avant tout s'adresser à l'ensemble, suivre son programme et s'efforcer d'inculquer au plus grand nombre, les éléments essentiels de la langue. Il résulte de là, que si tous peuvent en travaillant assimiler la partie théorique de son enseignement, seuls ceux qui ont pu séjourner en pays étranger ou qui sont très doués pour les langues peuvent progresser dans la pratique de la langue courante. » *Ibid.*

[889] « Comme thème, on choisira tout ce qui peut intéresser, mais on n'oubliera pas qu'avant tout, il faut apprendre à connaître l'Allemagne et que ce sont les choses d'Allemagne qui serviront de base à la discussion. C'est ainsi que dans les petites classes on parlera de la vie journalière allemande, de la famille, des écoles, des métiers, de l'histoire, de la géographie etc… Avec les grands, on abordera les questions d'organisation politique, administrative, scolaire la littérature. Enfin pour chaque âge, on trouvera des sujets appropriés. » *Ibid.*

disposions sur cette période : *le rapport d'Otto Möller, assistant de l'AAD*, à l'école normale de Lons-le-Saunier en 1931-1932[890]. Möller commence son rapport de manière originale en présentant son séjour comme une compétition sportive, et ce, précise-t-il, malgré le discours ambiant sur le rapprochement franco-allemand : il se place donc d'emblée dans l'optique d'une confrontation, conformément aux théories de Bergsträsser. Après une brève description de la ville où il est affecté, il relate les circonstances désappointantes de son arrivée dans l'établissement :

> M. le directeur ist noch nicht in seinem Bureau, aber M. l'Econome, der zugleich professeur d'allemand ist, wird mich empfangen. Er weiss von nichts, hat nichts gehört, dass ein deutscher Assistent erwartet wird. Er vermutet ein Missverständnis, da sein Deutsch so schlecht wie mein Französisch ist. Ich erkläre noch einmal, wer ich bin und was ich will, und wir begeben uns gemeinsam zu M. le Directeur, der inzwischen angekommen ist. M. le Directeur weiss von nichts, lässt sich meine Briefe zeigen, in denen mir mitgeteilt wird, dass ich seiner Schule zugewiesen bin. Ich muss ein sehr dummes Gesicht gemacht haben, denn er fühlte sich veranlasst, mich zu ermutigen. Nach 3 Tagen kam die Bestätigung des « Office national », und ich konnte mich in Frieden niederlassen.

Les maladresses dans les nominations ne sont donc pas l'apanage de l'AAD : symbole de la toute puissance d'un État centralisé, l'établissement s'est vu imposé l'affectation d'un assistant. Après la description de ce court incident, l'assistant allemand se lance dans la description de ses tâches. Dans cet établissement où le travail et la discipline semblent très rigoureux, l'emploi du temps est chargé :

Semaine (lundi au samedi sauf jeudi)	***Jeudi***	***Dimanche***
5h30 Lever		
6h00 Études (préparation aux cours)		8h00-10h00 : Études
7h15 Café		
8h00-12h00 : Cours		
12h00 -13H30 : Repas et temps libre	13h00-17h00 : Sortie	13h00-17h00 : Sortie
13h30-16h30 : Cours		
16h30-20h00 : Études		17h00-20h00 : Études
20h00-21h00 : Repas et temps libre		
21h10 : Extinction des feux		

[890] AA, Pol. Archiv. , R63119 (2), *Bericht über den Aufenthalt als Assistent an der Ecole Normale. Januar 1932.* Le rapport est transmis à l'AA par l'AAD le 08. 02.1932. C'est le seul rapport dont nous disposions pour la période 1929-1933. Il semble que les autres aient été détruits.

Selon lui, le niveau des cours est excellent, sauf pour les cours d'allemand de l'école normale et les cours d'anglais du lycée. Pour le cours d'allemand à l'école normale, cela tient selon lui à deux raisons : d'une part, l'allemand, matière secondaire, n'est enseigné qu'à raison de deux heures par semaine ; d'autre part aucun des deux professeurs de l'école normale ne maîtrise suffisamment l'allemand pour participer à une conversation. Il ajoute que les contenus imposés par le Ministère ne sont pas adaptés : « Deutsche Konversation wird nicht gestattet, dagegen wird Faust gelesen ! ». Ces propos confirment donc l'abandon de la méthode directe, la difficulté de mettre en œuvre la méthode active et le repli vers la méthode traditionnelle (ou grammaire-traduction) après 1925. Les deux professeurs se comportent, en outre, différemment à son égard :

> Hier an dieser Schule war der eine der beiden so vernünftig, den Jungens zu erklären, er sei Literaturlehrer und nicht Deutschlehrer, und er fragt ganz ungeniert während des Unterrichts und lässt sich helfen, wo sein Deutsch ihn im Stich lässt. Der andere trug mir auf, den Jungens sein schlechtes Deutsch zu verheimlichen. Ich darf daher im Unterricht nie eingreifen oder berichtigen und verzichte daher darauf, in seine Stunden hineinzugehen

Cette situation ubuesque met le tact de l'assistant à rude épreuve. Afin de compenser son absence volontaire dans la classe du second professeur, on lui confie une classe où il enseigne seul quatre heures par semaine et sans surveillance. De nouveau, le cadre réglementaire de l'assistanat n'est pas respecté par l'établissement : en pratique, on peut d'ailleurs penser que les situations d'arrangement dominent, assistants et établissements redéfinissant à leur gré et de concert le rôle de l'assistant. Au lycée, la situation est différente : les deux professeurs d'allemand, deux Alsaciens, maîtrisent parfaitement les deux idiômes. Les cours sont donnés grâce à la méthode directe et les résultats sont jugés étonnamment bons[891]. Sa description des cours d'histoire et de géographie est intéressante : selon lui, ceux-ci ne portent guère au-delà des frontières françaises et les élèves français demeurent d'une grande crédulité à l'égard de l'Allemagne, toujours considérée, y compris dans les manuels généralistes, comme une ennemie cruelle[892]. Au sein du milieu éducatif, il a surtout eu affaire à des socialistes ou à des radicaux-socialistes, qui, au diapason d'un Herriot, sont certes prêts à désarmer si on garantit la paix, mais pas à renoncer au paiement des réparations, une position inacceptable pour

[891] À l'inverse, il considère que le cours d'anglais au lycée offre des résultats catastrophiques, conséquence de la discipline sévère et d'une éducation rigoureuse qui enlève à l'élève le sentiment de responsabilité et l'invite à la rebellion. Produit des méthodes de Hans Richert, il pointe ici les caractéristique d'un système qu'il estime surrané : il y a confrontation de deux traditions pédagogiques.

[892] Il nuance aussitôt la portée effective de cet apprentissage : « Trotzdem ist die grosse Masse des Volkes nicht deutschfeindlich, sie hat nur Angst, eine kaum vorstellbare Angst vor der deutschen Kraft, dem « furor teutonious ». […] Diese fortwährende Geschrei nach Sicherheit ist keine Heuchelei, sondern die unbesiegbare Angst vor dem grossen Nachbarn. »

l'assistant allemand. Ces différences de perspectives paraissent telles qu'il ne semble pas avoir pu développer de liens d'amitiés avec ceux-ci et doit nouer des liens d'une autre manière. Socialement, Otto Möller fait néanmoins le choix de ne pas effectuer de coupure entre son activité d'assistant et sa vie privée :

> Meine Erholung und zugleich mein grösstes Vergnügen sind Turnen und Spaziergänge mit Schülern der Mittelstufe. Diese 12 bis 15 jährige Kerle sind meine besten Freunden hier, und meine ganze Freizeit gehört ihnen. Die ersten Annäherungsversuch an diese Burschen wurden zwar mit grossem Mißtrauen aufgenommen denn der Junge verstand nicht, wie ein Lehrer, eine geheiligte Persönlichkeit, der man in grossem Bogen aus dem Weg geht, dazu kommt, sich auf Spiele und selbst Balgereien mit Jungens einzulassen. Nach kurzer Zeit findet er es aber herrlich, und ich brauche seitdem um Begleitung für meine Spaziergänge ausserhalb der Stadt nicht besorgt zu sein. […] Dieser Verkehr mit Jungen hat mir auch den Eintritt in die französische Familie sehr leicht gemacht ; denn ich erhielt von vielen Eltern, deren Jungens von diesem merkwürdigen « allemand » erzählt hatten, Einladungen, ob anfangs aus Misstrauen oder aus Dankbarkeit für die Beschäftigung mit den Jungens, will ich dahingestellt sein lassen.

Ce faisant, il peut multiplier les contacts dans la petite ville de province. Pour favoriser son intégration à la population locale et ses progrès en langue, il donne, à côté de son service, des cours d'allemand pour les plus avancés à l'université populaire. Il explique assister en outre aux cours de psychologie et méthode du Directeur, ainsi qu'au cours de littérature, ce qui lui a également permis de progresser en langue. S'il tire un bilan globalement positif de son expérience, l'assistant allemand déconseille à l'AAD d'envoyer un nouveau candidat dans cet établissement. La lecture de ce rapport laisse au lecteur un sentiment mitigé : si l'assistant ne fait pas montre d'une véritable colère ou frustration, il ne témoigne pas non plus d'un véritable sentiment d'épanouissement. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de constater qu'Otto Möller trouve des sources de contentement, non dans son activité même d'assistant, mais en sa qualité d'auditeur dans les cours dispensés par d'autres, ou bien à l'extérieur de l'école au contact des élèves et de leur famille. De nouveau, il semble que le prix à payer pour cet assistant allemand an France soit l'acceptation d'une certaine forme de solitude au sein de l'équipe éducative dans laquelle il est intégré.

D'un point de vue strictement quantitatif, les échanges d'assistants entre la France et l'Allemagne se révèlent rapidement très satisfaisants, notamment à partir de 1932 sous l'action coordonnée de l'AAD et du PrEM. La hausse de l'échange entre l'ONUEF et le DAAD a pour conséquences deux phénomènes. En premier lieu, on observe les prémisses d'une mise à l'écart de l'échange avec la ville de Berlin, qui non contente de souffrir de difficultés financières importantes, dont profite largement l'ONUEF, ne cesse de se heurter au

refus de voir évoluer l'échange vers un véritable échange de professeurs expérimentés. L'AAD semble de ce point de vue plus pragmatique et on constate une baisse progressive du niveau de diplôme et d'expérience des candidats nommés par celui-ci. En second lieu, on constate une multiplication des procédures de sélection, de préparation, d'encadremement et de tentatives d'influencer les candidats lors de leur séjour. Dans la foulée de la constitution du DAAD et la croissance de l'activité de la DAPV, on voit manifestement le début de l'application des thèses de Bergsträsser, à propos de la « rencontre culturelle ». Nous ne disposons malheureusement pas d'un nombre de témoignages suffisamment important pour analyser dans quelle mesure ce discours idéologique est assimilé par les candidats à l'échange. Le seul témoignage d'assistant allemand dont nous disposons en révèle néanmoins quelques traces. Les témoignages d'assistants dont nous disposons nous apprennent finalement peu de choses sur leur quotidien à cette époque, du moins rien que nous ne puissions généraliser sans prudence : on voit cependant se dessiner de grandes tendances. La hausse progressive des traitements, malgré la répartition inégale de leur financement et notamment la mise en place de systèmes de retenues, semble faire disparaître les plaintes vis-vis de l'accueil dans les internats de part et d'autre du Rhin. Si l'échange obéit à des réglements administratifs de plus en plus stricts, il semble que la dimension pédagogique ait été largement laissée de côté (sauf dans le cas des foyers franco-allemands), de sorte que les quelques documents qui semblent s'y atteler, reprennent de manière succinte les instructions conçues avant la Première Guerre mondale. Le flou entretenu autour du rôle pédagogique de l'assistant et de ses relations avec les professeurs permet aux établissements et aux professeurs de disposer d'une grande marge de manœuvre pour instrumentaliser selon leurs besoins la présence de l'assistant. Plus généralement, ce relâchement vis-à-vis de la visée pédagogique de l'échange dessine un mouvement parrallèle avec la mise en valeur progressive du rôle culturel de l'assistant. À la veille de 1933, l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne joue déjà un rôle dans la confrontation directe entre les instruments de politique culturelle avec l'étranger que sont l'ONUEF et le DAAD.

Résumé

Après la Première Guerre mondiale, l'échange d'assistants de langue entre la France et les territoires allemands ne connaît pas de reprise automatique. Comme pour l'ensemble des relations scientifiques et culturelles franco-allemandes, toute possibilité de coopération semble impossible après la signature du Traité de Versailles. L'opinion publique allemande est hostile à ce qu'elle considère comme un *Diktat*, tandis que l'opinion publique française attend de ses gouvernants qu'ils fassent respecter l'application de celui-ci, et notamment le paiement des réparations à la seule charge du *Reich*. La tension entre les deux nations culmine en 1923 avec la décision de la France et de la Belgique d'occuper la Ruhr. Outre-Rhin, la fragile République de Weimar, jamais véritablement acceptée par la population, souffre d'une grande instabilité et les partis extrémistes tentent de profiter des crises diplomatiques et économiques successives pour déstabiliser les partis au pouvoir. Dans beaucoup de domaines, alors qu'un certain nombre de compétences lui ont été attribuées, l'État se voit concurrencé par les *Länder*. C'est ce qui advient dans l'éducation. Les réformes, qui comme en France se concentrent sur la généralisation de l'école primaire et la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire sont ralenties. Dans les deux pays, en raison d'une ouverture plus symbolique que réelle, l'enseignement secondaire classique ne cesse pourtant d'accueillir dans l'entre-deux-guerres les classes sociales les plus aisées. L'école de Weimar échoue également dans son entreprise de former les citoyens de la République. En mettant en avant à partir de 1925 les doctrines forgées par Hans Richert visant à faire émerger, par l'attribution de tâches selon le type d'établissement, par la valorisation de certaines disciplines et de certaines méthodes didactiques inspirées de la *Reformpädagogik*, une unité nationale germanique, les dirigeants de la République de Weimar font le jeu des nationalistes et préparent malgré eux le terrain aux nationaux-socialistes. Par le renforcement de l'enseignement secondaire moderne dans les deux pays, l'enseignement des langues étrangères voit sa place acquise avant la Première Guerre mondiale, confirmée. Cependant, l'allemand et le français souffrent dès le début des hostilités en 1914 d'une diminution de leur aura. En Allemagne, cette diminution est limitée, de sorte que c'est surtout à partir de 1925, à la faveur de l'augmentation des relations économiques avec les pays anglophones, que la langue française voit son statut de première langue enseignée, contestée au profit de l'anglais. En France, dès 1914, l'allemand est distancé par l'anglais comme première langue et il ne rattrapera plus son retard. Dans ce contexte de tensions, les professeurs, devant se justifier d'enseigner la « langue de l'ennemi », mettent en place des stratégies de défense coordonnées.

En France, alors qu'on abandonne en 1925 la méthode directe et que la formation pédagogique demeure moindre qu'en Allemagne, une germanistique de la « méfiance » se constitue progressivement avec le retour de la « théorie des deux Allemagnes » et un repli de la discipline sur sa dimension littéraire. En Allemagne, les instructions de 1925 marquent la transformation de l'enseignement des langues en *Kulturkunde*. De part et d'autre du Rhin, les nouvelles doctrines insistent sur l'irréductible « altérité » du peuple voisin, qui, par effet de contraste, doit permettre de prendre conscience de la singularité de son « être national ». On retrouve un schème similaire dans les doctrines qui fondent la politique culturelle allemande à l'étranger, notamment dans le concept de la « rencontre culturelle » (*kulturelle Begegnung*) formé par Arnold Bergsträsser au milieu des années 1930. S'il suffit au gouvernement français de perfectionner ses structures, notamment l'ONUEF, pour continuer son action politique culturelle avec l'étranger, l'Allemagne est dans un premier temps ostracisée sur le plan scientifique international. À partir de 1925, à la suite des accords de Locarno et sous l'impulsion des Ministres des Affaires étrangères Gustav Stresemann et Aristide Briand, on peut observer le développement d'initiatives de rapprochement entre la France et l'Allemagne portées par des organismes de la société civile, y compris dans les domaines sicientifiques et scolaires, que suivent bientôt des initiatives sous la tutelle de divers ministères. En 1931, un mouvement de concentration de ces dernières, résultat d'un compromis entre l'AA et le PrEM, aboutit à la fondation d'un instrument efficace de coordination de politique culturelle avec l'étranger : le DAAD, dirigé par Adolf Morsbach.

L'échange d'assistants de langues entre la France et l'Allemagne, instrument au service de la formation des professeurs de langues vivantes, est régulièrement réclamé par les corps professoraux des deux pays. Il faut cependant attendre 1927 pour voir en France, les premiers placements, à titre expérimental, de jeunes professeurs allemands dans les établissements français pour y mener des cours de conversations. Après la création d'un département consacré aux affaires allemandes à l'ONUEF en 1927, l'Office envisage peu à peu la reprise de l'échange des assistants et des négociations sont engagées avec les autorités allemandes. Côté allemand, on désigne bientôt le directeur de l'AAD, Adolf Morsbach, pour mener les négociations. Ces dernières traînent en longueur, exaspérant les autorités françaises. Lorsqu'en 1929, la ville de Berlin se manifeste pour établir avec l'ONUEF un échange d'assistants, afin de soutenir les « foyers franco-allemands » dirigé par le Dr. Schwarz, l'Office français accepte. Quelques jours après, l'AAD se manifeste et signe à son tour un accord avec l'ONUEF. Il existe alors deux échanges. L'échange de la ville de Berlin se caractérise dès l'orgine par une asymétrie dans le choix des candidats : des professeurs

expérimentés, côté allemand ; de jeunes diplômés inexpérimentés, côté français. Cet échange ne tarde pas à poser des problèmes sur le terrain, auxquelles s'ajoutent bientôt des difficultés de financement, alors que la ville de Berlin supporte déjà la part la plus importante de l'échange. Ses représentants, soutenus par Oswald Hesnard et celui qui sera son successeur à la tête de la Maison académique, Henri Jourdan[893], réclament en vain la transformation de l'échange en un échange de professeurs, que l'on estimerait plus efficace sur le plan pédagogique et moins coûteux. L'hostilité des autorités françaises vis-à-vis de ce projet est à chercher à la fois dans la méfiance vis-à-vis de l' « ennemi » et dans le traumatisme laissé parmi les professeurs français d'allemands, par les fameux « maîtres de langues ». L'échange avec le DAAD souffre à ses débuts du manque d'investissement de Morsbach, plus enclin, lui aussi, à voir s'établir un échange de professeurs. Peu à peu, l'organisme allemand s'impose pourtant comme le partenaire privilégié de l'ONUEF et abandonne peu à peu l'idée de mettre en œuvre un échange de professeurs poste pour poste. Grâce à un accord, avec le PrEM en 1932, le nombre d'assistants échangés entre les deux organismes, malgré les compressions financières, augmente de manière régulière, menaçant d'absorber le fragile échange avec la ville de Berlin. Sur le terrain, l'absence de nouvelles instructions pédagogiques fait ressurgir les problèmes du passé : elle soumet les assistants au bon vouloir de directeurs et professeurs plus ou moins disposés à les recevoir et certains d'entre eux doutent d'être considérés comme des membres à part entière des équipes pédagogiques[894]. On assiste parallèlement, sous l'impulsion du DAAD et de son antenne à Paris, la DAPV, à un renforcement des structures de sélection, de préparation, de contrôle et d'influence des candidats, de sorte que l'on peut percevoir une évolution des visées attribuées à l'échange. Si les autorités de la ville de Berlin semblent vouloir donner à l'échange des finalités essentiellement pratiques et pédagogiques, le DAAD y insuffle progressivement une finalité culturelle – sans pour autant transformer les assistants en agents culturels conscients – dans le sillon tracé par les thèses d'Arnold Bergsträsser. Les nationaux-socialistes sauront profiter de ces expériences.

[893] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157, lettre du 28 décembre 1932 de Charles Petit-Dutaillis à M. Marx.

[894] Dans une lettre à Charles Petit Dutaillis à l'ONUEF, Henri Jourdan écrit ainsi à propos d'un assistant : « J'ai rencontré plusieurs fois Monsieur Macle, assistant à la Kalkulh-Schule, Oberkassel bei Bonn. Il est resté de longues semaines inactif : on ne trouvait pas de travail pour lui et il s'en désolait. Mais maintenant il a enfin reçu un emploi du temps qui lui donnera au moins l'impression d'être utile à quelque chose. Si d'ailleurs à la rentrée, il n'y avait pas d'amélioration véritable, j'irai faire moi-même une visite au directeur. » Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157, lettre du 19 décembre 1932 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis. / Dans la même lettre, à propos de sa succession au lectorat de Bonn, Jourdan, qui vient d'être nommé à la tête de la Maison Académique de Berlin déconseille, anticipant les événements tragiques à venir, de proposer un candidat israélite.

Sigles, abréviations et acronymes fréquemment utilisés

Adolf-Hitler-Schule (*AHS*)
Allgemeine Deutsche Neuphilologenverband (*ADNV*)
Akademischer Austauschdienst (*AAD*)
Akademische Auslandsstelle *(Akas)*
Alexander von Humboldt-Stiftung (*AvHSt*)
Außenpolitisches Amt des NSDAP (*APA*)
Auslandsorganisation der NSDAP (*AO*)
Auswärtiges Amt (*AA*)
Association des professeurs de langues vivantes (*APLV*)
Bund deutscher Mädel (*BdM*)
Bundesarchiv de Berlin-Lichterfelde (*BA*)
Centre des archives contemporaines de Fontainebleau (*CAC*)
Centre des archives diplomatiques de Nantes (*MAE CAD Nantes*)
Centre des archives du Ministère des Affaires Étrangères de Paris (*MAE Paris*)
Centre historique des archives nationales de Paris (*CHAN*)
Centre international d'études pédagogiques (*CIEP*)
Conseil international de recherches (*CIR*)
Cours complémentaires (*CC*)
Deutsche Akademische Auslandstelle des Verbandes der Deutschen Hochschulen (*DAASt*)
Deutscher Akademischer Austauschdienst (*DAAD)*
Deutsche Akademische Pädagogische Vermittlungsstelle in Frankreich / Office Universitaire allemand en France / Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (*DAPV*)
Deutsche Arbeitsfront (*DAF*)
Deutsche Demokratische Partei (*DDP*)
Deutsche-nationale Volkspartei (*DNVP*),
Deutsche Pädagogische Auslandstelle (*DPA*)
Deutsche Studentenschaft (*Dst*)
Deutsche Volkspartei (*DVP*)
École primaire supérieure (*EPS*)
École normale supérieure (*ENS*)
Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz de Berlin-Dalhem (*GStA, Pk*)
Hitlerjugend (*HJ*)
Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (*KWG*)
Kommunistische Partei Deutschlands (*KPD*)
Ministère des Affaires étrangères (*MAE)*
Ministère de l'Instruction prussien[895] (*PrEM*)
Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (*NSDAP*)
Nationalpolitische Erziehungsanstalt (*Napola*)
Nationalsozialistischer Lehrerbund (*NSLB*)
Office national des Universités et Écoles françaises (*ONUEF*)
Pädagogischer Austauschdienst (*PAD*)
Politischesarchiv des Auswärtigen Amts de Berlin (*AA , Pol. Archiv.*)
Reichsfinanzministerium (*RFM*)
Reichsministerium des Inneren (*RMdI*)
Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda (*RMVP*)
Revue de l'enseignement des Langues vivantes (*RELV*)
Reichs- und Preussisches ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (*RuPrEM*)
Sturmabteilung (*SA*)
Sozialdemokratische Partei (*SPD*)
Société des nations (*SDN*)
Service des œuvres françaises à l'étranger (*SOFE*)
Schutzstaffel (*SS*)
Unabhängige Sozialistische Partei Deutschlands (*USPD*)
Verband der Deutschen Hochschulen (*VDH*)
Volksbund für das Deutschtum im Ausland (*VDA*)

[895] Nous entendons par ce terme tous les Ministères se succédant à partir de 1918, ayant en charge le domaine de l'éducation en Prusse.

Table des matières

Tome 1 - Band 1

Avant-Propos ..... p. 2

Introduction **p. 7**

I. Les « directeurs de conversation » (1904-1914) **p. 22**

A. Le temps politique p. 23

1. Antagonismes franco-allemands et politique culturelle avec l'étranger ..... p. 23
2. Les réformes de l'enseignement secondaire ..... p. 30

B. Le temps éducatif p. 43

1. Le corps des professeurs de langues vivantes : formation et statut ..... p. 44
2. Le combat des réformistes : méthode ou doctrine ? ..... p. 53

C. Le temps institutionnel p. 65

1. L'institutionnalisation de l'échange ..... p. 67
2. Statut et missions des assistants et assistantes de langue vivante ..... p. 80

D. Le temps de l'expérience p. 100

1. Des candidats et du mode de traitement ..... p. 101
2. Les « directeurs de conversation » : de nouveaux « maîtres de langues » ? ..... p. 109

Résumé ..... p. 118

II. La renaissance (1918-1933) **p. 121**

A. Le temps politique p. 122

1. Tensions politiques et économiques ..... p. 122
2. La stabilité relative des systèmes éducatifs dans l'entre-deux-guerres ..... p. 140

B. Le temps éducatif p. 151

1. En Allemagne : la langue française en perte de vitesse ..... p. 151
2. En France, la lente agonie de la langue allemande ..... p. 155

C. Le temps institutionnel p. 163

1. L'impossible reprise de l'échange..... p. 163
2. La mise en oeuvre des échanges..... p. 180

D. Le temps de l'expérience p. 203

1. Déséquilibre numérique ; renforcement de la sélection et de l'encadrement ..... p. 203
2. Des assistants en situation ..... p. 208

Résumé ..... p. 217

Sigles, abréviations et acronymes fréquemment utilisés ..... p. 221

Table des matières

Tome 2 - Band 2

III. Les funambules (1933-1939) **p. 226**

A. Le temps politique p. 227

1. En Allemagne, la mise au pas du DAAD et de la DAPV ..... p. 227
2. En France, l'ONUEF entre prudence et immobilisme ..... p. 238

B. Le temps éducatif p. 245

1. En Allemagne, l'institution scolaire face au nazisme ..... p. 245
2. En France, vers un enseignement plus moderne ..... p. 263

C. Le temps institutionnel p. 270

1. La découverte du nazisme (1933-1934) ..... p. 270
2. L'explosion tardive des tensions ..... p. 282

D. Le temps de l'expérience p. 295

1. Les conditions du séjour ..... p. 295
2. L'activité des assistants ..... p. 304
3. La dimension politique ..... p. 318
4. Trois assistants face au nazisme (Gilbert Badia, Karl Korn, Pierre-Paul Sagave) p. 331

Résumé ..... p. 345

Conclusion **p. 349**

Annexes ..... p. 365

Sigles, abréviations et acronymes fréquemment utilisés ..... p. 436

Bibliographie ..... p. 438
Archives consultées ..... p. 449

Résumé en allemand / deutsche Zusammenfassung ..... p. 468

L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne
avant la Seconde Guerre mondiale : les « directeurs de conversation » et la « langue de l'ennemi »

Cette étude a pour but de comprendre comment l'échange d'assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne, l'un des premiers programmes d'échanges encadrés par une convention signée entre deux États, a pu naître dès 1905, et se maintenir dans la première moitié du XXème siècle en dépit de relations diplomatiques tendues entre les deux pays et de plusieurs conflits armés. Dans cette perceptive, cette analyse tente de révéler les differents facteurs politiques et éducatifs ayant contribué à la naissance et à la pérennité de l'échange, en interrogeant notamment le sens que les acteurs de l'échange, c'est-à-dire les assistants, les enseignants mais aussi les institutions, assignaient à celui-ci.

***

Mots-clefs : assistant de langue vivante, échanges franco-allemands, enseignement de l'allemand, enseignement du francais, locuteur natif, méthode directe, Kulturkunde, politique culturelle avec l'étranger, ONUEF, DAAD.

***

The Exchange of Foreign Language Assistants between France and Germany
before the Second World War: the „Conversation Teachers" and the „Language of the Enemy"

The aim of this Ph D thesis is to understand how the exchange of foreign language assistants between France and Germany – one of the first exchange programmes framed by a convention between the two states, already in 1905 – could possibly be created and maintained during the first half of the twentieth century. This in spite of strong tensions between the two neighbour states as well as their armed conflicts. Considering these questions, our study seeks to reveal different political and educative factors, which contribute towards generating the exchange programme and keeping it alive. We particularly question its purpose and functions according to the viewpoints of assistants, teachers and institutions.

***

Key Words : Foreign Language Assistants, Franco-german Relations, Franco-german Exchange, Learning German, Learning French, Native Speaker, Direct Method, Kulturunde, Foreign Cultural Policy, ONUEF, DAAD.

École doctorale Perspectives interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés

L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne avant la Seconde Guerre mondiale : les « directeurs de conversation » et la « langue de l'ennemi »

Tome 2

Thèse de l'Université de Lorraine - Site de Metz

en Études germaniques

Soutenue par Sébastien RIVAL

Préparée en cotutelle sous la direction de

M. Michel GRUNEWALD
Professeur des universités émérite
(12ème section : Langues et littératures germaniques et scandinaves)
Université de Lorraine
Centre d'Etudes germaniques interculturelles de Lorraine

M. Hans-Jürgen LÜSEBRINK
Professeur à l'Université de la Sarre - Sarrebruck
Faculté des Lettres et Sciences Humaines II
Département d'Études romanes

pour l'obtention du grade de Docteur
de l'Université de Lorraine
Présentée et soutenue publiquement le 29 novembre 2012
A l'Université de Lorraine - Site de Metz

Jury

Mme Corine Defrance (CNRS - Université de Paris I Panthéon-Sorbonne)
M. Michel Grunewald (Université de Lorraine)
M. Hans-Jürgen Lüsebrink (Universität des Saarlandes)
M. Reiner Marcowitz (Université de Lorraine)
Mme Christiane Solte-Gresser (Universität des Saarlandes)
M. Christoph Vatter (Universität des Saarlandes)

Année universitaire 2011-2012

Sébastien RIVAL

Der Austausch von Fremdsprachenassistenten zwischen Frankreich und Deutschland vor dem zweiten Weltkrieg : von den „Konversationslehrern“ und der „Sprache des Feindes"

Band 2

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
der Philosophischen Fakultät II Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
der Universität des Saarlandes

im Rahmen eines binationalen Betreuungsverfahrens zwischen
Université de Lorraine-Site de Metz, U.F.R. Lettres et langues
und der Philosophischen Fakultät II Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
der Universität des Saarlandes

Gutachter:

Prof. Dr. Michel GRUNEWALD
Professeur des universités émérite
(12ème section : Langues et littératures germaniques et scandinaves)
Université de Lorraine
Centre d'Etudes germaniques interculturelles de Lorraine

Prof. Dr. Hans-Jürgen LÜSEBRINK
Philosophische Fakultät II
Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
F.R. Romanistik
der Universität des Saarlandes

Dekan : Prof. Dr. Roland Marti

Prüfungskommission

Prof. Dr. Corine Defrance (CNRS - Université de Paris I Panthéon-Sorbonne)
Prof. Dr. Michel Grunewald (Université de Lorraine)
Prof. Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink (Universität des Saarlandes)
Prof. Dr Reiner Marcowitz (Université de Lorraine)
Prof. Dr. Christiane Solte-Gresser (Universität des Saarlandes)
Junior-Prof. Christoph Vatter (Universität des Saarlandes)

29.11.2012

III. Les funambules (1933-1939)

« Votre Berlin a définitivement disparu. Tous les fils sont rompus : il faut les renouer tant bien que mal. Mais je demeure confiant, sinon pour les jours prochains, du moins pour l'avenir. » [896]

[896] Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 5 avril 1933 d'Henri Jourdan à Oswald Hesnard.

Lorsque les nazis arrivent au pouvoir, de nouvelles orientations idéologiques ont déjà été amorcées en Allemagne. Elles sont notamment perceptibles dans les domaines de l'enseignement, à travers l'adoption et l'application des instructions prussiennes de 1925 et dans le domaine de la politique culturelle avec l'étranger, qui s'organise autour de la « rencontre culturelle », concept échafaudé par Arnold Bergsträsser. Les échanges franco-allemands, qui sont menés sous la tutelle du DAAD, font déjà montre d'une évolution en ce sens. À partir de 1933, s'ouvre une période de désillusion pour les principaux acteurs des échanges franco-allemands, qu'Hans Manfred Bock identifie comme la troisième phase des relations culturelles franco-allemandes de l'entre-deux-guerres. Nous ferons pour cette partie l'économie d'une description détaillée des relations politiques et économiques entre la France et l'Allemagne pour nous concentrer sur les évolutions radicales que connaît la politique culturelle avec l'étranger à cette période et ce qu'il en résulte en France[897]. Les grandes lignes diplomatiques de cette période sont connues : parallèlement à la montée en puissance du national-socialisme, la méfiance saisit la France. Hitler poursuit pourtant une politique prétenduement d'entente jusqu'en 1936, tout en procédant sur le plan intérieur à une féroce mise au pas de la société.

A. Le temps politique

1. En Allemagne, la mise au pas du DAAD et de la DAPV

En Allemagne, l'AA continue de donner une impulsion à la politique culturelle avec l'étranger malgré la crise économique et la réglementation drastique de la circulation des devises, qui non seulement l'oblige à des restrictons budgétaires, mais se traduit par une limitation de la mobilité[898]. Son action est également handicapée par une étatisation progressive des relations culturelles à partir de 1934[899] qui s'appuie sur la mise en

[897] Pour la même raison, nous aborderons les évolutions de la politique éducative de chaque pays dans la seconde partie.
[898] Voir *VLAA*, pp. 36-37.
[899] Voir *RMKDA*, p. 30. / Les nazis prennent soin d'isoler ou de détruire progressivement les organisations médiatrices de la société civile. Elles continuent d'exister pour la plupart jusqu'en 1933, mais elles sont peu à peu supplantées dans le rôle de protagonistes de l'idée d'entente par les mouvements de jeunesse et d'anciens combattants. Elles perdent à partir de 1933 leur caractère démocratique, et à partir de 1935, vidées de leur

concurrence de différents organismes[900], ainsi que par la crispation des relations politiques internationales à partir de 1936[901]. Après leur arrivée au pouvoir, les nazis ne prennent pourtant pas immédiatement le contrôle total de la politique culturelle avec l'étranger : les *Jungkonservativen*[902], majoritaires à la tête des organisations qui en ont la charge, parviennent à se maintenir dans certaines positions. Les nazis s'intéressent certes à la *Volkstumpolitik* et à la propagande, mais encore peu au champ académique de ce domaine, au sein duquel ils n'ont ni ambitions précises, ni représentants. Dans un premier temps, conformément à sa stratégie de *Verharmlosung* (littéralement « le fait de se rendre inoffensif »), Hitler assure le maintien des personnels existants[903] : le DAAD conserve partant sa liberté de décision et devient un instrument de défense que l'on brandit contre les critiques que suscite la prise de pouvoir national-socialiste à l'étranger. Pour ne pas compromettre une certaine image de l'Allemagne, les Allemands et les institutions allemandes à l'étranger rapportent à l'unisson le changement de gouvernement de manière positive. Le journal *Hochschule und Ausland* diffuse une autoreprésentation positive de l'Allemagne à l'étranger, tandis que les *Kurzberichte* doivent parachever cette action de propagande en transmettant des faits et des chiffres volontairement grossis[904]. Cette entreprise publicitaire du DAAD suscite rapidement l'intérêt du *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* (*RMVP*), fondé en mars 1933 et dirigé par Goebbels. On assiste alors à un transfert progressif de compétences de l'AA au RMVP. En absorbant les coûts du titre *Kulturpolitisches Schriftum* au sein du budget du

---

substance, elles deviennent le socle formel sur lequel est édifié un nouveau type d'association consacrée aux relations avec la France sous direction national-socialiste. Voir *HMBRE*, p. 30.

[900] De plus, Hitler considère peu les organismes d'état qu'il se plait à insécuriser en créant des organismes annexes. L'AA est de surcrôit soumis à d'incessants changements de personnels entre 1933 et 1936. Voir Peter Krüger, « Die deutschen Diplomaten in der Zeit zwischen den Weltkriegen », dans : Rainer Hudemann, Georges-Henri Soutou (éds.), *Eliten in Deutschland und Frankreich im 19. Und 20. Jahrhundert. Strukturen und Beziehungen. Band 1 / Élites en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles, Structures et relations. Vol. 1*, R. Oldenbourg Verlag, 1994, pp. 281-291, ici, p. 290.

[901] Klaus-Jürgen Müller distingue ainsi trois phases de la politique extérieure allemande à partir de 1933 : de 1933 à 1936, l'Allemagne faible est contrainte au compromis, malgré une vision unilatérale sur la révision du Traité de Versailles. L'auteur émet pour cette phase la thèse que la politique de gages prodiguée par Hitler a alors moins pour objectif de servir de cache à un éventuel « double-jeu » que celui de gagner des alliés contre l'Union soviétique. De 1936 à 1937, l'Allemagne se fortifie et les tensions internationales apparaissent, et enfin à partir de 1937, la politique violente d'expansion génère des tensions internes et externes au régime. Voir Klaus-Jürgen Müller, « Frankreich in der Sicht des Auswärtigen Amt und der militarischen Führung », dans : Jacques Bariety, Alfred Guth, Jean-Marie Valentin (éds.), *La France et l'Allemagne entre les deux guerres mondiales*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 1987, pp. 31-46.

[902] Si on exclut les mouvements pacifistes et de jeunesse, on peut observer que le personnel des organisations qui mènent la politique culturelle avec l'étranger sont majoritairement situés politiquement dans l'aile droite du spectre politique de la République de Weimar. À la fin de celle-ci, le courant des *Jungkonservativen* incarné dans la personne de Morsbach gagne en influence, remplaçant peu à peu celui du centre.

[903] *VLAA*, p. 38.

[904] *Ibid.* , p. 50 : « Anstatzpunkte beider Publikationen war zweifellos die Absicht, die Integration der ins Ausland entsandten Jungsakademiker zu fördern, d. h. ein Deutschlandbild in ihnen zu verankern und zu festigen, das eine einheitliche deutsche Selbstdarstellung durch die ins Ausland entsandten jungen Deutschen ermöglichte. »

DAAD, le RMVP a un pied dans le domaine académique avant même la mise au pas du DAAD, qui commence au milieu de l'année 1933[905], par la recomposition du *Präsidium*[906] et notamment l'entrée en scène d'un nouveau président, Ewald von Massow[907]. Ce dernier représente un soutien politique de poids pour Morsbach puisqu'il assure le contact avec les instances officielles, notamment avec la DSt[908] et le PrEM, et travaille ainsi à contrer les offensives contre le DAAD[909]. En juin 1933, un autre national-socialiste, Karl Bömer[910], est parachuté au DAAD comme adjoint de Morsbach. Appuyé par Rosenberg, dont l'APA constitue alors le seul organe officiel du parti traitant de politique extérieure, il semble apte à construire de nouvelles passerelles entre le DAAD et le mouvement national-socialiste. En novembre 1933, sous l'impulsion du RMdI qui désire faire la *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* (DPA)[911] un institut de diffusion culturelle (ou *Kulturwerbungsinstitut*), on

---

[905] À propos des rivalités entre AA et RMVP, voir notamment *VLOS*, pp. 90-92.

[906] Selon Volkhard Laitenberger, il est impossible de reconstruire le processus qui mène à la recomposition du *Präsidium*, mais en juin 1933, aux côtés des institutions déjà présentes (AA, RMdI, RMVP, PrEM) et de Morsbach, on trouve : un représentant du *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* (RMVP), le directeur du *Volksbund für das Deutschtum im Ausland* (VDA*),* Hans Steinacher, et Richard M. Maier qui représente la SA de Ernst Röhm et l'*Außenpolitisches Amt des NSDAP* (APA) d'Alfred Rosenberg. Voir *VLDA*, p. 28. / En 1933, Richard M. Maier fait partie des adjudants de Ernst Röhm et est responsable des affaires académiques avec l'étranger. Sur le conseil de ce dernier, il intègre l'APA d'Alfred Rosenberg. Alors qu'il devait faire le lien entre Adolf Morsbach et le mouvement Nazi, il semble qu'il aida surtout Morsbach dans la réorganisation du travail des *Akas*. Voir *VLAA*, p. 53.

[907] *Ibid.* , pp. 52-53. / Né en 1869, le *Generalmajor* Ewald von Massow avait fait la guerre en Bulgarie, puis était devenu directeur du *Schlesischen Stahlhelms*. Il était membre de la NSDAP depuis 1930. Von Massow, qui connaissait personnellement Hitler et jouissait de la confiance de la DSt, avait été appelé par Morsbach et le président Lewald, pour fournir au DAAD une protection supplémentaire. Il restera au DAAD jusqu'en 1942, année de sa mort dans des circonstances troubles.

[908] Le directeur de la DSt, le Dr. Gerhard Krüger, accueille cette désignation, qui, lui fait entrevoir des possibilités d'influences, avec satisfaction : Kurt Ellersiek, *Studentenfunktionnär* dans son organisation, est en effet un ami du fils de von Massow et ce dernier lui accorde un droit de regard sur les dossiers des boursiers. *VLAA*, pp. 54-55. / La voie d'influence ouverte par la DSt, profite également au PrEM et son Ministre Bernhard Rust avec lequel Gerhard Krüger collabore. Pour prendre la mesure du personnage, nous pouvons nous référer à une note d'André François-Poncet. Selon lui, longtemps professeur au Gymnase de Hanovre, Rust est élu député au *Reichstag* en septembre 1930. Blessé de guerre, il serait sujet à des ébranlements nerveux – les partis de l'opposition auraient envoyé à l'ambassade un rapport de deux médecins qui feraient de Rust un psychopathe – Poncet ne va pas aussi loin, mais a entendu de différents côtés des alternances de crises de « dépression et d'excitation nettement maladives ». Il ne devrait pas l'accès à son poste à ses diplômes mais davantage à ses convictions idéologiques violentes. Il aurait déclaré dans un discours lors de son entrée en fonction vouloir « ramener dans le droit chemin la culture de notre nation » en luttant notamment contre les éléments étrangers. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 10 et CAC, 20010167 ONUEF art. 153, rapport du 21 février 1933 de M. André François-Poncet, Ambassadeur de France à Berlin au MAE, intitulé « De l'évolution politique des universités et des écoles allemandes. »

[909] *VLAA*, pp. 54-55.

[910] Né en 1900, Karl Bömer avait acquis en tant que directeur de l'*Auslandsabteilung des deutschen Instituts für Zeitungskunde* à Berlin (depuis 1927) une expérience à l'étranger (particulièrement aux États-Unis). Membre de la NSDAP depuis 1932, Bömer était depuis mai 1933 Directeur de sa *Presseabteilung*. Voir *VLAA*, p. 55.

[911] Créée en 1929 à l'initiative du RMdI (sous la direction de Gertrud Bäumer), le premier directeur en est le *Ministeriarat* Löffer, puis en août 1931, elle est unie au *Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* et Franz Hilker est alors chargé de la diriger. La décision de l'incorporer au DAAD advient quand le PrEM projette de mettre au pas le *Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*. Il semble alors judicieux de séparer les deux entités.

envisage d'intégrer celle-ci au sein du DAAD. Morsbach y est défavorable mais il propose en août 1933 d'unir les activités d'échange d'élèves et de professeurs (*Schüler- und Voll-Lehrerautausch*) de celle-ci avec l'activité d'échange des *Lehramtassistenten* du DAAD. Les deux organisations collaborent dans un premier temps pour la sélection de leurs candidats[912] et, en novembre 1933, après l'éviction de son directeur, Hilker, la DPA est définitivement incorporée au DAAD et placée sous la direction de Theodor Wilhelm[913]. Le DAAD, en tissant des liens ténus avec les nouveaux dirigeants, réussit dans les faits à préserver ses compétences jusqu'en 1934-1935. Après la démission de Karl Bömer[914], Morsbach est attaqué par la DSt, qui désire absorber le DAAD, sur son amitié avec le juif Arnold Bergsträsser [915] et sur la sélection des boursiers. Morsbach finit par négocier avec celle-ci en lui concédant la charge des échanges familiaux et de l'encadrement des étudiants au pair dans les familles allemandes ou étrangères[916], mais cela ne suffit pas à l'organisation étudiante qui envisage d'envoyer à l'étranger ses représentants pour soigner ses relations avec les *Studentenschaften* d'autres pays. Le DAAD craint non seulement des recoupements entre l'activité de ses antennes et celles des représentants de la DSt, mais surtout que ces derniers, par leurs activités politiques aggressives, ne menacent la ligne de retenue qu'il applique à l'étranger[917]. L'AA met fin à la querelle en soutenant Morsbach. La DSt décide alors de s'allier au PrEM pour contrecarrer les plans du directeur du DAAD. Morsbach s'étant vu chargé par l'AA de concevoir un *Memorandum* sur un nouvel ordre de la politique culturelle avec l'étranger, présente en août 1933 ses propositions[918]. Il propose de laisser le domaine académique au seul DAAD et de former des organismes centraux pour les domaines suivants :

- Schüleraustausch, Schülerreisen, Schülerbriefwechsel (Deutsche Pädagogische Auslandstelle)

---

[912] *VLAA*, pp. 62-63

[913] *Ibid.* , p. 64. / Outre l'échange d'élèves et l'organisation de voyage d'élèves, il est également chargé de l'échange de professeurs et assistants avec la France et l'Angleterre.

[914] *Ibid.* , p. 56. Un an après sa prise de fonctions, celui-ci quitte le DAAD pour se consacrer exclusivement aux tâches de presse à l'APA, puis au RMVP et à l'AA.

[915] Ces attaques sont notamment dûes à Gustave Adolf Scheel, directeur de la *Heidelberger Studentenschaft* et futur *Reichsstudentenführer*, pour lequel Arnold Bergsträsser est un « *judisch Versippte* ». / Après 1933, Bergsträsser continue de remplir un rôle de conseiller auprès du DAAD. À l'automne 1933, il est même l'orateur principal des *Ausreiselagern*, séminaires destinés à préparer les candidats aux échanges allemands. Selon son plan, l'année 1933 devait offrir une intensification du travail de formation destiné aux candidats d'échanges afin de les préparer aux difficultés de leur séjour. En 1934, alors que sa position devient intenable à l'Université d'Heidelberg, Morsbach songe même à lui proposer la direction de la DAPV. Voir *VLAA* , p. 77.

[916] *Ibid.* , pp. 56-57. L'accord ne satisfait personne, dans la mesure où la *Studentenschaft* vise à absorber dans sa sphère d'influence le DAAD.

[917] *Ibid.* , p. 58.

[918] *VLDA*, p. 29.

- die Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland und im Inland für Ausländer (Deutsche Akademie)
- die Verbreitung des deutschen Buches
- Kunst und Kunstgewerbe
- Deutschtum im Ausland (Volksbund für das Deutschtum im Ausland)[919]

Le 23 novembre 1933, il présente une analyse plus approfondie de cette réorganisation, avec ses méthodes et son financement, devant les représentants du RMdI, du RMVP et du PrEM. Ce dernier, sous la pression de la DSt, refuse de s'engager sur le projet, de sorte que celui-ci perd *de facto* sa signification[920]. Dans l'attente d'un déblocage éventuel, Morsbach présente en mars 1934 de nouvelles propositions, qui prévoient d'accorder au DAAD les compétences suivantes :

1. Jungakademikeraustausch, einschliesslich Austausch von Voll- und Hilfskehrern, einschliesslich Fachschulen, Schüleraustausch, -Reisen und Briefwechsel.
2. Akademiker- und Philologienreisen im Ausland und nach Deutschland
3. Betreuung sämtlicher ausländischer Akademiker, die an deutschen Hochschulen antreten
4. Werbung bei den ausländischen Alt- und Jungakademikern zu dem Besuch deutscher Hochschulen und deutscher Ferienkurs
5. Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Organisationen Deutschlands, z. B. Ibero-Amerikanisches Institut, die gleichfalls kulturpolitisch tätig sind
6. Vertretung deutscher Interessen in internationale wissenschaftlichen und studentischen Organisationen (z. B. Weltstudentenwerk) und gemeinsam mit der deutschen Kommission für geistige Zusammenarbeit, deren Generalsekretär der Unterzeichnete (d. h. Morsbach, d. Vf.) ist, die Pflege der wissenschaftlichen Beziehungen zu ähnlichen Organisationen des Auslandes
7. Beobachtung des Ausländerstudiums in allen Ländern der Welt und dessen Auswertung für die Massnahmen der Reichsregierung hinsichtlich der Werbung für den Besuch der deutschen Hochschulen und die Festsetzung der Zulassungbedingungen
8. Gelegentliche Aufklärung des Auslandes über den Rahmen des wissenschaflichen und akademischen Bereiches hinaus in den geistig führenden Kreisen des Auslandes durch eine eigene Zeitschrift (Hochschule und Ausland) und regelmässige Mitteilungen (Kurzberichte)[921].

Afin de mener une politique unifiée, il préconise également la création immédiate d'une commission de travail sur la politique culturelle extérieure (*Reichsarbeitsgemeinschaft für außere Kulturpolitik*), pour examiner une à une les institutions impliquées, leurs finances et leur organisation. Placée sous la tutelle des instances ministérielles, cette commission permettrait selon lui de garantir l'autonomie d'action de ses membres. Morsbach enrichissait au passage ses propositions d'août 1933, en répartissant les organisations en six domaines[922]

[919] *VLAA*, p. 39. Les directeurs de ces organismes devaient se réunir au sein d'un *Reichskuratorium* afin de coordonner leurs actions.
[920] *Ibid.* , p. 40.
[921] *Ibid.* , pp. 65-66.
[922] Il s'agit de la diffusion de la science et de la pédagogie (revenant au DAAD), de la diffusion de la langue allemande, de la diffusion du livre allemand, de la diffusion de l'art allemand (y compris l'art

et en dotant chacun d'entre eux d'une organisation centrale chargée de la coordination et de la conduite de sa politique. Il nourrissait également des projets pour un renforcement des antennes à l'étranger[923], pour la formation d'une « *Zulassungsstelle* » pour les étudiants étrangers en Allemagne et désirait que soit prononcée une interdiction formelle de mener des actions de politique culturelle extérieure dans les domaines scientifiques et pédagogiques sans l'accord du DAAD. Les instances officielles, y compris le PrEM, avaient théoriquement déjà désigné celui-ci, lors d'une session du *Präsidium*, le 13 juin 1933, comme *Reichsstelle für akademische Auslandsarbeit* et confirmé cette décision lors de la session du 14 décembre 1933. Le 25 mai 1934, lors d'une réunion du *Präsidium*, auquel n'assiste aucun représentant du *Reichs- und Preussisches ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* (RuPrEM)[924], Morsbach et von Massow essaient d'assurer au DAAD la seule responsabilité du travail académique avec l'étranger. L'AA par le Directeur de sa *Kulturabteilung*, le Dr. Stieve, et le RMVP acceptent que le DAAD soit reconnu comme *Reichszentrale*, contrairement au RMdI qui ne désire pas porter atteinte au RuPrEM, allergique au projet[925]. Le projet abandonné, Morsbach, qui voit sa position fragilisée, entreprend, alors de se rapprocher d'Ernst Röhm pour procurer un certain ancrage au DAAD[926]. Non seulement, celui-ci vient de fonder le *SA-Hochschulamt* en septembre 1933 mais surtout depuis le 7 février 1934, tous les étudiants allemands doivent se soumettre au service dans la SA. Cela permettrait donc au DAAD de les atteindre en contournant la DSt. Leur collaboration, qui se résume à l'utilisation du magazine *Hochschule und Ausland* dans le cadre d'une campagne d'apaisement à l'égard des SA à l'étranger, en juin 1934, se termine après l'éviction et le meurtre de Röhm le 30 juin 1934. Morsbach lui-même est détenu durant deux mois et ne revient pas à la tête du DAAD[927]. Si finalement Morsbach est allé bien au-delà de ses attentes,

---

cinématographique), de la diffusion du sport allemand, de la diffusion de la germanité à l'étranger et aux frontières. Voir *VLAA*, p. 61 *et VLDA*, p. 29.

[923] *VLAA*, p. 71.

[924] Le RuPrEM prend la suite du PrEM et mène la politique éducative du Reich.

[925] *Ibid.* , pp. 60-61.

[926] En raison de de l'élargissement de ses compétences, l'organisme allemand se divise dorénavant en trois *Hauptreferate* strictement délimités : l'un académique, dirigé par Inge Dybwad, puis à partir du 1er juin 1934 du Freiherr von Fritsch ; l'un pédagogique, dirigé par Theodor Wilhelm, avec comme deuxième référent, Gerhard Gräfe, ancien Directeur de l'*Auslandsamt der Studentenschaft* ; et le dernier, politique culturel, dirigé par Herbert Scurla assistés de deux référents. Il existe alors au-dessus d'eux un *Zentralreferat* pour assister Morsbach dans la direction et les contacts avec les instances officielles. Cette organisation survivra sur le papier à l'éviction de Morsbach. *VLAA* , p. 71.

[927] *VLDA*, p. 30. / On ne sait pas exactement, ce que contenait le projet de coopération étroite entre la SA et le DAAD négocié le week-end du 23 au 24 juin 1934 à Bad Wiessee. La Gestapo, elle même, ne trouve pas le fin mot de l'histoire et finit par relâcher Morsbach sans pouvoir prouver autre chose contre lui que du scepticisme à l'égard du nazisme. Voir *VLAA* pp. 59-60 / Il commence ensuite des études scientifiques poussées et sa mort à l'âge de 47 ans, intervient en mars 1937, suite à une inflammation de la gorge. Voir *VLDA* , p. 31

en posant à partir du DAAD les bases d'une véritable politique culturelle étrangère[928], l'arrivée au pouvoir des nationaux-socialistes qui voient en lui, l'incarnation de l'ancien « système de Weimar » a raison de sa carrière.

Après son éviction[929], l'existence du DAAD, construit en grande partie autour de sa personne, est menacée. En juin 1934, Bernhard Rust, nouveau *Reichskultusminister* à la tête du RuPrEM procède à une nouvelle répartition des forces entre les organismes d'État intéressés par la politique culturelle avec l'étranger. Il influence la nomination de Wilhelm Burmeister[930] pour succéder à Adolf Morsbach. Celui-ci doit affronter les revendications du RMVP et de la DSt qui s'élèvent alors. En 1935, le RMVP et l'*Auslandsorganisation der NSDAP* (AO) fondent un *Anstalt Deutscher Kulturaustausch*, qui doit prendre en charge les tâches liées aux relations culturelles avec l'étranger et à l'encadrement des étudiants étrangers en Allemagne[931]. Cette offensive générale sur des compétences centrales de l'AA et du RuPrEM est repoussée par ces deux ministères[932]. En ce qui concerne la DSt, Burmeister invite dans un premier temps les leaders étudiants aux camps de préparation (*Ausreiselager*) des boursiers d'échanges en 1935[933], avant de signer avec elle en octobre 1935 une convention qui fixe une participation de ses membres au choix des candidats à un séjour à l'étranger[934]. Avec le RuPrEM, Burmeister mène une collaboration étroite : non seulement des personnes sont employées simultanément dans les deux organismes, mais le Ministère, jusqu'en 1939, engage au moins cinq référents issus de l'AAD. La soumission progressive du DAAD au RuPrEM est évidente lorsque l'on considère le déplacement qui s'opère dans la répartition de son financement entre 1934 et 1938[935]. Le RuPrEM assure bientôt la plus grande partie de celui-ci, devant l'AA[936]. Le DAAD est l'objet d'autres convoitises. Dès la

---

[928] *VLDA*, p. 31: En 1934, à travers l'inclusion de la DPA dans l'AAD, le DAAD avait également hérité des échanges d'élèves et de professeurs. Le DAAD était également en charge de la représentation des intérêts allemands dans les organisations étudiantes et scientifiques internationales (par exemple la *Weltstudentenwerk*) et, en coopération avec la *Deutsche Kommission für geistige Zusammenarbeit* (dont le secrétaire général était Morsbach), du soin des relations scientifiques avec des organisations du même type à l'étranger.

[929] Pour ce chapitre concernant l'évolution du DAAD entre 1934 et 1939, voir outre les sources citées de *VLDA*, *VLAA*, pp. 81-119 qui en reprend le contenu à quelques menues différences.

[930] *VLDA*, p. 33-35 et *VLAA*, p. 94 : Wilhelm Burmeister (*Regierungsrat*) né en 1905, a diverses responsabilités au RuPrEM. Il est estimé comme étant un bon juriste d'administration et comme un homme doté d'une intelligence vive, avec des talents d'improvisation. Membre du NSDAP depuis 1931, il est presque ancré au Ministère, grâce à ses bons rapports personnels avec Bernhard Rust et ses référents, Joachim Haupt et Ernst Sunkel, qui jouent un rôle clef dans la nouvelle orientation du Ministère. Il y est pour sa part chargé d'organiser le département des affaires étrangères du RuPrEM.

[931] Voir à ce propos *VLDA*, p. 34 et *VLAA*, pp. 88-91.

[932] *VLDA*, p. 35.

[933] Cela ne dure pas car ces représentants étudiants n'apportent finalement rien à cette préparation aux séjours.

[934] *VLDA*, p. 36.

[935] *Ibid.* , pp. 36-38.

[936] *VLDA*, p. 38. / *VLAA*, p. 81.

seconde moitié des années 1930, l'AO et le Bureau Ribbentrop s'intéressent à celui-ci[937]. Au milieu de l'année 1936, le directeur de l'AO, Wilhelm Bohle, s'arroge par exemple un droit de surveillance sur les candidats d'échange à l'étranger. Sans le faire savoir à l'AA, alors même que Wilhelm Burmeister tentait depuis 1935 de le faire participer aux choix des candidats d'échange du DAAD, il nomme un *Führer der deutschen Austauschstudenten* aux États-Unis, dont la mission est de faire parvenir régulièrement des rapports en Allemagne. Après des protestations du RuPrEM auprès des collaborateurs d'Hitler, cette initiative est interrompue. La même année, quand le manque de devises du Reich entraîne le risque d'une diminution du nombre d'antennes du DAAD à l'étranger, Bohle, qui s'engage énergiquement pour leur maintien, intègre le *Präsidium* du DAAD. Cela s'avère utile en 1937, quand un conflit oppose Burmeister à Joachim von Ribbentrop[938], alors ambassadeur en Grande Bretagne. Ce dernier aspire en effet à la création d'un institut culturel à Londres dans lequel doit se fondre l'antenne du DAAD, et d'une « université à l'étranger » (*Auslandshochschule)*. Burmeister réussit à s'opposer à ce projet en s'appuyant sur la récente nomination, le 30 janvier 1937, de Wilhelm Bohle comme *Chef A.O. im Auswärtigen Am*t, qui dispose du dernier mot dans les décisions concernant la politique culturelle avec l'étranger[939]. Au cours de l'année 1937, l'AA reprend ainsi progressivement son rôle de leader en systématisant la couverture culturelle et politique des missions allemandes à l'étranger. Les antennes du DAAD sont placées sous la tutelle de sa *Kulturabteilung*[940]. Burmeister perd définitivement la

[937] Voir à ce sujet *VLAA*, pp. 108-119.

[938] Bien qu'il n'entre au NSDAP que le 1er mai 1932, Joachim von Ribbentrop était depuis 1930 le conseiller privé d'Hitler en politique extérieure. Il voit, en 1933, le poste de Ministre de l'AA lui échapper au profit de Konstantin von Neurath, mais on lui offre la responsabilité de missions spéciales à l'étranger. Il installe son « Bureau Ribbentrop », dôté d'énormes moyens, en face de l'AA à Berlin et embauche une centaine de personnes aux profils très hétérogènes. Si son substrat théorique reste la confrontation des identités nationales, l'action du Bureau Ribbentrop se focalise sur la mise en contact officieuse de différents milieux français et allemands et se dessine de ce fait comme une « offensive de charme ». Contrairement à Goebbels, décrédibilisé par l'échec de la reprise en douceur de la DFG d'Otto Grautoff, finalement dissoute, le Bureau Ribbentrop enregistre des succès notables, comme la refondation de cette dernière en 1935, la création de son pendant français, le Comité France-Allemagne et surtout la signature, le 6 décembre 1938, seulement quatre semaines après la « Nuit de Cristal », de l'accord franco-allemand prévoyant une concertation sur les décisions concernant les deux pays. / Voir sur ces différents points, *VLDA*, p. 39, *HMBRE*, p. 30. / Voir aussi Alfred Kupferman, « Le bureau Ribbentrop et les campagnes pour le rapprochement franco-allemand : 1934-1937 », dans : Michel Dreyfus (éd.), *Les relations franco-allemandes (1933-1939)*, Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique, n° 563, Éditions du CNRS, Paris, 1976. pp. 87-98. (*KPLB*) et Roland Ray, *Annäherung an Frankreich im Dienste Hitlers? Otto Abetz und die deutsche Frankreichspolitik 1930-1942*, Studien zur Zeitgeschichte, Institut für Zeitgeschichte, Band 59, R. Oldenbourg Verlag, München, 2000. (*RRAF*) Le passage sur l'Auslandsstelle de Ribbentrop se situe plus précisément, pp. 123-127.

[939] Le 16 février 1937, Wilhelm Burmeister finit par convaincre l'assistant personnel du Directeur de l'AO, Emil Ehrich, qu'en raison du manque de devises, il ne serait pas justifié de créer des instituts culturels à Paris et Londres. Voir *VLDA*, p. 40.

[940] *VLDA*, p. 41. Le 30 octobre 1937, un décret du Secrétaire d'État, Hans-Georg von Mackensen, annonce la nouvelle ligne générale de la politique culturelle avec l'étranger qui doit s'inscrire dans le cadre de la politique générale, conformément au discours sur la culture, tenu par Hitler au *Reichsparteitag* en 1937. On souhaite dans

main dès lors que Ribbentrop prend ses fonctions de Ministre des Affaires étrangères du *Reich* en février 1938. Par le décret du 20 décembre 1938 décidé en accord avec le RuPrEM, les tâches des antennes sont inscrites légalement : elles perdent ainsi toute indépendance. La conduite de la politique culturelle étrangère est alors dévolue à l'unique *Kulturabteilung* de l'AA[941].

Si d'un point de vue pratique, on constate peu de différences avec l'époque Morsbach, d'un point de vue idéologique, Herbert Scurla greffe au substrat théorique de Bergsträsser la matrice « *völkisch* ». Alors que Bergsträsser attachait la rencontre culturelle au concept de « nation », Scurla prend pour point de départ, l'individualisme des peuples (*Völkerindividualismus*) de Max Scheler afin de promouvoir l'épanouissement autonome de la « personnalité du peuple » (*Volkspersönlichkeit*). Dans le premier numéro de *Geist der Zeit*, qui prend la suite de *Hochschule und Ausland*, Wilhelm Burmeister et Herbert Scurla signent en avril 1937, un éditorial commun. Ils y expliquent que ce n'est plus l'« entente » (*Verständigung*) entre les peuples qui doit être au centre de l'échange mais une « véritable compréhension spirituelle » (*wirkliches geistiges Verstehen*) générant une attention et une reconnaissance réciproques. Scurla pense ainsi que seule l'Allemagne peut permettre aux peuples les plus jeunes de se révéler, tandis que la France, persuadée du caractère universel de son système de valeur, se contenterait de soumettre ceux-ci[942]. Selon lui, la rencontre culturelle, qui doit participer à l'affirmation du *Dasein* du peuple, doit être menée sous la conduite de l'État et l'étatisation progressive de la politique culturelle étrangère s'avère en ce sens inévitable[943]. Dans cette perspective, le rejet progressif de la pensée nazie devait être vécu comme une confirmation de chaque instant de l'unicité du chemin choisi par l'Allemagne et donc comme une justification permanente de sa légitimité. Selon Heike Arend, la reprise des théories de la « rencontre culturelle » et l'illusion de continuité qu'elle confère à l'échelle internationale constitue la vitrine derrière laquelle le régime nazi peut alors se permettre de poursuivre des buts moins glorieux :

---

cette perspective que les tâches relevant de la politique culturelle générale soient confiées à des fonctionnaires de l'AA, et non plus aux directeurs d'antennes ou aux lecteurs.

[941] Sur la primauté de l'AA sur les autres ministères, voir aussi *VLOS*, pp. 92-95.

[942] *VLDA*. p. 43.

[943] *Ibid.* , p. 44.

> Das nationalsozialistische Verständigungskonzepte bewegte sich im Rahmen der machtpolitischen Zielvoragben und wurde degradiert zum Instrument der psychologischen Verschleierung expansionistischer Motive.[944]

L'apolitisme officiel des institutions allemandes qui oeuvraient pour les échanges académiques avec la France était donc mis en avant, alors même qu'on assistait en coulisse à une mise au pas de celles-ci et à une radicalisation des esprits[945].

Comme nous venons de l'évoquer, jusqu'à la fin de 1938, la DAPV réussit à conserver une certaine autonomie administrative. Officiellement les autorités allemandes déclarent que les échanges resteront à l'écart de toute propagande : les autorités françaises feignent de les croire afin de ne pas provoquer la disparition des échanges, mais s'attachent à en limiter l'essor. L'antenne continue par conséquent d'assurer la médiation avec les organismes privés en France, de fonctionner à la fois comme une médiathèque et un centre de renseignements et d'offrir des cours à l'intention des étudiants allemands[946]. Pourtant son Directeur, Hans Göttling qui jusque-là s'était évertué à maintenir une position apolitique, témoigne peu à peu de son ralliement aux nouvelles autorités allemandes, comme le prouve l'éviction en juin 1933, de la secrétaire Mademoiselle Feuer, en raison de ses origines non-aryennes[947]. Les rapports annuels à partir de cette date témoignent également de ce changement de ton : on y liste systématiquement les initiatives culturelles des ressortissants du *Reich* sur le sol français[948]. Cette évolution est bientôt confirmée par la nomination de Karl Epting[949] à la place de Hans Göttling. Epting, influencé par les thèses de Friedrich Sieburg, admire le pouvoir de l'esprit en France, l'importance de la culture, le statut des intellectuels, le fait qu'elle ait réussi à développer une politique culturelle extérieure bien avant l'Allemagne[950].

---

[944] Voir Heike Arend, « Gleichzeitigkeit des Unvereinbaren. Verständigungskonzepte und kulturelle Begegnungen in den deutsch-französischen Beziehungen der Zwischenkriegszeit », dans : *Francia, Forschungen zur weteuropäischen Geschichte*, Bd. 20/3 (1993), 19./20. Jahrhundert - Histoire contemporaine – édité par l'Institut historique allemand de Paris, Jan Thorbecke Verlag, 1993, pp. 131-149. (*HAGLE*), ici p. 148.

[945] Pendant la guerre, on assistera à une concentration des activités culturelles à l'étranger sous la coupe d'instituts placés sous la tutelle de l'AA. Burmeister quittera la tête du du DAAD en 1941 et von Massow décèdera en octobre 1942. Voir à ce propos *VLDA*, pp. 44-47.

[946] Voir *BPLAP*, ici pp. 276-277.

[947] Celle-ci saisira les prud'hommes et obtiendra gain de cause pour le paiement de son salaire jusqu'à la fin du mois d'août 1933. *BPLAP*, note 25 p. 278.

[948] *BPLAP*, p. 278

[949] Né en 1905, Karl Epting étudie la germanistique, la romanistique et l'histoire à l'Université de Tübingen et participe aux premiers échanges universitaires franco-allemands en passant un semestre à Dijon en 1926. Il espère alors un rapprochement dans l' « esprit de Locarno ». Il obtient en 1928 son Doctorat de germanistique et un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire. En 1929, il est responsable des échanges internationaux de l'Université de Tübingen et directeur du *Studentenwerk*. En 1931, il effectue une formation à l'Union mondiale des étudiants à Genève, d'où il demande en 1933 qu'on lui confie la direction de l'antenne parisienne du DAAD. Voir Wolfgang Geiger, *L'image de la France dans l'Allemagne nazie 1933-1945*, Les Presses universitaires de Rennes, 1999, p. 237. (*WGLIM*)

[950] *Ibid.* , p. 238.

Comme Karl-Heinz Bremer, lecteur à l'ENS de 1936 à 1938, c'est un connaisseur de la culture française mais pas nécessairement un ami de celle-ci. Les deux hommes voient dans la France autant les vestiges d'un passé glorieux qu'une forme de stagnation qui appelle un renouvellement ; favorables à un nouvel ordre post-bourgeois en Europe, ils se présentent ainsi aux nazis. L'adhésion de Epting au parti en 1940 peut sembler tardive[951], nul doute pourtant que celui-ci s'était rallié tout entier à l'idéologie nazie et aux thèses antisémites[952], comme le confirment les ouvrages qu'ils publient à partir de 1939 sous le pseudonyme Matthias Schwalbe[953]. Sous sa direction, la DAPV conserve son rôle d'intermédiaire entre le DAAD et l'ONUEF, mais elle s'érige également en un véritable centre culturel[954]. En octobre 1934, elle s'installe au 121 Boulevard St. Germain et devient un lieu de rencontres et d'informations sur la culture nazie. Epting désire la création d'un centre d'information et de documentation sur la nouvelle Allemagne, mais le projet se réduit à un développement de la bibliothèque qui, en 1938, atteint tout de même 9000 volumes[955]. On y organise avec succès des conférences et des concerts[956] et l'antenne sait trouver une écoute auprès des universités en organisant des exposés franco-allemands et des cours de langues à partir de 1936, sous l'égide de la Sorbonne[957]. Si Karl Epting, jouit à ses débuts d'une plus grande indépendance qu'Hans Göttling[958], il est peu à peu confronté à des difficultés, dès lors que les autorités

[951] Après un premier refus, dû à l'avis négatif du chef de la section française de l'AO du NSDAP (réseau du parti à l'étranger), Rudolf Schleier – qui allait devenir, ironie de l'histoire, le premier adjoint d'Abetz à l'Ambassade d'Allemagne en 1940, où il serait chargé des affaires culturelles –, Karl Epting dépose en 1938 une deuxième demande, qui est acceptée en 1940. En 1953, il justifiera rétrospectivement son adhésion, par la relative « liberté d'esprit » du « national-socialisme », dont l'expression originelle née autour du cercle du poète Stefan George et vécue de façon pratique dans les mouvements de la jeunesse, aurait été pervertie par Hitler et les idéologues. Il adoptera dans ses mémoires une position plus cynique encore, en se présentant *a posteriori* comme un rempart contre la barbarie nazie. *Ibid.* , p. 238.

[952] Dès octobre 1938, il renie ainsi dans un article du journal *Die Tat*, les oeuvres de Curtius, Bergsträsser, Sieburg ou encore Distelbarth. *Ibid.* , pp. 239-240.

[953] En 1939, il publie ainsi *La Propagande française à l'étranger*, ouvrage sur le succès à l'étranger d'une France en pleine déchéance morale. Enjuivée, la France aurait réussi dans les 300 années précédentes à convertir les dynasties princières à l'étranger en satellites intellectuels, par le biais de ses poètes de cours, des architectes, des artisans horticoles, des maîtres de balle, des professeurs de langue et des femmes de chambre à l'étranger. Le livre sera retenu dans la « bibliographie NS » (Bibliographie officielle établie sous la direction de Rosenberg). En 1940, il publie encore *Die französische Schule im Dienste der Völkerverhetzung*, dans lequel à partir du dépouillement d'un grand nombre de manuels scolaires d'histoire, de géographie et d'allemand, il dénonce entre autres la théorie du « pangermanisme » du germaniste Charles Andler, dénonce la réception littéraire des « émigrés, juifs et traîtres. », attaque le système d'enseignement français comme trop normatif et accuse la France de perpétuer une image négative de l'Allemagne. Voir *WGLIM*, pp. 175-182.

[954] L'antennes parisienne du DAAD n'est pas la seule à connaître cette expansion. En 1937, il en est de même à Barcelone, Madrid, Londres, Budapest, Rome, Copenhague, la Hague et Stockholm. Voir *VLAA*, p. 71 et *VLDA*, p. 41.

[955] *BPLAP*, p. 280.

[956] Béatrice Pellissier évoque 4430 spectateurs durant l'hiver 1938-1939. *Ibid.*, p. 280.

[957] Voir *HMDD*, p. 198. / Voir aussi *RMKDA*, p. 48.

[958] Avec le soutien de von Massow et du DAAD, il refuse ainsi en mai 1935 de donner aux services culturels de l'Ambassade la liste des étudiants du DAAD. Voir *BPLAP*, p. 280.

françaises accusent la DAPV de propagande et que l'AA reprend le contrôle de la politique culturelle avec l'étranger[959]. En interne, des intrigues sont menées par le chef de la *Reichsstudentenführung*, Krüger, pour déstabiliser ceux que l'on juge trop francophiles : après Adolf Morsbach en 1934, Otto Abetz[960] en 1937 et Karl Epting en 1938 sont ainsi inquiétés, sans conséquences[961]. Alors que la DAPV emploie encore 9 personnes – contre 3 sous la direction de Göttling[962] –, elle est pourtant réduite par le décret de décembre 1938 à un organe de médiation et de conseil. La *Goethe Haus*, ouverte à Paris par l'AA, présente une plate-forme culturelle pour les rencontres entre scientifiques et écrivains français et allemands[963]. Dans un climat de fortes tensions, une enquête de police contre Karl Epting et son collègue Berthold Beinert[964] est ouverte en juillet 1939. L'AA signalant à l'Ambassade allemande que les autorités françaises s'apprêtent à prendre des mesures de perquisition auprès des *Austauschlehrer* et *–studenten*, ainsi que des responsables de l'antenne du DAAD, s'annonce disposé, en représailles, à retirer le permis de séjour du Secrétaire général de l'Institut français de Berlin, Jean Arnaud[965]. Finalement, aucune de ces menaces n'est mise à exécution parce que la DAPV et de la *Goethe Haus* de Paris sont fermées à l'été 1939[966].

2. En France, l'ONUEF entre prudence et immobilisme

En France, dans le domaine de la politique culturelle avec l'étranger, n'ont lieu en comparaison avec l'Allemagne, que des changements minimes à partir de 1933. Si, en juillet

---

[959] À partir d'Octobre 1937, les rapports de boursiers et d'assistants doivent être remis directement à l'AA et non plus au DAAD. Voir *BPLAP*, pp. 282-283.

[960] Avant d'être recruté par le Bureau Ribbentrop en 1934, Otto Abetz (né en 1903) se distingue depuis 1930 dans l'organisation avec Berhnard Ernst von Bülow d'une rencontre annuelle entre étudiants français et allemands, intitulée « Cercle du Sohlberg », puis par un court passage à la *Reichsjugendführung*. Après avoir aspiré à la réconciliation, il semble que celui-ci se soit rapidement rallié aux idées national-socialistes, il entre d'ailleurs dans la SS en 1935. Devant fuir la France avant la guerre, il reviendra à Paris comme Ambassadeur du *Reich*. Voir à ce propos Rita Thalmann, « Du cercle de Sohlberg au Comité France-Allemagne: une évolution ambiguë de coopération franco-allemande », dans : Hans Manfred Bock, Reinhard Meyer-Kalkus, Michel Trebitsch (éds.)*, Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930. Vol. 1*, CNRS Éditions, Paris, 1993, pp. 67-86. (*RTDSO*) / Voir également à ce propos *HAGLE*, p. 145.

[961] *WGLIM*, p. 241.

[962] *BPLAP,* p. 280.

[963] *RMKDA*, p. 51.

[964] Celui-ci avait été assistant de langue à Charleville en 1936-1937. Voir annexe 25.

[965] *DTZWP*, p. 299.

[966] *RMKDA*, p. 52. / Karl Epting reviendra à Paris où il dirigera de 1940 à 1944, l'Institut allemand de Paris, organisme placé sous tutelle de l'AA qui reprenait les compétences de la *Goethe Haus* et du DAAD. Voir à ce propos *RMKDA*, p. 52 et *BPLAP*, p. 279 et *VLDA*, pp. 199-202.

1933, la direction du SOFE est confiée à Jean Marx qui succède ainsi à Fernand Pila[967], le rôle de l'organisme dans les échanges académiques demeure restreint, se limitant la plupart du temps à un rôle consultatif et à la délivrance, en tant qu'organe du MAE et en collaboration avec la Direction de l'Enseignement supérieur, d'autorisations pour les candidats désirant se rendre en Allemagne, notamment dans le cadre des programmes menés avec le DAAD[968]. À l'ONUEF, l'angliciste Aurélien Digeon remplace Louis Eisenmann au poste de Directeur suppléant à partir du 1er novembre 1937[969], avant de succéder à Charles Petit-Dutaillis en 1938. Si ses activités évoluent peu à cette période, la politique mise en œuvre par l'ONUEF à l'égard de l'Allemagne est, selon Johann Chapoutot, assez ambiguë. L'arrivée des nazis au pouvoir en Allemagne vient confirmer une partie des intellectuels français, dont la soif de revanche est alimentée par les thèses de Charles Maurras, dans l'idée d'une Allemagne éternellement expansionniste, militariste et francophobe. À leurs yeux, les efforts de rapprochement consentis sous l'impulsion de Stresemann apparaissent rétrospectivement comme autant de manifestations d'une ruse hypocrite. Dans le rapport d'activité de l'Office de 1934, Charles Petit-Dutaillis déclare d'ailleurs : « La révolution hitlérienne […] est moins une révolution qu'un aboutissement. »[970] Cette position de principe et la politique de gages prodiguée dans un premier temps par Hitler afin de tranquilliser les ennemis de l'Allemagne, expliquent le fait que les autorités françaises n'aient pas su immédiatement prendre la mesure du changement qu'impliquait la prise du pouvoir par les nazis. Après celle-ci, les autorités et universitaires français considérent Hitler comme un interlocuteur aussi valable que les responsables de la République de Weimar ; certains, à l'instar des mouvements d'anciens combattants ou de jeunesse, sans nécessairement céder à l'antisémitisme ou à l'idologie nazie, ne sont d'ailleurs pas insensibles à la séduction opérée par celui-ci[971]. Johann Chapoutot souligne la fascination que peut exercer à cette époque sur les intellectuels français, la vitalité d'une jeunesse allemande, qui, par sa dimension communautariste, se pose en rempart contre le même individualisme qui affecterait la jeunesse française et contribuerait à détruire les

[967] Le SOFE continue son action sous Vichy et en 1945, il est remplacé par la Direction Générale des relations culturelles. Voir l'inventaire de MAE CAD Nantes, SOFE.
[968] Voir Dominique Bosquelle, « Voyages et séjours de germanistes français en Allemagne dans les années 30 », dans : Michel Espagne, Michael Werner (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994, pp. 251-266 (*DBVES*), ici p. 251.
[969] Cette décision est annoncée dans une lettre du 28 octobre 1937 de l'ONUEF à Henri Jourdan. On y annonce également le maintien des directeurs adjoints M. Labry, préposé aux relations avec les pays de langue slave et M. Denis, préposé aux relations avec les pays de langue allemande. Voir CAD Nantes AMBE IF 9.
[970] Voir *JCONU*, p. 139 / Voir *JCLAD*, p. 28.
[971] Voir *JCLAD*, p. 29.

valeurs traditionnelles[972]. Dans la ligne de mire de l'historien, se trouvent, entre autres, des responsables impliqués dans la politique culturelle avec l'étranger comme Charles Petit-Dutaillis et surtout Jean Dobler, Consul de France à Cologne, dont il accuse la correspondance d'être « un vaste florilège de tous les *topoï* vantant les qualités d' « ordre » et de « discipline », censées être substantielles à la culture et à la mentalité allemandes »[973]. Non sans relever le contexte particulier de crise institutionnelle et économique[974], dans lequel ces représentations voient le jour, il révèle donc l'existence d'un regard équivoque sur l'Allemagne : germanophobe face à un régime que l'on estime pangermaniste, mais admiratif de sa jeunesse et de son dynamisme. Si la séduction opérée par le régime nazi peut fonctionner auprès de quelques personnalités, la machine institutionnelle, reste attachée à la position de méfiance qui prévaut dès la création de l'ONUEF[975] et qui dans les années 1930 est régulièrement alimentée par les rapports de l'Ambassadeur André François-Poncet et du Directeur de l'Institut français, Henri Jourdan. Au delà de cette méfiance, on peut cependant s'interroger sur la réelle capacité de réaction des autorités françaises, qui semblent, par exemple, complètement prises de cours par l'afflux des réfugiés « antinazis » à partir de 1933 et peinent, malgré les recommandations, à secourir des personnels universitaires et des intellectuels allemands que l'Angleterre et les Etats-Unis accueillent par la suite à bras ouverts[976]. À de nombreuses reprises, comme nous le verrons, les agents de la politique culturelle extérieure française, fidèles à une ligne résolument défensive, semblent englués dans une indécision chronique.

L'Institut Français de Berlin évolue par contre considérablement sous l'action de son nouveau directeur, Henri Jourdan[977], nommé avec le soutien de l'Ambassadeur André-

---

[972] À ce propos, voir notamment l'article de Gilbert Krebs, « Le thème de la jeunesse dans le discours français sur l'Allemagne », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 313-332. Il y analyse les positions de romanistes comme Lichtenberger, Bertaux et Viénot.
[973] Voir *JCONU*, p. 142. / Voir aussi *JCLAD*, pp. 31-32.
[974] *Ibid.* , p. 33.
[975] *Ibid.* , p. 32.
[976] Pour une description détaillée de cette émigration, voire annexe 22.
[977] Henri Jourdan (1901-1993), normalien (promotion 1921), était agrégé de Philosophie. Il semble qu'il ait assisté Robert Minder et Georges Friedmann dans la fondation du « Groupe d'informations sur les pays étrangers », à l'ENS en 1923. Pour l'anecdote, il y aurait notamment croisé Arnold Bergsträsser. Lecteur sous la tutelle de Curtius à Heidelberg de 1925 à 1928, puis à Bonn de 1930 à 1932, il bénéficie entre temps d'une bourse de l'Université de Paris pour rester en Allemagne en 1928-1929. Voir *DBLAM*, note 24, p. 153. / Jourdan était censé écrire une thèse sur les fragments d'Hölderlin qui ne verra finalement jamais le jour. Voir à ce propos : Michel Espagne, « Les germanistes de l'École normale supérieure de 1935 à 1955 », dans : Patricia Oster, Hans-Jürgen Lüsebrink (éds.), *Am Wendepunkt. Deutschland und Frankreich um 1945. Zur Dynamik*

François Poncet[978]. Jourdan est reconduit à ce poste d'année en année, jusqu'à ce qu'il quitte l'Allemagne après la déclaration de guerre[979] et travaille officieusement aux affaires culturelles auprès de l'Ambassade de France[980]. Dès son entrée en fonction, dans un contexte économique difficile[981], il restructure le fonctionnement de l'Institut[982] et réussit à diversifier ses activités : il ouvre ainsi une petite bibliothèque[983], un bureau, un centre de documentation franco-allemande, organise les foyers scolaires franco-allemands à l'Institut et multiplie le nombre de boursiers et pensionnaires accueillis pendant les vacances[984]. Entre 1930 et 1939, l'institut accueille environ 70 pensionnaires réguliers avec une surreprésentation de normaliens, germanistes, philosophes et historiens[985]. Ceux-ci ne dispensent pas de cours,

---

eines"Transnationalen" kulturellen Feldes, Transcript, Frankreich-Forum, Jahrbuch des Frankreichszentrum der Universität des Saarlandes, Band 7, Saarbrücken, 2008. pp. 49-62, ici p. 53.

[978] Lorsque Aristide Briand décède en 1932, André François-Poncet, nommé Ambasadeur en 1931, exige le remplacement d'Oswald Hesnard, proche du premier, en qui il voit un concurrent. Hesnard est nommé Recteur de l'Académie de Grenoble et Henri Jourdan le remplace officiellement à la fin du mois de février 1933. Jourdan avait été préféré à trois autres candidats dont Maurice Boucher, disciple de Lichtenberger, qui avait une famille à charge et s'apprêtait à rejoindre l'Université. André François-Poncet avait soutenu la candidature de Jourdan en raison de son apolitisme et de son engagement dans les relations franco-allemandes, notamment dans la mise sur pied des échanges entre la ville de Berlin et l'Académie de Lille aux côtés du Dr. Schwarz. Voir *DBLIN* p. 222-223 et *DBLAM*, p. 152-154.

[979] Il est nommé chaque année par arrêté du Recteur de l'Académie de Paris. Voir par exemple MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, lettre du 15 février 1934 d'Henri Jourdan au SOFE (Jean Marx). / De plus, agrégé, il doit demander son détachement tous les 5 ans. Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 27 novembre 1934.

[980] Il obtient le titre nouvellement créé d'« attaché culturel » dès 1933, alors que Hesnard n'était qu'attaché de presse. Voir *DBLAM*, p. 155. / Voir également MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 5 avril 1933 d' Henri Jourdan à Oswald Hesnard.

[981] Les premières années d'activité de Jourdan sont marquées par les restrictions budgétaires : de 1000000 de francs en 1930, le budget est réduit à 760000 francs en 1933 et à 622000 francs en 1934. Pour mettre en place des activités, Jourdan n'hésite donc pas à réduire son propre salaire. Les finances s'améliorent après le déménagement de l'Institut dans la Budapesterstraβe, n° 25-27, dans l'ancienne clinique d'un médecin juif réfugié à Londres en 1933. Cette nouvelle résidence présente deux avantages : la location annuelle de 125000 Frs est payable à Paris, puisque la transaction a lieu entre deux « non allemands » et la situation centrale permet le développement des activités culturelles. Voir *DBLIN*, p. 223- 225.

[982] Il négocie le départ de l'économe et recrute une secrétaire (Herta Gumpold, puis à partir de 1938, Hedwig Seifert) ce qui permet d'ouvrir le bureau au public le matin. Il a également un secrétaire polyglotte, Walter Lenz, et en 1938, Jean Arnaud devient Secrétaire général pour le seconder. *Ibid.* , p. 223.

[983] Celle-ci compte dès la première année 4000 volumes et occupe en 1938 une bibliothécaire à plein temps. Voir *DBLAM*, p. 155. / Cette bibliothèque est symbolique. Si le MAE avait jusqu'ici laissé la politique du livre français au soin des acteurs privés – il existait notamment une Maison du Livre français à Berlin –, la baisse des ventes d'ouvrages et de journaux à partir de 1936 invite André François-Poncet à concevoir un plan pour mieux doter en ouvrages les bibliothèques des Instituts et encourager leur diffusion, via les lecteurs et les assistants. On créé même un Comité du choix du livre français, auquel participe Viénot, mais en vain, puisqu'en 1939, André François-Poncet rapporte qu'il est devenu impossible de trouver des journaux ou ouvrages en français. Voir à ce propos : Corine Defrance, « la « Maison du Livre français » à Berlin (1932-1933) et la politique française du livre en Allemagne », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 159-173, ici pp. 171-172.

[984] *DTZWP*, p. 294. / Ces derniers sont nommés sans l'accord du Comité scientifique. Voir *DBLAM*, p. 252.

[985] Les critères de sélections sont sévères : l'agrégation est obligatoire et la plupart préparent une thèse de doctorat. Pour plus de précisons, voir *DBLAM*, pp. 150-151. / Le comité scientifique regroupe des universitaires et des respondables d'institutions : en 1935, on y trouve entre autres Célestin Bouglé, Albert Châtelet, Louis Eisenmann, Oswald Hesnard, Henri Jourdan, Henri Lichtenberger, Jean Marx, Charles Petit-Dutaillis ou encore Edmond Vermeil…

mais offrent des heunres de conversation gratuites aux élèves des foyers scolaires de la ville de Berlin, parmi lesquels sont choisis chaque année les participants aux échanges scolaires avec les Académies de Tours et de Lille[986]. Afin de ne pas créer de précédent dont pourrait profiter la DAPV à Paris, Jourdan se refuse cependant à organiser des cours de français à l'Institut et se contente de soigner les contacts avec les organisations déjà existantes comme *All People's Association* ou la *Volkshochschule*[987]. À partir de 1935, il organise pourtant avec Eduard Wechssler[988] des conférences gratuites, dispensées par les pensionnaires, à l'intention des étudiants romanistes et des professeurs de langue de l'enseignement secondaire[989]. Malgré la francophobie ambiante, celles-ci, financées par l'AA et le PrEM, peuvent réunir de 200 à 400 personnes[990]. Le Directeur de l'Institut, s'engage également sur d'autres fronts : il envoie des lycéens passer le baccalauréat à Varsovie ou Strasbourg, il fournit des brochures aux universités, il organise des matinées littéraires ou musicales et il acquiert même un projecteur de cinéma en 1938[991]. Il continue par ailleurs d'encadrer les assistants et les étudiants boursiers[992] et accepte même, à la demande du Consul Général, en 1939-1939 d'étudier les dossiers d'émigration concernant le monde universitaire[993]. Faisant preuve d'une étonnante capacité d'empathie, Henri Jourdan semble présent sur tous les fronts, mais le souci de limiter la sphère d'action des autorités allemandes en France et les tensions avec le régime nazi

---

[986] Voir notamment MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28, note non datée sur l'Institut Français / Cette activité était reconnue pour certains comme stage pédagogique. En novembre 1933, Jourdan chiffre l'auditoire des foyers à 150 élèves environ, un succès selon lui, compte tenu du recul de l'enseignement du français. En 1938, les divers groupes des foyers scolaires répartis sur l'ensemble de la ville de Berlin réunissent 500 garçons et filles et Jourdan emploie 19 français pour les cours. Voir aussi *DBLIN*, pp. 228-229 ; 236-237.

[987] *DBLIN*, p. 231.

[988] Eduard Wechssler (1869-1949) a étudié à Tübingen, Heidelberg et Munich, fut *Privatdozent* à Halle, puis Professeur sans chaire à partir de 1903. Il devient titulaire à Marburg en 1909 et, de 1920 à 1927, directeur du Séminaire de romanistique à Berlin. Voir Susanne Paff, « Eduard Wechssler et les conférences français à l'Université de Berlin 1936-1934 », dans : Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 175-226 (*SPEW*), ici p. 175.

[989] Voir *DBLIN*, p. 230 et *DBLAM*, p. 154. / Cette initiative ne manque pas d'interpeller le Directeur de la DAPV, Karl Epting, qui pointant les diverses activités de l'IF, souhaite en 1936 organiser des cours et des conférences à l'intention des étudiants et lycéens français à Paris. À l'ONUEF qui le contacte à ce propos, Jourdan explique qu'à Berlin, l'Institut ne fait que prêter main forte à des associations ou aux autorités de la ville en s'assurant le concours éphémères, d'étudiants, assistants ou membres de la colonie française. Il conseille donc à l'ONUEF de limiter l'activité de la DAPV à une coopération avec l'Institut d'Études Germaniques pour les conférences et de le diriger vers le Rectorat de l'Académie de Lille pour le reste. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157, lettre du 23 avril 1936 d'Henri Jourdan à Louis Eisenmann.

[990] *SPEW*, pp. 191-193.

[991] *Ibid.* , p. 235.

[992] Outre le lien que Jourdan entretient avec ceux-ci, et les rapports qu'ils doivent lui remettre, l'IF leur fait parvenir des diapositives et les ouvrages dont ils ont besoin pour préparer des cours ou des conférences. Il s'agit de leur permettre d'aborder sereinement les questions épineuses qui leur sont parfois soumises. La consigne générale est de ne jamais se laisser entraîner à des comparaisons entre la France et l'Allemagne. *DBLIN,* pp. 238-239.

[993] *SPEW* , p. 239.

limitent son action : Henri Jourdan après 1936 vit dans la crainte permanente d'une rupture des relations franco-allemandes. Après l'annexion de l'Autriche en 1938, le SOFE décide de faire de l'Institut de Vienne, une succursale de l'IF, donnant ainsi l'illusion d'un élargissement de ses activités. Ce faisant, il s'expose à la revendication allemande, au nom de la réciprocité, de fonder à Lyon un institut aussi important que celui de Vienne. Seul Jourdan semble alors favorable à une telle concession, parce qu'il y voit un moyen de contrôler les activités allemandes sur le territoire français et de préserver les structures françaises sur le territoire allemand[994]. Alors que Jourdan est victime d'un accident de voiture en février 1939, les négociations traînent en raison de tensions importantes entre l'Institut français de Vienne et le romaniste local, Gerhard Moldenhauer, nazi convaincu. Jourdan reçoit finalement l'assurance d'Otto Abetz que l'Institut de Vienne ne sera plus inquiété jusqu'à l'automne, date à laquelle doivent être menées des négociations. Mais celles-ci n'auront pas lieu avant l'entrée en guerre, qui marquera le rapatriement du personnel et la fermeture des instituts[995]. Comme le remarque Dominique Bosquelle, le bilan au terme de ces six années est mitigé. Certes Henri Jourdan réussit dans des conditions très difficiles, à diversifier les activités de l'IF, mais celles-ci, auxquelles on se rend le plus souvent sur invitation, demeurent circonscrites à un cadre privé.

Entre 1933 et 1939, l'affrontement de l'Allemagne et de la France sur le plan de la politique culturelle gagne en intensité. L'organisme allemand, chargé de coordonner celle-ci, le DAAD, fait l'objet de convoitises diverses, notamment celles du RMVP de Goebbels, qui prend part dès 1933 au *Präsidium*, et surtout de la DSt. Malgré la nomination d'un nouveau Président Ewald von Massow et de Karl Bömer, qui doivent faire le lien avec le parti et préserver le DAAD de ces vélléités, Morsbach, qui incarne aux yeux de ses détracteurs le conservatisme politique de la République de Weimar, peine à défendre sa position. Lorsque l'AA lui demande d'émettre des suggestions pour coordonner la politique culturelle avec l'étranger, celui-ci s'exécute. Alors que la conduite de cette organisation lui semble promise, le RuPrEM, acquis à a cause nazie, et le RMdI s'opposent au projet. Fragilisé, Morsbach cherche à se rapprocher de Ernst Röhm et de son organisation : après l'assassinat de ce dernier, le 30 juin 1934, cette alliance lui coûte sa place. La nomination de son successeur, Wilhelm Burmeister, marque la prise de pouvoir du RuPrEM sur le DAAD pendant les quatre années qui suivent. Celui-ci sait composer, mieux que son prédécesseur, avec les attaques du

[994] *Ibid.* , p. 226.
[995] *Ibid.* , p. 227.

RMVP et de la DSt, mais en 1938, l'accession de Joachim von Ribbentrop à la tête de l'AA entraîne une perte d'autonomie pour le DAAD. La DAPV, qui s'était considérablement développée sous la direction du successeur d'Hans Göttling, Karl Epting, subit le même sort et se voit après 1938, réduite à un organe de médiation, tandis que la Goethe Haus fondée par l'AA assure la fonction de centre culturel. Durant ces six ans, les nazis n'ont aucun mal, à partir des idéologèmes hérités d'Arnold Bergsträsser, qu'ils dévoient en y appliquant leur rhétorique, à développer leur discours raciologique. En pratique, la coopération avec la France semble dans un premier temps préservée de cette évolution, du moins tant qu'Hitler, poursuit sa « politique de gages » sur le plan international pour rassurer les autres nations. DAAD et DAPV, qui jouissent d'une certaine marge d'action, ne cessent de proclamer leur apolitisme, tout en jetant de manière habile les bases d'une véritable propagande ; de fait, c'est surtout à partir de 1938, lorsque l'AA se réapproprie les instruments de la politique culturelle, qu'on constate une multiplication des incidents sur le terrain des échanges. Cette retenue qui caractérise les premières années du Troisième Reich constitue probablement une des raisons pour lesquelles toute une partie des dirigeants et intellectuels français ne prennent pas la mesure du danger nazi. Charles-Petit Dutaillis, Directeur de l'ONUEF jusqu'en 1938, est l'archétype de l'intellectuel germanophobe pour qui l'arrivée des nazis au pouvoir ne constitue pas un changement radical, mais un aboutissement. En comparaison, l'Ambassadeur de France à Berlin, André François-Poncet, et le Directeur de l'Institut Français, Henri Jourdan, prennent de manière plus pertinente la mesure des évolutions en cours dans le *Reich* allemand. Le Directeur de l'IF, fidèle à sa réputation de partisan des échanges franco-allemands, dépense, dans un contexte très francophobe, une énergie considérable pour faire transformer la structure dont il s'est vu confier la charge, en un petit centre culturel, mais malgré ces efforts, l'influence de l'Institut demeure bien en deçà de celle de la DAPV à Paris. Plus généralement, la permanence et la stabilité des institutions françaises n'est en rien comparable aux évolutions que connaissent les institutions allemandes à partir de 1933 : ce constat qui vaut pour la politique culturelle avec l'étranger est plus pertinent encore au regard de la révolution qui anime le domaine de l'éducation[996].

[996] La teneur et l'ampleur des événements ayant lieu dans chaque pays dans le domaine de l'éducation à cette éqoque justifie l'asymétrie des deux parties qui suivent.

B. Le temps éducatif

1. En Allemagne, l'institution scolaire face au nazisme

Lorsque l'on s'intéresse aux évolutions de l'enseignement sous le régime nazi, l'une des questions cruciales est celle de la filiation avec la République de Weimar. Selon Gandouly, la *Reformpädagogik* a indubitablement constitué un terreau favorable à l'épanouissement de l'idéologie nazie en matière éducative. Cette dernière en reprend certains concepts et surtout certaines critiques envers l'enseignement officiel[997]. Le réformisme pédagogique s'appuyait sur deux idées principales :

- l'enfant (*Kind*), qui recèle en lui des possibilités infinies et que l'éducateur doit aider à s'épanouir. Rapidement l'enfant est élevé au rang de mythe et sa nature n'est plus définie en fonction de critères biologiques, mais par l'expression spontanée de ses sentiments, émotion, etc. ;
- La communauté (*Gemeinschaft*), concept classique de la philosophie allemande des XIXème et XXème siècles, est apparue en réaction à l'apparent délitement des liens sociaux traditionnels dans la modernité et vient ainsi faire contrepoids à l'expressivité de l'enfant. L'idée de *Gemeinschaft* suppose une unité sociale, religieuse et philosophique, et bientôt également nationale.[998]

Il existait donc de fait des affinités avec les idéologèmes de référence transmis par les instructions pédagogiques de 1925 inspirées des thèses de Hans Richert. Cela explique peut-être la facilité avec laquelle les dirigeants du Troisième Reich ont pu ériger le concept de *Gemeinschaft* comme un contre-modèle allemand et raciste de la société occidentale[999]. Le point de départ de la vision éducative nazie se situe cependant dans la pensée d'Hitler, telle qu'elle est énoncée dans *Mein Kampf* et ses discours[1000]. Puisqu'il aspire à la naissance d'une jeunesse combative et intrépide, l'éducation doit être accessible à la majorité de la population. Des systèmes de sélection distincts doivent permettre de privilégier les éléments germains afin de préserver la pureté de la race, puis de séparer l'élite de la masse. La vie est présentée comme un combat et ce faisant, les vertus militaires comme la volonté, la force de caractère,

---

[997] *JGPED*, p. 278. / Jacques Gandouly distingue d'ailleurs parmi les pédagogues, ceux qui ont été poursuivis par le régime, les attentistes qui ont simplement été relevés de leurs fonctions et enfin les inféodés, parmi lesquels Krieck et Baümler, qui contribuent à fournir une justification théorique aux pratiques éducatives nazies, avalisant des décisions prises en amont. Voir pour les détails *Ibid.* , pp. 287-304.
[998] *Ibid.* , pp. 279-281.
[999] *JGPED*, pp. 282-283.
[1000] Voir à ce propos Margret Kraul, *Das deutsche Gymnasium. 1780-1980*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1984, p. 159. (*MKDDG*)

la résistance physique, l'aspiration au pouvoir sont mises en avant[1001]. L'éducation s'organise autour de deux axes principaux :

- la préservation de l'hygiène raciale, qui justifie la place de l'éducation physique, mais aussi celles des mesures racistes et eugénistes ;
- l'éducation morale qui privilégie à l'acquisition du savoir scientifique, l'éducation du caractère (volonté, esprit de décision, sens des responsabilités).[1002]

La subordination de la formation intellectuelle au développement des aptitudes corporelles et à la formation du caractère entraîne naturellement des évolutions dans la répartition des disciplines, qui se caractérisent notamment par une réduction des horaires de langues vivantes au profit de l'exercice physique. Dans l'idée du Führer, l'éducation sert deux objectifs : d'une part la formation de personnel qualifié pour l'économie allemande, d'autre part, la formation politique des membres de l'« État raciste »[1003]. Peter D. Stachura résume ainsi :

> Formaler Unterricht, der Erwerb wissenschaftlichen und objektiven Wissens, die Kultivierung des Geistes wurden alle auf eine niedrige Position auf der nationalsozialistischen Skala erziehrischer Prioritäten verwiesen. Statt dessen wurde die Betonung auf die politische Schulung der Jugend gelegt, der nicht nur ihre Verpflichtungen dem Staat gegenüber bewuβt gemacht wurden, sondern auch die unerläβlichen Faktoren Rasse, Charakterschulung und natürlich körperliches (später para-militärisches) Training und Sport.[1004]

Puisque l'objectif est de rompre avec les structures traditionnelles, et que l'éducation doit être soumise au politique, on constate un déplacement progressif des responsabilités en matière éducative de l'institution officielle vers le « monde périscolaire, où l'action idéologique pouvait plus librement et pleinement s'exercer »[1005]. L'école, méthodiquement instrumentalisée, sciemment fragilisée[1006], devient progressivement un vecteur d'éducation parmi d'autres[1007].

[1001] *JGPED*, pp. 311-313.
[1002] *Ibid.* , pp. 313-314.
[1003] *Ibid.* , p. 315.
[1004] Voir Peter D. Stachura, « Das Dritte Reich und Jugenderziehung : Die Rolle der Hitlerjugend 1933-1939 », dans : Manfred Heinemann (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil I. Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,1, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980. pp. 90-112 (*PSDD*), ici p. 93.
[1005] *JGPED*, p. 316. Ce déplacement se fait de manière progressive, puisque, pour assurer le fonctionnement de la société et la formation technique et scientifique d'un personnel compétent, Hitler ne peut se passer des institutions déjà en place.
[1006] Voir *WHKLE*, p. 122 : « Die staatstragende Rolle war in der Weimarer Republik durch Hans Richert zwar liberalisiert und für neue Tendenzen geöffnet, aber im Kern nicht verändert worden. Niemanden konnte es deshalb verwundern, dass die neuen Machthaber ihre Ziele auch über die Schulen zu erreichen versuchten. Sie knüpften mit dem Erlass « Notwendige Reformen im höheren Schulwesen », der schon im August 1933 an alle Oberpräsidenten ging, an diese Tradition an. Ihm folgten in den folgenden Jahren ebenfalls auf dem Erlasswege sog. Sofortmassnahmen » und dann der « Einführungserlass zur Neuordnung des Höheren Schulwesens » vom

Le nouveau régime s'attache à agir en priorité sur les enseignements primaire et supérieur. À partir de 1933, on s'efforce d'homogénéiser les structures existantes de l'enseignement primaire : le 4 mai 1936, on procède à la suppression des écoles et des classes élémentaires privées[1008]. Ce mouvement concerne autant les écoles catholiques, qui pensaient être protégées par la signature du concordat avec le Vatican en 1933, que les établissements juifs. Le calvaire de ces derniers qui débute avec la promulgation des lois de Nuremberg[1009] est bientôt renforcé par la « loi sur la citoyenneté dans l'enseignement » de juillet 1937, qui oblige à placer les enfants juifs dans des écoles juives, entérinant une pratique déjà répandue du fait des brimades encourues par ceux-ci dans les établissements publics[1010]. Dans l'enseignement public, l'école élémentaire (*Volksschule)*, par un décret d'avril 1937, devient le socle de l'enseignement du premier degré, pour les enfants de 6 à 10 ans et le 6 avril 1937, on prononce l'obligation de la scolarisation pour les enfants de 6 à 14 ans[1011]. Malgré l'unification des programmes et des horaires des écoles primaires, on assiste cependant à cette période à une dégradation des conditions d'études qui entraîne une désaffection de celles-ci[1012]. Contraintes de dispenser dans une visée idéologique des enseignements disparates et sans cohérence, elles subissent de plein fouet la concurrence de la *Hitlerjugend* (*HJ*)[1013].

---

29. Januar 1938, der die einheitliche Deutsche Oberrealschule schuf, allerdings das traditionnelle Gymnasium nicht gänzlich abschaffte. »

[1007] *JGPED*, p. 316 / On peut ainsi lire dans les *Lehrpläne* de 1938 : « Die deutsche Schule ist ein Teil der natonalsozialistischen Erziehungsordnung. Sie hat die Aufgabe, im Verein mit den anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen. ». Voir *ZADEU*, p. 85.

[1008] MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 22 Avril 1937 de André François-Poncet au MAE. Il leur est interdit de recruter de nouveaux élèves, ce qui annonce leur disparition progressive.

[1009] MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, rapport du 19 décembre 1935 d'André François-Poncet au SOFE**.** Il y annonce le 17 décembre la première condamnation pour « crime contre la race « et infraction aux lois de Nuremberg, contre un juif qui vivait avec une allemande, avec qui il entretenait une relation depuis 5 ans. On souligne que selon le *Statistisches Jahrbuch* de 1932 à 1933, les exécutions capitales ont augmenté de 3 à 64.

[1010] Voir *JGPED*, pp. 324-325. L'année 1940 marque le début des déportations et donc la fin de toute scolarisation, pourtant des lois en ce sens seront de nouveau promulguées cette année-là. / Voir aussi MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, télégramme de André François-Poncet à SOFE du 11 septembre 1935.

[1011] Voir *JGPED*, p. 319.

[1012] En 1937, les effectifs par instituteur passent de 35,3 élèves en 1926 à 41 élèves en 1936, alors que ceux des professeurs de l'enseignement secondaire passent dans le même temps de 26,8 élèves à 26,3 élèves. Il n'y a pas d'amélioration pour les classes de la campagne, qui représentent pourtant 65% des établissements en 1940. L'intégration en 1939 des *Volkschullehrer* et *Hauptschullehrer* dans la catégorie des fonctionnaires du Reich, ne suffit pas à en redorer le blason puisque le problème est également pédagogique et didactique Voir *JGPED*, p. 320 / Ces derniers sont regroupés dans une Ligue des Instituteurs Nationaux-socialistes (*Nationalsozialistischer Lehrerbund* ou NSLB), qui compte 11000 membres en 1932 et 230 000 membres après la mise au pas en 1934. Voir *JGPED*, note 1, p. 336, p. 351 et Volker Müller-Benedict, *Akademische Karrieren in Preussen und Deutschland. 1850-1940*, Datenbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2008, p. 201. (*VMBAK*)

[1013] Certains enseignements visent à favoriser l'embrigadement idéologique : on trouve ainsi des cours d'éveil de l'intérêt pour la *Wehrmacht*, pour le secours d'hiver, pour le code de la route, des cours de travaux manuels et d'économie domestique qui sont obligatoires pour les filles, des cours de jardinage, des cours sur l'hérédité, la *Rassenkunde*, la politique de peuplement ou l'hygiène.Voir *JGPED*, p. 321.

La mise au pas de l'enseignement supérieur se fait également sans grande résistance. Favorisées par le comportement des étudiants et des personnels enseignants, majoritairement hostiles à la République de Weimar[1014], les attaques ont lieu en amont et en aval :

> Obwohl es im ersten Jahr schien, als ob der Partei und die verschiedenen Erziehungsminister der Länder, von denen die wichtigsten wie z.B. Bernhard Rust in Preuβen « alte Kämpfer » waren, zusammenarbeiten würden, tauchten schon 1934 klare Konfliktlinien zwischen ihnen auf. Während des Jahres 1933 gab es zwar das Phänomen der Revolution von unten und von oben. Von unten kamen die Denunzierugen und Demonstrationen aus den Kreisen von SA-Männer, Studenten und einiger Professoren. Vom Staat oben kamen die Entlassungen, die neuen Rektorwahlen und das sogenannte Führerprinzip, wonach der Rektor « Führer » der Hochschule und der Dekan « Führer » der Fakultät werden sollten.[1015]

Dans la communauté étudiante, les victimes sont vite désignées : la loi du 7 avril 1933 sur le « rétablissement de la fonction publique », sous-entendant que les juifs participent à l'engorgement des universités, stipule que le nombre d'étudiants non-aryens ne peut dépasser le pourcentage de non-aryens dans l'ensemble de la population du *Reich*[1016]. La loi du 25 avril 1933 fixe à 1,5% ce quota, faisant chuter leur nombre à 538 au Wintersemester 1934-1935[1017], tandis que 570 étudiants communistes ou pacifistes sont également forcés d'abandonner leurs études pour délits d'opinion[1018]. Des quotas fixés en 1934 et 1935 contribuent par ailleurs à limiter le nombre d'étudiants[1019] : en 1934, ce quota est fixé dans l'enseignement supérieur à 15000 immatriculations, dont seulement 10% sont réservés aux femmes[1020]. Une série de mesures permet d'asseoir la présence des nationaux-socialistes dans

---

[1014] On peut ainsi se fier aux incidents impliquant les nationaux-socialistes aux universités de Breslau, Berlin, Kiel, rapportés par André François-Poncet. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 10 et CAC, 20010167 ONUEF art. 153, rapport du 21 février 1933 d'André François-Poncet au MAE, intitulé « De l'évolution politique des universités et des écoles allemandes. »

[1015] Voir Kelly C. Reece, « Die gescheiterte nationalsozialistische Personalpolitik und die misslungene Entwicklung der nationalsozialistischen Hochschulen », dans : Manfred Heinemann (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil II : Hochschule, Erwachsenenbildung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,2, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 61-76 (*KRDIE*), ici p. 63.

[1016] Sur l'engorgement des universités, voir notamment *MKDDG*, p. 165. / Il s'agit d'une question d'autant plus idéologique, que vers 1933, les classes creuses de la Première Guerre mondiale atteignent l'université et qu'ainsi s'amorce la décrue naturelle des effectifs. Voir *JGPED*, p. 317.

[1017] À titre de comparaison, ils étaient 3950 au *Sommersemester* 1932. La mesure avait été réclamée dès avant 1933 par l'*Asta* dans certaines universités. Voir *JGPED*, p. 328.

[1018] *Ibid.* , p. 328.

[1019] *Ibid.* , p. 316 et Aharon F. Kleinberger, « Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik ? », dans : Manfred Heinemann (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil II : Hochschule, Erwachsenenbildung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,2, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 9-30 (*AKGAB*), ici, pp. 27-28.

[1020] Cela signifie la mise à disposition d'une place pour un bachelier sur deux et une bachelière sur sept. La limitation du nombre d'étudiantes vise alors à calmer la vindicte populaire en pleine période de crise de l'emploi. Sous le IIIème Reich, la relégation de la femme dans la sphère domestique ne sera pourtant qu'un argument vide puisqu'elles représenteront en 1943, 48% des effectifs de l'enseignement supérieur. C'est que durant les

les universités : en avril 1933, on reconnaît ainsi aux associations étudiantes le statut de personne morale (*Körperschaft*), ce qui leur permet d'avoir plus de poids dans les instances universitaires. La pression exercée par les étudiants atteint son apogée dans l' « Action contre l'esprit non-allemand » (*Aktion gegen den undeutschen Geist*) avec les autodafés du 10 mai 1933. Finalement, les intrusions des chemises brunes s'arrêtent quand le régime décide l'application du *Führerpinzip*, mode de gestion autoritaire et hiérarchisé, aux universités[1021]. Après la transmission des compétences des *Länder* en matière d'éducation au RuPrEM, le fonctionnement administratif est simplifié : Bernhard Rust s'approprie le droit de nommer les recteurs d'université, qui voient leur pouvoirs étendus par les directives du 1er avril 1935. La mise au pas opérée par le régime entraîne une perte d'autonomie pour les étudiants. Tandis que le déroulement des cours est constamment interrompu par des activités de formation idéologique, on introduit pour les étudiants de 1ère et 2nde année, un service du travail dès 1933, dont la durée est fixée à 6 mois à partir de juin 1935. À partir de cette même année, le sport, le service dans la *SA*, puis le service militaire deviennent obligatoires. À partir de 1937, les étudiants se voient également contraints de travailler à l'usine ou à la campagne pendant les vacances[1022], et il devient fortement conseillé d'avoir suivi certaines formations politiques que l'on n'a pas pu rendre obligatoires, pour prétendre à certains diplômes[1023]. La mise au pas passe également par la maîtrise d'un personnel que les nazis asimilent à l'ancien système éducatif libéral[1024]. La loi du 7 avril 1933 (*Gesetz über die Wiederherstellung des Berufsbeamtentum*) permet l'éviction de 1145 personnes, soit 14,34% du personnel enseignant et en 1938, à la suite de mesures plus restrictives, on estime qu'environ 1/3 des enseignants de l'enseignement supérieur a quitté son poste[1025]. Les nazis focalisent leur

---

années du régime nazi, le service de travail obligatoire perturbent les premières années d'études et ont pour effet de faire augmenter les aspirations estudiantines des bachelières. À partir de 1938, on les encourage à étudier dans toutes les disciplines et même les diplômées de *Oberschule* qui ont suivi la voie d'économie domestique obtiennent ce droit. Voir *JGPED*, pp. 226, 317 ; *AKGAB*, p. 18 et Claudia Huerkamp, *Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900-1945*, Vandenhoeck & Ruprecht, Bürgertum, Beiträge zur europäischen Gesellschaftsgeschichte Band 10, Göttingen, 1996, p. 80 ; pp. 83-86 (*CHBIL*).

[1021] Voir *JGPED*, p. 329.

[1022] En 1933-1934, des tentatives d'encasernement sont menées et abandonnées en 1936 pour être remplacées par des *Schulungsabende*. Voir *AKGAB*, pp. 22-23.

[1023] *Ibid.* , p. 25.

[1024] *Ibid.* , p. 11. / Il est tout à fait révélateur que les enseignants nationaux-socialistes, autant victimes du ressentiment des fonctionnaires nazis à leur égard que de leur réticence à s'engager dans la vie politique, n'aient jamais joué un rôle crucial dans la direction du parti. Voir à ce propos Anselm Faust, « Professoren für die NSDAP. Zum politischen Verhalten der Hochschullehrer 1932-33 », dans : Manfred Heinemann (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil II : Hochschule, Erwachsenenbildung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,2, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 31-49, ici, p. 33.

[1025] On compte parmi ceux-ci pas moins de 20 savants déjà titulaires du prix Nobel, ce qui donne une idée de la dimension qualitative de la saignée. Voir *JGPED*, p. 327.

attention sur les jeunes *Dozenten*, en introduisant, par de nouvelles instructions en décembre 1934, des critères de conformité idéologique pour l'habilitation qui présupposent des séjours de plusieurs mois dans des camps[1026]. Les mécanismes de recrutement évoluent et le critère politique devient bientôt l'étalon à partir duquel on mesure la compétence des enseignants[1027]. En conséquence, le niveau de l'enseignement baisse considérablement, provoquant ainsi l'inquiétude de certains responsables du *Reich*[1028]. Mais, comme toute réorganisation de l'université ou réhabilitation de la rigueur scientifique apparaîtrait comme un aveu d'échec de la pensée nationale-socialiste, on préfère multiplier les initiatives et mettre en concurrence les organismes, entraînant une grande disparité des activités de recherche, y compris pendant la guerre. Ainsi, quand en 1937, on crée un Conseil de la recherche du *Reich* (*Reichsforschungsrat*), celui-ci est concurrencé par la recherche aéronautique sous les ordres de Hermann Göring, qui refuse de collaborer avec le RuPrEM[1029].

Les évolutions de l'enseignement secondaire commencent bien plus tard que celles de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur, mais se révèlent également plus complexes[1030]. À partir de 1936, l'*Oberschule für Jungen*[1031] et l'*Oberschule für Mädchen*

[1026] Le besoin en personnel qualifié et les plaintes provoquent l'abandon de ce système en 1938. On note certes en 1935 la fondation de la Ligue allemande national-socialiste des Assistants (*Nationalsozialistischer Deutscher Dozentenbund*) mais celle-ci a peu d'influence. Voir JGPED, p 331. / Voir aussi à ce propos *KRDIE*, p. 66.

[1027] « La sélection du personnel enseignant est faite par un système assez compliqué, qui comporte, en dehors des études universitaires, l'ancienneté et un certain rang dans le parti et, en plus, un stage à l'école des docents où les candidats subissent une éducation politique fondée sur la « conception n.s. du monde » (Nationale-sozialistische Weltanschauung). Les travaux personnels et les écrits sont un facteur secondaire qui ne contribue au succès dans la carrière que d'une manière restreinte. Il est même fréquent et, pour ainsi dire normal que, des écrits de jeunes professeurs soient le développement d'une thèse officielle ou l'exposé d'un but économique ou culturel à atteindre. La sélection des membres du corps enseignant est préparée par la sélection du corps des étudiants. En effet, ne peut s'inscrire à l'université que le jeune allemand qui appartient déjà à un groupement hitlérien de jeunesse et qui a préalablement rempli un devoir de service de travail. Le dossier de l'inscription comporte des attestations de mérite dans l'accomplissement de ces devoirs ; le tout est accompagné, d'ailleurs, de l'arbre généalogique. Ainsi, à la sortie du gymnase (lycée) le jeune homme ou la jeune fille sont déjà canalisés vers des fonctions supérieures ou en sont exclus suivant certaines considérations qui relèvent de la ligne générale de la politique n.s. plutôt que des aptitudes purement intellectuelles. » Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, observations sur l'état actuel des universités allemandes (1938).

[1028] Dans une enquête menée par la Chancellerie du Reich en 1940, la *Wehrmacht* demande en effet la réhabilitation du métier d'universitaire ainsi qu'un retour à un cursus plus centré sur la formation scientifique. Voir *JGPED*, p. 332.

[1029] Voir *JGPED*, p. 333.

[1030] Voir aussi à ce propos *MKDDG*, pp. 168-173. / Dès 1933, on peut pourtant noter des signes annonciateurs des changements à venir, comme la fermeture de certains établissements expérimentaux. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 10 et CAC, 20010167 ONUEF art. 153, rapport du 21 février 1933 d'André François-Poncet au MAE, intitulé « De l'évolution politique des universités et des écoles allemandes ».

[1031] Selon André François-Poncet, l'ordre des réformes aboutissant à cet état de fait, est le suivant : par le décret du 20 avril 1936, l'anglais devient la première langue et le gymnase ne subsiste qu'à titre exceptionnel. Par celui du 28 décembre 1936, la forme d'établissement principal devient l'*Oberschule* où est prévue l'étude de deux langues : l'anglais et le latin. Enfin, le décret du 20 mars 1937 introduit dans le cycle supérieur une bifurcation

sont désignés comme principaux établissements de l'enseignement secondaire. La première offre aux garçons un enseignement d'anglais dès la 1ère classe du premier cycle (la *Unterstufe*) et des cours de latin à partir de la 3ème classe. Dans le second cycle (l'*Oberstufe*, c'est-à-dire de la classe 6 à la classe 8), l'élève choisit entre une formation scientifique (avec des mathématiques et des sciences naturelles) et une voie à dominante « langues » (*sprachlicher Zweig*), qui offre la possibilité de commencer l'étude d'une autre langue étrangère[1032]. Dans la seconde, les jeunes filles se voient proposer dans le second cycle un enseignement à dominante langues (où le français est étudié en deuxième langue après l'anglais) ou une formation de type « économie domestique ». Le *Gymnasium* continue d'exister mais la loi ne permet son maintien que dans les villes où il y a une *Oberschule*. Dès 1936, il ne subsiste plus que 300 gymnases sur les 1950 établissements secondaires que compte le Reich. La raréfaction de ce type d'établissement s'accompagne d'un accroissement de son caractère élitiste[1033]. La première langue étudiée y est le latin, puis viennent l'anglais ou le grec en 4ème, et éventuellement l'anglais en troisième langue à l'entrée dans le second cycle[1034]. Les établissements à cycles courts hérités de la République de Weimar ne disparaissent pas, mais sont complétés[1035]. La *Mittelschule* (six classes après les 4 ans de l'école élémentaire) et l'*Aufbaumittelschule* (quatre classes s'articulant sur la sixième classe de l'école primaire) continuent d'être tolérées et bénéficient de programmes spécifiques, mais le choix des langues et l'organisation du second cycle sont similaires à ceux de l'*Oberschule*[1036]. Le système scolaire mis en place par les nazis, possède donc trois niveaux : une école primaire obligatoire pour tous, puis au choix, l'enseignement secondaire court, qui prolonge les études de l'école primaire, ou bien l'enseignement secondaire long (*Oberschule* et *Gymnasium*). Dans tous ces

---

entre langues et sciences. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 17 février 1938 d'André François-Poncet au MAE.

[1032] Voir *JGPED*, p. 322 / Voir *JGPED*, note 31 p. 338 : « Cette réforme marque la fin de l'utilisation des termes latins pour désigner les classes. Les anciens termes de la Sexta à l'Oberprima sont remplacés par des nombres ordinaux, de 1 à 8. Précisons que l'ordre est l'inverse de celui adopté en France, *i. e.* la 12e classe correspond à la 1ère. »

[1033] « Le gymnase devient ainsi, plus qu'il ne l'avait été, l'école de la bourgeoisie cultivée des grandes villes et des centres administratifs ; ainsi le national-socialisme, mouvement démagogique et populiste, réalise paradoxalement le rêve longtemps caressé par la haute administration prussienne : faire du Gymnasium le type d'école réservé à l'élite. » Voir *JGPED*, pp. 322-323 / Voir aussi à ce propos Detlef K. Müller, Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800-1945*, Datenbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II : Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987, p. 135.

[1034] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28, note de Jourdan sur la réforme scolaire (1er janvier 1937).

[1035] C'est également le cas des écoles de jeunes filles, si bien qu'à la fin des années 1930, 80% d'entre elles ont théoriquement le niveau pour intégrer l'enseignement supérieur Voir *JGPED*, p. 323.

[1036] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 10 et CAC, 20010167 ONUEF art. 153, rapport du 21 février 1933 de M. André François-Poncet, Ambassadeur de France à Berlin au MAE, intitulé « De l'évolution politique des universités et des écoles allemandes. »

établissements, l'étude de l'allemand, de la littérature, de l'histoire et de la gymnastique bénéficient de larges horaires, aux dépens de la religion et des langues étrangères[1037]. Comme dans l'enseignement primaire, les activités extra scolaires prennent cependant rapidement le dessus : dès 1937 pour les garçons et 1940 pour les filles, la durée de la scolarité est réduite de 13 à 12 ans, afin d'employer les adolescents dans d'autres tâches, une tendance qui s'accroîtra avec la guerre[1038].

Malgré ces réformes les nazis demeurent hostiles à ce système hérité de la République de Weimar. C'est pourquoi ils fondent de nouveaux types d'établissement pour assurer le renouvellement de leurs élites. Quatre types d'établissement sont conçus dans ce but[1039] :

- le *Nationalpolitische Erziehungsanstalt* (école d'éducation nationale-politique ou *Napola*) ;
- l'*Adolf-Hitler-Schule* (*AHS*) ;
- la *Reichschule der NSDAP* Feldafing (école de Feldafing au Sud de Munich) ;
- et les *Ordensburgen* (les « châteaux de l'ordre »), rapidement convertis en AHS.

La création de ces établissements se fait dans la discrétion et n'obéit à aucun plan logique[1040]. Les *Napola* sont créées en 1933 à l'initiative de Bernhard Rust, qui le jour de l'anniversaire de Hitler, le 20 avril 1933, décide de transformer les écoles de cadets de Plön (Schleswig-Holstein), Köslin (Poméranie) et Potsdam en écoles d'éducation nationale-politique[1041]. Plutôt que d'adapter un plan d'ensemble cohérent, on se se contente de prendre des mesures ponctuelles de réorganisation : on supprime notamment les instances de contrôle comme les conseils d'enseignants et de parents. La direction est confiée à des personnes idéologiquement sûres et les critères de sélection des élèves sont la « pureté » raciale, une hérédité « saine », avec un primat donné aux fils des anciens du parti ou d'anciens combattants. Le programme se divise en quatre domaines : la formation scientifique, l'aguerrissement physique, le développement des qualités sportives militaires et la formation idéologique. Mais à défaut de pouvoir atteindre des résultats dans tous les domaines, l'enseignement est militarisé et agrémenté d'activités de loisirs (voile, équitation, conduite automobile, etc…). Après la mort de Röhm, qui soutenait l'initiative, Heinrich Himmler exprime à son tour sa volonté

[1037] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 17 février 1938 d'André François-Poncet au MAE.
[1038] Voir *JGPED*, p. 325.
[1039] Voir aussi à ce propos *MKDDG*, pp. 173-178.
[1040] Voir *JGPED*, p. 371.
[1041] Voir *JGPED*, p. 372 : Les écoles de cadets avaient été interdites sous Weimar et transformées en *Stabila* (*Staatliche Bildungsanstalten*) accueillant les orphelins, les fils de grands blessés ou les enfants ayant vécu à l'étranger ou dans les territoires cédés dans le traité de Versailles. On avait introduit dans ces internats des méthodes pédagogiques qui voulaient tourner le dos aux méthodes autoritaires, mais les bâtiments ordonnés de manière militaire étaient peu adaptés à ces changements.

d'administrer trois de ces établissements pour en faire des pépinières de la SS. Il y réussit après avoir fait remplacer au RuPrEM, Joachim Haupt, véritable architecte des *Napola*, qui s'opposait à ce projet. Le nouveau slogan de ces établissements fait office de programme : « Glauben, gehorchen und Kämpfen »[1042]. Les AHS, quant à elles, ne reçoivent l'aval du Führer que le 15 janvier 1937. L'initiative est à mettre au compte de Robert Ley[1043], directeur de la *Deutsche Arbeitsfront* (DAF), qui désirait créer un corps de fonctionnaires pour le parti. Au départ, cette formation devait avoir lieu uniquement dans les trois « châteaux de l'ordre »[1044] avec les moyens du *Deutsche Arbeitsfront* et non de la NSDAP. Mais Hitler désigne bientôt ces derniers comme les trois « premiers » établissements et non plus les trois « uniques ». Ley modifie donc son projet et imagine la construction de maisons communes accueillant les élèves jusqu'à leurs 18 ans. Signe qu'il s'agit de former des fonctionnaires et non des élites, on prévoit à l'origine la construction d'hôtels pouvant accueillir 2 millions de personnes par an. Ces établissements font l'objet d'un accord entre le RuPrEM et Ley, le 17 octobre 1936. Conçus comme des *Aufbauschulen*, ils recrutent les élèves à l'issue d'une scolarité de 6 ans dans l'enseignement primaire et les mènent après 6 ans d'internat à l'*Abitur*. En décembre 1936, Robert Ley publie des instructions qui prennent comme modèle celles des *Napola*. Après que Ley a signé, sans l'avis de Bernhard Rust, un accord avec le chef de la *Hitlerjugend*, von Schirach, les AHS deviennent des unités de la HJ. Elles offrent alors une formation généraliste, versant dans le militarisme, censée donner accès aux postes du parti ou de l'État[1045]. Les AHS échappent ainsi à tout contrôle du RuPrEM et dès 1938, le personnel ayant statut de fonctionnaire est congédié et remplacé par de jeunes enseignants, employés par le DAF[1046]. L'école de Feldafing semble la seule à se rapprocher du but qu'elle s'est fixée. Créée dès avril 1934 à l'initiative de Röhm, après sa visite de la *Napola* de Plön, elle bénéficie du soutien de la SA, de la *Reichswehr* et de Ligue des enseignants nationaux-socialistes. Il s'agit d'une école privée (coûtant 70 Reichsmark par mois), où les internes sont

---

[1042] Pour les *Napola*, *Ibid.* , pp. 372-375.

[1043] Robert Ley était responsable du *Deutsche Arbeitsfront* qui s'occupait de la formation professionnelle, ainsi que de l'association *Kraft durch Freude* et du *Volksbildungswerk*, organisme d'éducation populaire qui s'occupait des loisirs, de la formation des adultes et des cours du soir. Il contrôlait aussi officieusement d'autres organisations comme la ligue des enseignants nationaux-socialistes, la ligue des fonctionnaires du Reich, etc. *Ibid.* , p. 376-377.

[1044] Les trois « châteaux de l'ordre », c'est-à-dire les forteresses de Falkenburg, Vogelsang et Sonthofen, n'ont jamais contribué à la formation de l'élite du parti, alors même que l'on avait entamé leur extension ou leur construction en 1933. Dès 1937, on installe dans ces locaux monumentaux des AHS. Utilisés pour quelques manifestations politiques ou sportives, ils continuent d'alimenter les fantasmes de la classe moyenne nazie en quête d'ascension sociale. *Ibid.* , p. 384.

[1045] Dans les faits, le parti n'est souvent pas disposé à reconnaître les diplômés de ces écoles. Par le décret du 6 février 1942, le certificat délivré par les AHS sera finalement reconnu comme équivalent de l'*Abitur*.

[1046] Entre 1936 et 1944, 12 AHS sont créées. Voir en détails sur celles-ci : *JGPED*, pp. 376-380.

logés dans 40 villas louées ou confisquées à des juifs. On compte 6000 candidats à son entrée en 1934 et pas moins de 300 professeurs. Les événements de juin 1934 empêcheront le modèle de se développer, mais Rudolf Heβ désireux de mener l'expérience d'une école sous contrôle du parti, la place sous son autorité directe par le décret du 1er février 1936, en la préservant des ambitions de Robert Ley et de la HJ[1047]. Offrant une éducation national-socialiste empreinte d'éducation traditionnelle, cet établissement semble mieux à même de former des futurs cadres du parti[1048]. Le bilan de toutes les initatives que nous venons de décrire est faible : si en 1939, les nazis disposent de 32 écoles (21 *Napola*, 10 AHS et l'école de Feldafing), qui scolarisent environ 6000 élèves[1049], l'objectif de formation des cadres du parti est loin d'être atteint. L'esprit de féodalité, qui caractérise la hiérarchie nazie, notamment dans les hauts cercles du pouvoir[1050] génère des luttes internes qui favorisent, à défaut de réflexion, une course au militarisme et encouragent la formation d'exécutants, plutôt que de dirigeants[1051].

Sous le troisième Reich, la démobilisation progressive que connaît l'institution scolaire ne peut être analysée sans l'évocation de sa mise en concurrence avec la *Hitlerjugend*. Fondée lors du second congrès de la NSDAP en juillet 1926 et placée sous la direction de Kurt Gruber, la HJ, qui s'appuie sur l'œuvre plus ancienne des « mouvements de jeunesse »[1052], met en œuvre une logique pragmatique d'expérimentation continuelle[1053]. Conformément à l'application du *Führerprinzip*, elle doit donner l'illusion d'un lien direct entre le *Führer* et la jeunesse, d'où son nom. En 1931, Baldur von Schirach est nommé par Hitler à la tête des organisations de jeunesses national-socialistes : les 1 et 2 octobre 1932, il organise avec succès un « rassemblement de la jeunesse du Reich » (*Reichsjugendtag*), au cours duquel 100

[1047] Voir *JGPED*, p. 381.
[1048] Voir *JGPED*, pp. 382-383.
[1049] Voir *JGPED*, p. 379.
[1050] Sur ce point, lire notamment Fabrice d'Almeida, *La vie mondaine sous le nazisme*, collection tempus, Éditions Perrin, Paris, 2008.
[1051] On peut d'ailleurs s'interroger sur la capacité réelle d'un pouvoir autoritaire à reconnaître une nouvelle élite et à lui laisser sa place
[1052] Voir *JGPED*, p. 343 : Deux organisations avaient préfiguré ce que serait la HJ : la ligue de la jeunesse nationale-socialiste (*Jugendbund der NSDAP*) fondée en mars 1922 comme organisation rattachée à la SA et la *Groβdeutsche Jugendbewegung* (Mouvement de jeunesse pangermaniste), créée en Saxe par Kurt Gruber et en Franconie par Rudolf Gugel en 1924 et qui demandait un serment de fidélité au National-socialisme. / Stachura écrit ainsi : « Kurz, die Verbreitung ihres blinden Anti-Intellektualismus war eine wichtige Vorbedingung für das Auftreten der HJ als einer ernstzunehmenden erziehrische Kraf der Jugend neben den traditionellen Institutionen Kirche, Elternhaus und Schule. » Voir *PSDD*, p. 95.
[1053] Voir *JGPED*, pp. 341-342 et p. 344 : elle n'est pas la seule association nationale-socialiste, puisque l'on trouve aussi la Ligue scolaire nationale-socialiste (*Nationalsozialistischer Schülerbund*), dirigée par Theodor Adrian von Renteln ou encore la Ligue des étudiants nationaux-socialistes, fondée par Wilhelm Tempel, puis dirigée par Baldur von Schirach.

000 jeunes défilent devant le leader du parti[1054]. Alors qu'elle ne compte encore que 55365 membres en janvier 1933, ses effectifs s'élèvent à 3 000 000 d'adhérents en 1934[1055], obligeant la création de nouvelles structures, dont celle d'un mouvement réservé aux jeunes filles : le *Bund deutscher Mädel* (BdM). En décembre 1935, la HJ et le BdM regroupent 45% des jeunes de 10 à 18 ans[1056]. Avant même d'être reconnue comme instance éducative au même niveau que la famille et l'école en 1936[1057], la HJ prend le dessus sur des organisations de jeunesse concurrentes, notamment protestantes et catholiques, qui opposent une faible résistance[1058]. Elle connaît davantage de difficultés à s'imposer dans le mouvement nazi, au sein duquel elle doit d'abord s'opposer à la *Bündische Jugend*[1059] et trouver des accords avec le DAF de Robert Ley et la *Reichswehr*[1060]. La séduction qu'exercent la HJ et le BdM, s'appuie non seulement sur la crise économique mais aussi sur des actions sociales et de bienfaisance qui crédibilisent leur action[1061]. Elles disposent de surcroît de moyens humains (avec une action importante des *Jugendfüher*) et matériels considérables : elles peuvent ainsi proposer des activités modernes (pilotage, vol-à-voile, radioamateur, modélisme…) séduisant une jeunesse qui n'a que peu d'occasions de sortir de sa condition[1062]. Le processus éducatif est inintérompu : de 10 à 14 ans, les enfants sont embrigadés dans le *Jungvolk* et le *Jungmädel* avant de rejoindre la HJ et le BdM. La HJ bénéficie d'une implantation territoriale sans précédent grâce à la présence de nombreux responsables placés sous la tutelle de la Direction de la jeunesse (*Reichsjugendführung*). Ces *Jugendführer* ont une part active et importante

---

[1054] *Ibid.* , p. 345.
[1055] En 1939, la HJ comptera même 8 millions de membres. Voir *PSDD*, p. 99.
[1056] Voir *JGPED*, p. 351.
[1057] La loi du 21 décembre 1936 donne le monopole de la jeunesse sur le territoire du *Reich* à la HJ. L'obligation d'y participer intervient le 1er décembre 1939 pour tous les jeunes de 10 à 18 ans, afin de répondre à l'entrée en guerre, mais aussi pour mieux contrôler les 3 millions de jeunes qui militent encore dans d'autres associations (catholiques, protestantes, juives ou autres). Voir *JGPED*, p. 352.
[1058] Voir *JGPED*, p. 346-349 et *PSDD*, p. 98.
[1059] La nomination par Hitler de von Schirach au statut de « Chef de la jeunesse du Reich allemand » (*Jugendführer des deutschen Reiches*) le 17 juin 1933 joue un rôle dans le règlement de ce conflit. La loi relie directement l'organisation à l'état, puisque le Chef de la jeunesse du Reich est placée sous l'autorité directe du *Führer*, et non plus sous celle du RuPrEM ou de la NSDAP. Voir *JGPED*, pp. 348-352.
[1060] Voir *JGPED*, p. 351.
[1061] *Ibid.* , p. 346. Cet engagement social est également stratégique car les manifestations antirépublicaines étaient interdites aux écoliers depuis 1922.
[1062] En 1935-1936, l'assistant M. Neukomm (Berlin) s'évertue à comprendre les mécanismes qui participent au succès de la Hitlerjugend. Il écrit : « J'ai reçu du siège central de la Hitlerjugend une aimable invitation à me renseigner par moi-même sur les divers ordres d'activité de cette jeune formation. J'espère pouvoir employer à cette intéressante enquête ce qu'il me restera de moments de loisir au mois de mai. Pour le moment, j'apprends à connaître ici au moins aussi bien qu'au Realgymnasium la mentalité à la fois primitive et précocement évoluée de cette jeunesse. C'est un complexe curieux de civilisation technique et de psychologie infantile. Le mélange est capiteux et au point de vue matériel assez « erfolgreich ». Pour ce qui est de l'amitié cordiale et sans arrière-pensée, une amitié qui vous entoure et vous envahit littéralement, elle est par son intensité et sa spontanéité indiscrète presque gênante, mais au fond c'est peut-être que nous sommes des gens très compliqués. Nous avons des nuances superflues. Malheureusement (ou heureusement) ce sont des nuances qui ne s'effacent plus. » Voir dossier Neukomm (Annexe 25).

dans ce processus et une série de mesures, visant à créer des événements et leur procurer du matériel, viennent les soutenir dans leur démarche[1063]. La HJ demande à ses membres un engagement constant dans des activités diverses (*Heimabende*[1064], concours, collectes publiques, appels dans le cadre du service, camps, randonnées, récoltes….)[1065], au cours desquelles les valeurs militaires et l'émulation y sont exacerbées. Le but est d'encourager l'affirmation de la personnalité et de révéler chez certains les aptitudes à commander[1066]. Pourtant, dans la mesure où la formation idéologique demeure assez rudimentaire, le véritable lien qui unit le membre de la HJ à sa formation est moins le partage de valeurs clairement définies que celui d'un lien émotionnel avec la communauté[1067]. Jacques Gandouly souligne ainsi les difficultés de la HJ, qui, confrontée aux limites d'un engagement fondé sur le pragmatisme, peine d'une part à créer un secteur éducatif proprement féminin[1068] et d'autre part à recruter des *Jugendführer(Innen)* pour les groupes allant de 14 à 18 ans[1069], ce qui met en péril la pérennité de son action. Il mentionne également quelques contre-réactions[1070].

[1063] Voir *JGPED*, p. 352-355 : « Les mesures prises dans ce contexte vont de l'institution d'une Journée de la Jeunesse d'État (Staatsjugendtag) célébrée de 1934 à 1936, qui permet de mettre les enseignants et donc l'école en concurrence avec la Jeunesse hitlérienne, jusqu'à l'organisation en collaboration avec la DAF du Reichsberufswettkampf (1934), en passant par la création d'un matériel pédagogique largement diffusé, destiné aux Heimabende (réunions de réflexion idéologique), et par la proclamation annuelle de slogans, tels que : « Année de la Formation » (Jahr der Schulung, 1934), « Année de l'Aguerrissement » (Jahr der Ertüchtigung, 1935), « Année du jungvolk Allemand » (Jahr des deutschen Jungvolks, 1936). »

[1064] Voir *PSDD*, p 99 : « Der wöchentliche Heimabend einer jeden HJ-Ortsgruppe war der Brennpunkt der täglichen Einschärfungen von Ideologie, unterstützt von einem immer raffinierter werdenden Presse-, Radio- und Propagandaapparat. ». / Des structures aux niveaux national et régional sont également créées pour en assurer le suivi.

[1065] Voir *PSDD*, p. 100 : « Schlieβlich erhielt die Jugend nicht nur reichlich Lob und Aufmerksamkeit von seiten des Regimes, sondern es erwuchsen ihr zweifellos Vorteile aus den allgemeinen Aktivitäten der HJ : ein groβes Angebot von Einrichtungen für Sport und physisches Training, Sozialfürssorge und Berufsmögligkeiten, einschliesslich des populären Reichsberufswettkampfes und des Jugendschutzgesetzes von 1938, besser Anstellungsaussichten und eine Auswahl kultureller Interessengebiete. »

[1066] Voir *JGPED*, p. 356. / Stachura écrit ainsi : « Jeder erdenkliche Aspekt von Jugendarbeit in der HJ diente dem Endziel, Rassenbewuβtsein, Gehorsam, Loyalität zu Führer und Vaterland, den Glauben an die Norwendigkeit uneingeschränkter Selbstaufopferung (« Die Fahne ist mehr als der Tod ») und das Ethos der Volksgemeinschaft einzuimpfen und so den erstrebten « politischen Soldaten » zu schaffen. » Voir *PSDD*, p. 99.

[1067] Voir *JGPED*, pp. 361-362.

[1068] Voir *JGPED*, p. 360 : « Les activités réellement proposées montrent que les objectifs politiques et économiques prennent le pas sur les principes éducatifs ; ces activités sont l'économie domestique, l'agriculture, le sport et la gymnastique, le Volkstum, les rencontres (Geselligkeit) et la culture, l'action pratique (service de santé, protection aérienne). En fait, plus des deux tiers des groupes de travail s'occupent « d'éducation domestique » (häusliche Erziehung) et la valorisation de prédispositions prétendument féminines sert en fait à contrôler le marché du travail. »

[1069] Voir *JGPED*, p. 363 : « Ceux qui poursuivaient des études secondaires disposaient certes d'un temps de loisirs suffisant, mais un certain goût de l'indépendance les poussait à choisir des activités plus distrayantes telles le pilotage, la TSF ou la marine. Quant aux apprentis et aux jeunes ouvriers les activités professionnelles leur laissaient peu de temps libre, et de plus leur vécu les prédisposait peu à occuper des positions où il fallait s'imposer devant des jeunes du même âge. Signalons enfin chez les garçons la création du Service du Travail et le rétablissement du service militaire en 1935/36, ce qui réduit encore plus le nombre des Führer bénévoles. Chez les filles, la situation se présente différemment, d'une part parce que seul le Service du Travail limitait le recrutement, et d'autre part parce qu'il était plus facile d'établir un lien entre les fonctions, toujours à titre

La concurrence qu'oppose la HJ à l'institution scolaire se fonde sur la croyance qu'elle seule peut assurer l'entraînement physique et la formation du caractère. Dès 1933, elle réclame de l'école la reconnaissance d'une égalité de principe : les *Gymnasien* sont alors régulièrement visés comme des bastions de l'élitisme et du conservatisme. Peter Stachura écrit ainsi : « Schüler, die Leiter in der HJ waren, wurden ermutigt, die Autorität der lehrer zurückzuweisen, ebenso wie traditionelle Curricula und Lehrmethoden. »[1071] De telles prémisses menaient nécessairement à la généralisation d'un mouvement anti-intellectualiste et à la revendication du remplacement des professeurs de l'ancienne génération[1072]. La situation s'aggrave avec l'exclusion de professeurs et la remise en cause d'un personnel scientifique non qualifié pour guider la jeunesse. On peut noter, en 1933 et 1934, une augmentation des rapports d'événements impliquant les membres de la HJ contre les professeurs, qui tendent à fragiliser la discipline scolaire. Le RuPrEM se range derrière les professeurs et, en novembre 1933, demande à l'organisation de jeunesse de faire cesser ces mouvements. Les nombreuses manifestations qu'elle organise continuent pourtant d'avoir des répercussions sur l'attention des enfants[1073]. Le manque d'influence de Bernahrd Rust auprès d'Hitler devient manifeste quand en juillet 1934, la journée du samedi est dédiée aux activités de la HJ[1074]. Cette dernière reprend alors de plus belle ses attaques, en essayant de s'attirer les faveurs des familles. Un nouveau pas est franchi lorsque les écoles se voient obligées de nommer un *HJ-Vertrauenslehrer* chargé d'arbitrer les conflits entre les membres de la HJ et les professeurs. Comme nous l'avons déjà évoqué, en 1936, la HJ est finalement placée au même rang que l'école et la famille dans les instances éducatives[1075], et avant la guerre, son autorité est bien supérieure à celle de l'institution scolaire, qui ne décide plus seule des examens ou des redoublements[1076]. La perte d'autorité et de statut des professeurs se traduit peu à peu par

---

bénévole, de Führerin et des situations professionnelles ou de formation, où la proportion des femmes était particulièrement élevée (institutrices, professions sociales). »

[1070] Jacques Gandouly évoque ainsi quelques mouvements contestataires qui émergent çà et là au sein de la jeunesse, comme les Pirates de l'Edelweiβ, les Meutes de Leipzig, les Swing de Hambourg… Voir *JGPED*, pp. 365-366.

[1071] Voir *PSDD*, p. 103.

[1072] Voir *PSDD*, p. 104 : « Lehrern, die sich solchen trends zu widersetzen versuchten, wurde oft von der HJ gesagt, daβ sie zu alt seien, um zu begreifen, was in Deutschland vor sich gehe. Die HJ startete zwischen 1933 und 1935 verschiedene Kampagne, daβ ältere Lehrer durch jüngere und aktiver pro-national-sozialistisch eingestellte erstetzt werden sollten, wobei von Schirach die Führung übernahm. »

[1073] Voir *PSDD*, p. 104.

[1074] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, télégramme du 19 septembre 1935 d'André François-Poncet au SOFE. Dans la mesure où les programmes ne sont pas modifiés, un retard est peu à peu accumulé dans la transmission des connaissances.

[1075] Voir *PSDD*, pp. 105-106.

[1076] Voir *PSDD*, p. 107 : « Gegen Ende der 30er Jahre war es ganz offensichtlich, daβ akademisches Niveau nicht länger ein vorrangiges Kriterium war, den Erfolgf oder das Versagen des Schulsystems zu beurteilen. Was zählte, war die Einübung ideologischer Lippenbekenntnisse des Nationalsozialismus. »

l'apparition d'une pénurie de ces derniers. Au RuPrEM qui s'en plaint, von Schirach, qui ne cesse de bénéficier du soutien du NSLB, répond que les professeurs sont responsables de cet état de fait et revendique une nouvelle formation de professeurs en conformité avec les idées de la HJ :

> Von Schirachs neuer « Fuhrer-Lehrer » muβte einer der « Körper- und geistgestählten Kameraden » sein, « die nicht Schulmeister sein werden, sondern Meister des Lebens ». Er Schuf die HJ eigenen Lehrerausbildungsstätten, aber ihr niedriges intellektuelles Niveau und die übertonung von Sport und paramillitärischem Training unterstrich ihre Unfähigkeit, das problem des Lehrermangels zu lösen.[1077]

En s'engageant sur la voie de la formation d'un « éducateur total », von Schirach souhaitait porter un coup fatal à l'institution scolaire. Y-aurait-il réussi si la guerre n'était pas venue stopper ses desseins ? On peut raisonnablement s'interroger : il réussit certes pendant ces six années à fragiliser l'école et à la dévoyer dans une visée politique, il réussit également à générer un véritable engouement de la jeunesse autour du régime[1078] ; mais il échoue, comme l'indique le renoncement progressif au principe du volontariat et le recours à une politique de recutement de plus en plus coercitive, à pérenniser l'engagement de celle-ci, pourtant nécessaire à la réalisation de l'utopie éducative du régime.

Alors que sous le régime wilhelmien, le français était première langue vivante dans la majorité des établissements secondaires, on avait accepté, sous la République de Weimar, que dans certains *Länder*, les établissements choisissent la première langue vivante. Le français avait alors perdu du terrain au profit de l'anglais, en raison de l'importance de celui-ci dans la sphère économique et des tensions franco-germaniques à propos du Traité de Versailles. Cette évolution est freinée à partir de Pâques 1932 par un arrêté du PrEM, bientôt rejoint par d'autres *Länder*, faisant du français la première langue dans tous les établissements secondaires[1079]. Ce renforcement de la langue française est brusquement annulé par un arrêté des autorités nazies, le 5 avril 1933[1080]. La vision de l'enseignement de la langue française qu'Hitler expose dans *Mein Kampf* est claire : « Si l'on ne se sert pas du français, alors

---

[1077] Voir *PSDD*, p. 108.

[1078] « Das Argument, daβ die deutsche Jugend lediglich manipuliert wurde, ist irreführend, da es nur reine halbwahrheit darstellt. Ihr grösster Teil verschwendete keinen weiteren Gedanken an den Prozess der Manipulation und warf sich enthusiastisch in die aktive Teilnahme an der HJ, besonders während der « erfolgreichen » Jahre von Hitlers Herrschaft (1933-1942). », voir *PSDD*, p. 101.

[1079] Voir Herbert Christ, « Zur Gechichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer », dans : Anneliese Mannzmann (éd.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I*, Kösel-Verlag, München, 1983, pp. 94-117 (*CHZUR*), ici p. 100 : « Dem schlossen sich bis 1932 die meister Länder des deutschen Reiches an, auβer den Hansestädten, Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz, Braunschweig, Sachsen und Bayern. »

[1080] Voir *CHZUR*, p. 100.

pourquoi l'enseigner ? »[1081] Conformément à l'idéologie raciste et celle du *Blut und Boden*, c'est davantage l'allemand, l'histoire, la géographie, la biologie et l'éducation physique qui doivent être mis en avant. Si le français reste, dans certains établissements, première langue étrangère, elle doit céder des heures à l'anglais qui devient la principale langue obligatoire. Le Ministre Rust, tout en revalorisant le latin et le grec, finit par entériner la primauté de l'anglais en en faisant, par l'arrêté du 20 avril 1936 la première langue vivante des établissements secondaires et des *Mittelschulen*[1082]. L'anglais, désigné jusqu'en 1937 comme langue impériale, car appartenant à un peuple proche des Allemands du point de vue de la race, perd quelque peu son prestige après l'échec de l'espoir d'une coalition contre la France[1083]. Mais les langues anglaise et latine continuent néanmoins d'être privilégiées dans les programmes de l'*Oberschule*, définis par le décret du 29 janvier 1938. Le français n'est alors plus enseigné qu'à la *Oberschule* pour jeunes filles, comme deuxième ou troisième langue[1084], et dans la plupart des *Oberschulen* de garçons dans la branche linguistique du second cycle, sous la forme d'*Arbeitsgemeinschaft*[1085] obligatoire avec comme alternatives, l'italien ou l'espagnol[1086]. L'enseignement du français, concentré sur trois ans, est donc enseigné selon le type d'établissement de 9 à 11 heures par semaine, toutes classes confondues. À titre de comparaison, l'anglais est alors enseigné au *Gymnasium* selon les établissements de 27 à 36 heures par semaine, toutes classes confondues. Le français disparaît donc presque des règlements d'examens, ou, si il reste, c'est au seul titre de discipline optionnelle[1087]. Dans les

---

[1081] Voir *WHKLE*, p. 123. / Voir aussi Marcus Reinfried, « Französischunterricht im Dritten Reich : Rahmenbedungungen, Inhalte, Unterrichtsmethoden », dans : Reinhard Duthmar, Wolfgang Schmitz (éds.), *Schule und Unterricht im dritten Reich*, Interdisziplinär Forschung und fächerverbindender Unterricht, 2 Auflage (2001), Ludwigsfelder Verlagshaus, 2003, pp. 125-151 (*MRFRZ*), ici p. 126.

[1082] Voir *MRFRZ*, p. 130 : « Die drastische Einschränkung des Französischunterrichts führte zu keinen öffentlichen Protesten der Lehrerinnen und Lehrer dieses Fachs, da eine Freiheit der Meinungsäusserung schon länger nicht mehr bestand. » / Voir aussi à ce propos *CHZUR*, p. 101 et *CHFRE*, p. 65.

[1083] Voir *WHKLE*, p. 124.

[1084] Voir *MRFRZ*, p. 131 : La règle est la suivante. Si le français est choisi en deuxième langue, il est enseigné 11 heures par semaine, toutes classes confondues, dans les 3 dernières classes (10-11-12ème). S'il s'agit du latin, le français peut être choisi comme *Arbeitsgemeinschaft*, 10 heures, toutes classes confondues, par semaine dans les 3 dernières classes.

[1085] L'*Arbeitsgemeinschaft* constitue l'adaptation nazie de l'*Arbeitsunterricht* introduit sous Weimar. Elle est une classe comme les autres mais utilisée pour traiter des thèmes non prévus par le programme, souvent choisis par les élèves eux-mêmes. Il s'agit en cela davantage d'une discussion que d'un enseignement méthodique. Elle est rendue obligatoire à l'*Oberschule* par le décret du 29 janvier 1938. Au *Gymnase*, l'*Arbeitsgemeinschaft* reste facultative, mais doit être consacrée exclusivement au français si elle existe. Ainsi le choix de l'enseignement du français est laissé au Directeur. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 17 février 1938 d'André François-Poncet au MAE.

[1086] Voir *MRFRZ*, pp. 130-131, et particulièrement note 20, p. 131.

[1087] *Ibid.* , p. 131 / Les programmes sont définis par les écoles de manière autonome et transmises aux autorités scolaires pour validation.

magazines didactiques, quelques regrets sont exprimés[1088] mais la résistance des professeurs de français, assurés d'enseigner aux élèves ayant commencé l'étude du français de 1931 à 1936, est faible[1089]. La perte de motivation et de niveau des élèves sera, quant à elle, réelle[1090].

Les instructions pédagogiques de 1938 consacrent 24 pages à l'anglais contre une demi page aux langues romanes. Le principe de la *Kulturkunde* introduit par les instructions de Richert semble poursuivi par les nazis, mais ses référents théoriques évoluent. L'objectif de médiation culturelle s'efface peu à peu derrière le retour de l'affirmation d'une antinomie radicale entre l'Allemagne et la France[1091]. Cette évolution avait été préparée dès la fin des années 1920, par la publication de différents ouvrages, dont l'*Essai sur la France* de Curtius[1092] (1930) et *Gott in Frankreich ?* de Friedrich Sieburg (1929). Alors que le premier est surtout reçu dans les milieux philologiques, le second est reçu par le grand public et les milieux politiques. Le livre de Curtius vient clore le mouvement de ces ouvrages qui consacrent une ontologie culturelle largement inspirée par le mouvement de la *Lebensphilosophie* (Spranger, Troeltsch, Spengler, etc.) et entérinent l'idée d'une antinomie héréditaire entre la France et l'Allemagne. C'est surtout l'ouvrage de Sieburg qui fait évoluer l'approche anthropologique et ontologique de l'étude des civilisations que constitue la *Kulturkunde*. Tandis qu'on entendait interpréter les œuvres littéraires et culturelles comme manifestations du « caractère national » d'un peuple, celui-ci substitue aux sources littéraires, ses propres observations empiriques[1093] et contribue ainsi à populariser certaines images antinomiques, comme par exemple une Allemagne dynamique face une France statique[1094]. Non sans critiquer l'ouverture de leurs prédecesseurs[1095], les nazis, en y ajoutant leur

---

[1088] Dans le rapport d'activité de l'IF pour l'exercice 1937, Henri Jourdan exprime, après avoir noté quelques réactions de pédagogues indignés son pessimisme. Tandis qu'une cinquantaine de professeurs depuis longtemps en Allemagne, a été débauché par les nationaux-socialistes à des fins de surveillance ou de propagande, le nombre de romanistes à l'université décroît de sorte que la présence du lecteur ne se justifie parfois plus. Afin de parer à l'abandon progressif du français dans l'enseignement secondaire, il préconise de chercher un lien direct avec les familles. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 158, rapport sur l'activité de l'Institut Français 1936-1937, daté du 1er juillet 1937.

[1089] Dans les faits, il y a encore des élèves jusqu'en 1943-1944 et 1941-1942 pour le *Gymnasium*.

[1090] Voir *MRFRZ*, p. 132.

[1091] Voir *MGDK*, p. 275.

[1092] Ernst Robert Curtius (1886-1956) avait fait partie du cercle de Stefan George, et partageait pour cette raison une certaine idée de l'élitisme. Entre 1916 et 1924, il entretient une relation d'amitié avec Carl Heinrich Becker, qui s'intéresse à ses travaux dans l'optique du développement des *Auslandsstudien*. Il contribue, avec Arnold Bergsträsser, membre comme lui du Comité franco-allemand de Documentation et d'Information, à imposer une vision ontologisante de la France et un souci de saisir celle-ci dans toutes ses dimensions. En 1931, les deux hommes publieront de concert un ouvrage en deux volumes, intitulé *Frankreich*. En 1932, il publie *Deutscher Geist in Gefahr*, qui est finalement moins un manifeste de défense de Weimar qu'un réflexe de Mandarin face à la perte d'influence des intellectuels. Voir notamment *HMKU*, pp. 61-122.

[1093] *WGLIM*, pp. 10-13.

[1094] *Ibid.* , p. 21.

[1095] Voir *MGDK*, p. 276.

rhétorique et le discours raciologique, n'ont donc aucun mal à instrumentaliser ces idéologèmes dans une visée plus politique : la connaissance de l' « autre », maintenu dans son altérité totale, sert plus que jamais la connaissance la « personnalité de son peuple »[1096]. Dans un tel cadre doctrinaire, la *Kulturkunde* devient une arme politique dans un combat idéologique dont le cœur est la pensée raciste : l'interprétation systématique des cultures étrangères sous le prisme essentialiste et raciste permet des comparaisons et les tenants de cette *Kulturkunde* généralisent la perception des Français comme un peuple mélangé, qui en se « fourvoyant » avec les « nègres » et les « juifs », aurait entamé un processus de dégénération physique et spirituel[1097]. En pratique, il demeure difficile de savoir ce qui est transmis dans les classes. Werner Hüllen démontre, en s'appuyant sur deux manuels[1098], que, si l'un insiste sur ces idées, l'autre pourrait tout à fait convenir à un cours de langue ordinaire[1099]. Si la portée exacte de l'idéologisation des cours demeure une énigme, la diffusion de cette mauvaise image a considérablement pesé dans la décision de réduire la place de l'enseignement du français dans les établissements secondaires. D'un point de vue pédagogique cependant, les instructions de 1938 se révèlent étonnament modérées, en appelant essentiellement au maintien des méthodes en cours[1100] et à la promotion de l'*Arbeitsunterricht*, qui en pratique sera appliqué de manière restreinte[1101].

[1096] Le dévoiement de la *Kulturkunde* dans le domaine de l'enseignement des langues montre en ce sens une trajectoire comparable à celle prise par la théorie de la « rencontre culturelle » dans le domaine de la politique culturelle étrangère. *WGLIM*, p. 14. / Voir aussi Ina Belitz, *Befreundung mit dem Fremden: Die deutsch-Französische Gesellschaft in den deutsch-französischen kultur- und Gesellschaftsbeziehungen der Locarno-Ära. Programme und Protagonisten der transnationalen Verständigung zwischen Pragmatismus und Idealismus*, Reihe III Geschichte und ihre Hilfswissenschaften. Band 745, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1997, p. 120 : « In dieser Phase erfuhren die neueren Fremdsprachen eine Aufwertung in Schule und Lehre. In pragmatischer Argumentation galten Fremdsprachen als notwendig, um Anforderungen in Handel und Industrie entsprechen zu können. Vor allem aber definierte man den Sinn des Fremdsprachenunterrichtes darin, über die Sprache und Kultur des jeweils anderen Landes als « Spiegel » und « Folie » zu einem « vertieften Deutschtum » zu gelangen. »

[1097] Voir *MRFRZ*, pp. 136-137.

[1098] Voir *MRFRZ*, pp. 138-141 / Il est tout à fait intéressant de noter à ce propos qu'à partir de 1933-1934, le RuPrEM interdit la publication de nouveaux livres et réduit l'utilisation des livres scolaires en vigueur, à ceux qu'il autorise. On commande la rédaction de nouveaux livres en conformité avec les idées du régime et si pour l'anglais, ils sont établis dès 1937, on trouve en 1940 pour le français seulement 4 livres validés, tous conçus avant la prise du pouvoir par les nazis, que viennent rejoindre 4 nouveaux livres pour les *Mittelschulen* en 1940. Werner Hüllen a retrouvé sept d'entre eux et note que certains sont favorables à la France, d'autres plus marquées par les idées nationales socialistes, et un seul (à partir de 1942) vraiment antifrançais.

[1099] Voir *WHKLE*, p. 127.

[1100] Voir *MRFRZ*, p. 149 : on peut ainsi citer les extraits suivants du *Lehrplan* de 1938 : « Im Hinblick auf Aussprache und Grammatik wurden im Wesentlichen die Positionen beibehalten, die seit der Reform am Ende des davor liegenden Jahrhunderts erarbeitet worden waren. Insbesondere wurde anerkannt, dass der Fremdsprachenunterricht dem Erwerb aktiver Sprachkenntnisse zu dienen habe und Lektürefähigkeit (Lesefähigkeit) bzw ; das Wissen über Sprache nicht genüge. »

[1101] Voir *MRFRZ*, pp. 146-148, ici p. 148 : « Obwohl « ein massvoller, gebundener Arbeitsunterricht » zum Unterrichtsgrundsatz der Lehrpläne von 1938 erklärt wurde, höhlte man das ursprüngliche reformpädagogische Konzept durch die enge Beschränkung der Selbsttätigkeit der Schüler, durch ihre fehlende Mitbestimmung

Quant aux professeurs, leur mise au pas se fait sans résistance[1102]. L'association nazie, le NSLB (*Nationalsozialistischer Lehrerbund*) connaît un grand succès parmi les directeurs, ainsi que les jeunes assesseurs et professeurs particulièrement touchés par les mesures d'économie. Un front de résistance, pour éviter la mise en place d'une organisation unique, essaie certes de se constituer en s'organisant avec l'appui du *Philologenverband* au sein de la *Deutsche Erziehungsgemeinschaft*. Mais cette dernière, interdite en 1935, finit par se dissoudre, de sorte qu'en 1936, 97% des *Volksschullehrer* et *Philologen* sont inscrits au NSLB. En 1937, la plupart des autres organismes sont interdits[1103]. L'organisation des professeurs de langues, l'ADNV, réussit à se maintenir jusqu'en 1939, date à laquelle une partie de ses activités est transférée à la *Reichsfachschaft Neuere Sprache*, un département du NSLB fondé en 1935[1104]. Finalement l'influence idéologique nazie sur les cours de français, si elle reste présente et marquante, a été plus limitée que dans d'autres disciplines, notamment car cet enseignement a perdu sa place et a vu ses heures diminuées. Au cours des années 1930, la situation d'engorgement dans l'enseignement se poursuit, bien que cela s'arrange un peu vers 1930 puisque des places se libèrent dans l'enseignement féminin, notamment en mathématiques et en langues étrangères. En 1936 cependant, les *Assessoren* masculins doivent encore attendre 10 ans en moyenne leur titularisation. Les restrictions mises en place dans la fonction publique par les nazis vont faire un peu baisser ce nombre d'années mais vont peu agir sur l'état de l'emploi et les cycles de pléthore et de pénurie de professeurs[1105]. Ainsi en 1938, les *Hochschulen für Lehrerbildung*[1106], chargées de la formation des

---

faktisch aus. Ein pluralismus der Meinungen und die Ausbildung von gedanklicher Individualität passten nicht in das nationalsozialistische Erziehungskonzept. »

[1102] Voir *VMBAK*, p. 201 : « Wegen der spezifischen Probleme der Weimarer Republik wie Parteienzerspliterrung und mangelnder Affinität tragender Bevölkerungsschichten für die Demokratie sowie schweren Finanz- und Wirtschaftskrisen, insbesondere in der Zeit der straken materiallen Einbuβen durch die Notverordnungspolitik unter Brünning 1930-1932, die auf den entschiedenen Protest des philologenverband traf und die er aber trotzdem nicht verhindern konnte, verloren viele Lehrer neben ihrer Loyalität zu Parlamentarismus und Demokratie auch das Vertrauen in die Verbandpolitik. »

[1103] Voir *VMBAK*, p. 201. En 1943, le NSLB sera à son tour dissous et son financement utilisé pour l'effort de guerre.

[1104] Voir *MRFRZ*, p. 126.

[1105] Voir *VMBAK,* pp. 194-195.

[1106] Avant 1933, on trouve, selon les *Länder*, différents systèmes de formation des professeurs : une formation de type séminaristique en Bavière et en Würtemberg, une formation dans des instituts en collaboration avec les universités ou des académies pédagogiques. On avait fondé 15 de ces dernières jusqu'en 1930, pour faire face au chômage des professeurs et 8 d'entre elles avaient fermé dès 1931. En 1933, les nazis renomment les académies pédagogiques en *Hochschulen für Lehrerbildung* avec l'intention de les généraliser. Elles deviennent un terrain d'expérimentation pour les pédagogues nazis et Bernhard Rust, réussit en 1937, avec la disparition des séminaires en Bavière, à y homogénéiser la formation des professeurs. À long terme, on souhaitait qu'elles prennent également en charge la formation des instituteurs. Voir Harald Scholtz, Elmar Stranz, « Nationalsozialistische Einflussnahmen auf die Lehrerbildung », dans : Manfred Heinemann (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil I. Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, Veröffentlichungen der

enseignants depuis 1936-1937 en Prusse et 1938 dans le reste de l'Allemagne, ne forment que 2500 d'entre eux alors que 8000 postes sont à occuper[1107]. Cette formation en deux semestres se concentre sur l'acquisition d'une *Lebensform*, les étudiants devant se soumettre aux activités politiques[1108]. Le système de bivalence est remplacé par une seule matière principale et deux matières optionnelles, avec un examen oral à dimension idéologique (*Grundlegenden weltanschaulichen Fragen*)[1109]. La baisse du niveau flagrante du corps professoral à cette période, vient s'ajouter à la perte de prestige qu'il subit sous les attaques successives de la HJ. Les conditions dans les classes se dégradent sous l'effet des mesures d'économie et le nombre d'heures hebdomadaires augmente[1110]. Le traitement est, quant à lui, honorable, puisqu'en 1936, un *Studienrat* gagne entre 4600 (début de carrière) et 8400 (fin de carrière) Reichsmark par an[1111], mais l'argument ne suffit pas à attirer des étudiants, que leur socialisation, destine à préférer les carrières militaires.

2. En France, vers un enseignement plus moderne

À une période marquée par une grande instabilité ministérielle[1112], les réformes amorcées par Jean Zay[1113], qui en 1936 s'intéressent à l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, constituent l'événement marquant de l'histoire de l'enseignement en France. On constate alors une forte croissance de l'enseignement secondaire, notamment entre 1930 à 1935, qui porte le nombre d'élèves à près de 100000. Celle-ci est liée non seulement à l'instauration de la gratuité des lycées et collèges, mais aussi à une densité plus forte. On observe à la même période une croissance tout aussi significative

---

Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,1, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 110-124 (*HSESN*), ici p. 110.

[1107] Voir *HSESN*, p. 118.

[1108] Voir *HSESN*, p. 119 et *JGPED*, p. 326.

[1109] Voir *VMBAK*, p. 191.

[1110] Voir *VMBAK*, p. 196.

[1111] Voir *VMBAK*, p. 198.

[1112] En effet, de 1930 à 1940, 25 gouvernements se succèdent et 13 Ministères de l'Éducation : les deux principaux furent ceux de de Monzie dans cinq gouvernements de 1932 à 1933 et de Jean Zay dans six gouvernements de 1936 à 1939. Voir à ce propos : Christian W. Schneider, *Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich unter besonderer Berücksichtigung der Schulreformversuche von 1930 bis 1959*, Quelle & Meyer, Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands, Heidelberg, 1963, (*CSNEU*) ici p. 42.

[1113] Jean Zay (1904-1944), avocat et journaliste. Il sera emprisonné sous Vichy et assassiné peu avant la libération. Voir *CSNEU*, p.63 et *APHIS*, p. 417.

des EPS qui passent de 63500 élèves à 99000 élèves[1114]. Comme nous l'avions déjà évoqué, malgré les passerelles, l'enseignement secondaire continue de drainer les enfants des classes les plus favorisées. Parce qu'on soupçonne les enseignants du primaire de n'être ouverts à l'enseignement secondaire que lorsqu'il s'agit de leurs propres enfants, on met en place, par les arrêtés du 1er septembre 1933 et du 13 février 1934, un examen d'entrée en 6ème opéré par et pour le secondaire, qui doit définitivement se substituer à la sélection par l'habitus et l'argent, une sélection par le niveau. Les réformes initiées par Jean Zay entre 1936 et 1939[1115], pour mieux articuler enseignement primaire et secondaire, vont être inspirées par trois groupes : les « Compagnons de l'Université nouvelle » favorables à l'école unique, les partisans d'une rénovation pédagogique par les « méthodes actives » et une partie des psychologues expérimentaux à l'origine de l'interrogation sur la répartition des élèves entre les différentes filières[1116]. La conduite du projet jusqu'à son terme après la Seconde Guerre mondiale est rendue possible par la cohésion de toute une communauté d'universitaires et administrateurs, autour de Jean Zay, parmi lesquels on trouve notamment Paul Langevin[1117], Albert Châtelet[1118] et Gustave Monod[1119]. S'inspirant des propositions de ce dernier, Jean Zay désirait multiplier les ponts entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire en organisant l'enseignement en degrés successifs. La création d'un véritable enseignement du premier degré supposait la suppression des petites classes des lycées et de ramener à 11 ans, l'âge d'obtention du certificat d'études. Afin de définir un enseignement du second degré, il fallait de plus transformer les trois enseignements parallèles en sections classique, moderne et

---

[1114] Voir Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société. Crises de l'enseignement,* Presses universitaires de France, Bibliothèque de sociologie contemporaine, Paris, 1970 (*VIJCR*), ici pp. 226-227. / En 1936-1937, l'Inspecteur de l'Académie de Paris, Gustave Monod, découvre que les établissements secondaires et les EPS, malgré une sélection exigeante, sont dépassés par le nombre d'élèves scolarisés. La situation est d'autant plus inquiétante qu'au terme de leurs études, les diplômés de l'enseignement supérieur connaissent le chômage. Voir Jean-Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 » dans : Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (éds.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Institut national de recherche pédagogique, 2005. pp. 145-157, (*JMCEN*) ici p. 145.

[1115] Ces réformes seront poursuivies entre 1944 et 1951, avec notamment le projet Langevin-Wallon de 1947.

[1116] *JMCEN*, pp. 148-149.

[1117] Paul Langevin (1872-1946), physicien, est professeur au Collège de France depuis 1909. En 1925, il est, entre autres, président de l'Association des Compagnons de l'Université nouvelle. Il a aussi présidé la Société française de pédagogie en 1922 et est membre du Cercle du Groupe français d'éducation nouvelle, qui fait la promotion des méthodes dites « actives ». Après 1941, il travaille avec Gustave Monod à la préparation des réformes. Voir *JMCEN*, p. 147.

[1118] Albert Châtelet, après son passage remarqué, au Rectorat de l'Académie de Lille, est Directeur de l'Enseignement du second degré de 1937 à 1940. Il est de nouveau directeur au Ministère après 1945. Gustave Monod lui attribue la paternité de la classe d'orientation. Voir *JMCEN*, note 2 p. 147.

[1119] Gustave Monod est agrégé de philosophie en 1912. Brancardier pendant la guerre, dont il revient blessé, il est ensuite professeur en lycée. En 1933, il est directeur du cabinet d'Anatole de Monzie, puis Inspecteur de l'Académie de Paris. Il devient en 1937, adjoint du nouveau directeur de l'Enseignement du second degré, Albert Châtelet, et est chargé du suivi des classes d'orientation. Rétrogradé par Vichy, il sera ensuite à son tour directeur de l'Enseignement du second degré de 1944 à 1951. Voir *JMCEN*, p. 148.

technique, ce qui imposait le retour de cycles successifs dans l'enseignement secondaire[1120]. Jean Zay prend progressivement une série de mesures en ce sens. En août 1936, il multiplie le nombre de boursiers et la scolarité obligatoire est allongée d'un an, jusqu'à l'âge de 14 ans[1121]. Par le décret du 31 décembre 1936, l'enseignement primaire prend le nom d'enseignement du premier degré. Tandis que les Écoles normales de St Cloud et Fontenay sont rattachées à l'enseignement supérieur[1122], le décret du 1er juin 1937 rattache les petites classes des lycées à l'enseignement du premier degré et les EPS à celui du secondaire, sur le même plan que le premier cycle de l'enseignement secondaire[1123]. Leurs programmes sont progressivement uniformisés[1124] et des classes d'orientations viennent remplacer les sixièmes traditionnelles[1125]. Projet hérité du Ministre François Albert, celles-ci, créés par l'arrêté du 22 mai 1937, ne concernent d'abord que 200 établissements à titre expérimental[1126] : alors que les effectifs sont ramenés à 25 élèves par classe, les enseignants doivent déceler les aptitudes des élèves et les orienter vers les enseignements classique, moderne ou technique. Ils y sont préparés par un stage, au cours duquel on promeut la nécessité d'une pédagogie individualisée et de l'emploi des méthodes actives[1127]. On prévoit ainsi dans toutes les classes des lycées, collèges et EPS une demi-journée pour des loisirs dirigés[1128]. La mise en œuvre de cette année d'orientation rencontre de fortes résistances et notamment celle menée par Hyppolite Ducos, professeur agrégé de lettres et rapporteur du budget de l'Instruction publique : au diapason du Syndicat national des professeurs de lycée, de la Société des agrégés et de la Franco-Ancienne, qui regroupe les professeurs de lettres classiques, il voit dans le projet de Jean Zay, un nivellement par le primaire alors qu'il souhaiterait réaffirmer la prédominance du secondaire[1129]. Cette résistance contribue à limiter la portée des réformes : l'enseignement technique n'est pas rattaché au système des degrés, ni harmonisé avec l'enseignement du premier cycle ; les cours complémentaires subsistent, continuant à préparer les élèves au concours des écoles normales ; et l'enseignement primaire ne s'arrête pas au certificat

[1120] Voir *APHIS*, p. 417.
[1121] Voir *FMHIS*, p. 573 / Voir aussi Maurice Crubellier, *L'école républicaine. 1870-1940*, Collection Vivre l'Histoire, Éditions Christian, Paris, 1993, (*MCLER*) p. 132.
[1122] Voir *APHIS*, p. 419.
[1123] Voir *ALHIS*, p. 95.
[1124] Le décret du 21 mai 1937 précise que les programmes des classes de 6e, 5e, 4e, 3e des lycées, collèges et des trois années d'EPS devaient être aménagés, pour permettre le passage éventuel d'une section à l'autre. Ainsi il organisait le parallélisme des sections. Deux arrêtés du 11 avril 1938 assignent des programmes identiques au premier cycle de l'enseignement secondaire et aux EPS. *APHIS*, p. 419.
[1125] Voir *ALHIS*, p. 103-104, *APED*, p. 66 et *CSNEU*, p. 55. Voir aussi Guy Avanzini, *Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours*, Histoire contemporaine des sciences humaines, Privat, 1981, (*GAHIS*) p. 208.
[1126] Voir *APHIS*, p. 419.
[1127] Voir *JMCEN*, p. 151.
[1128] Voir *CSNEU*, p. 60.
[1129] Voir *FMHG*, p. 606.

d'études[1130]. Malgré l'intégration des EPS à l'enseignement secondaire, la constitution d'une véritable école moyenne échoue et la grande majorité de la population n'accède pas au cycle supérieur de l'enseignement secondaire[1131]. Comme le remarque Antoine Prost, cette permanence des structures contribue au maintien de la rupture entre deux « jeunesses »[1132], et ce malgré les évolutions rendues nécessaires par une situation financière générale plus difficile[1133]. Cependant l'organisation de l'administration scolaire en degrés amorce d'ores et déjà le système qui apparaîtra après-guerre et la démocratisation de l'enseignement qui aura lieu dans les années 1960[1134].

La fonction accordée à l'enseignement des langues évolue peu après 1933. Bien que l'exil de 1933 ait conduit de nombreux ressortissants allemands en France et en dépit des actions menées par l'Antenne du DAAD de Epting, il y a, comme nous l'avions déjà noté, un recul progressif de l'étude de la langue allemande dans les établissements scolaires. Paul Levy nous offre les chiffres suivants pour la répartition des langues dans l'ensemble des établissements secondaires[1135] :

Année	***Anglais***	***Allemand***	***Espagnol***	***Italien***
1933	60,6	28,6	5,5	3,9
1934	60,7	29,0	5,2	3,8
1935	60,3	29,8	5,6	3,2
1936	59,9	29,6	5,1	4,0
1937	60,0	29,6	5,3	3,9
1938	60,2	29,2	5,2	4,5
1939	62,4	26,4	5,7	4,2
1940	61,0	27,8	6,3	4,7

[1130] *APHIS*, p. 419.
[1131] *APED*, pp. 54-60 : La croissance démographique, la prise en compte progressive de l'échec scolaire, le discrédit jeté par la révolte de mai1968 sur tout processus de sélection, provoqueront progressivement le passage d' « une démocratisation de la sélection » à une « démocratisation de la réussite ».
[1132] Dans les milieux populaires, la clôture de l'enfance et l'entrée dans la jeunesse sont définies par la fin de l'école et la mise au travail. Les « jeunes », qui demeurent dans un premier temps dans leur famille, acquierent une culture unitaire à travers le passage par l'école républicaine et le service militaire. La jeunesse bourgeoise s'en démarque : elle peut mener une vie sociale hors de la caserne et échappe lors de ses études au contrôle familial. La jeunesse commence donc pour les jeunes bourgeois par l'obtention du baccalauréat. Contrairement à la jeunesse ouvrière, elle a davantage la possibilité de rompre avec les structures idéologiques et sociales traditionnelles de son milieu social. *APED*, pp. 36-38.
[1133] C'est notamment le cas pour les jeunes filles, de plus en plus nombreuses à accéder aux études supérieures pour assurer leur indépendance financière. Si les *Lettres* ont toujours la préférence des jeunes filles, dans les lycées, il est à noter qu'elles se tournent, au cours de cette décennie, majoritairement vers les lettres classiques et non plus vers les lettres modernes, qui deviennent alors réservées à celles qui ne réussissent pas en grec et en latin. Voir *FMENS*, pp. 436-437.
[1134] Jean-Michel Chapoulie considère ce mouvement de réformes de l'entre-deux-guerres, avant tout comme une critique d'un enseignement classique inadapté aux défis économiques et démographiques de l'époque. Selon lui, les réformateurs âgés, avaient préparé les réformes de 1950 avec les idées de 1900. *JMCEN*, p. 157.
[1135] *PLLAN*, p. 209.

Si dans les lycées de garçons, l'allemand, érigé en discipline classique d'un enseignement moderne, connaît un faible regain de popularité à partir de 1936[1136], l'anglais continue d'être largement privilégié dans les établissements de jeunes filles[1137] :

Année	***Anglais***	***Allemand***	***Espagnol***	***Italien***
1937	68,0	17,4	7,5	5,6
1938	67,3	17,9	7,2	6,3
1939	69,8	16,2	8,1	6,1
1940	66,1	18,1	8,6	6,2

Le nombre de candidats au baccalauréat de la section B (sciences-langues) demeure constant, autour de 30% jusqu'en 1939, mais plus on approche de la guerre, plus la section classique semble attirer les élèves (28% en 1939)[1138]. Ainsi, selon Paul Levy, alors qu'en 1914, la moitié des élèves de l'enseignement secondaire a étudié l'allemand, ils ne sont plus qu'un quart en 1944[1139]. D'un point de vue strictement pédagogique, la méthode active est entérinée par les instructions ministérielles de 1938. Celles-ci réaffirment la primauté des objectifs culturels et pratiques de l'enseignement des langues, mais il n'est pas fait mention de l'objectif formel[1140]. Dans la pratique, bien que l'on ait introduit en 1937 des séances de loisirs dirigés, probablement sur le modèle de l'*Arbeitsunterricht* allemand[1141], c'est pourtant toujours une méthode « grammaire-traduction » un peu améliorée qui prévaut[1142]. On voit par contre à cette période une diversification des supports dans l'apprentissage des langues, rendue nécessaire par le manque de contacts avec l'Allemagne[1143]. Parmi, les nouveaux médias (images fixes, TSF, cinéma…)[1144], le phonographe, reflet des avancées de la phonétique, revêt une importance particulière[1145]. Les enregistrements pallient jusqu'à la

[1136] Voir annexe 13.
[1137] *PLLAN*, p. 214. / Paul Levy précise également que la guerre confirmera la tendance de la baisse de l'étude de l'allemand. Malgré les nouveaux débouchés commerciaux, on se tournera, par patriotisme, vers l'étude des langues alliées, d'autant que l'allemand souffre alors de sa réputation de langue difficile.
[1138] Voir *VIJCR*, p. 228.
[1139] *PLLAN*, p. 209.
[1140] Voir *VIJCR*, p. 231.
[1141] Ceux-ci, réglementés par les arrêtés ministériels de 1937, sont expérimentés dès octobre 1937 à Paris, Clermont-Ferrand, Dijon, Montpellier et Caen. *Ibid.* Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20, lettre du 7 février 1939 de l'Inspecteur général Fouret à Charles Petit-Dutaillis et Henri Jourdan
[1142] Voir *JACPO*, pp. 162-163. Après 1950, la linguistique appliquée investira à son tour la discipline.
[1143] Voir *MMENSA2*, p. 132.
[1144] Voir *MMENSA2*, p. 133 : Préoccupation partagée par tous les professeurs de langues vivantes, ils font l'objet de nombreuses présentations dans des réunions internationales.
[1145] Voir *MMENSA2*, p. 131.

guerre le manque de documents allemands authentiques et aux difficultés que connaissent les échanges à partir de 1933[1146].

Quant aux professeurs, il existe au moins jusqu'en 1938, une frontière bien tracée entre les enseignants, uniquement masculins, des lycées et des collèges[1147]. On trouve dans les premiers la totalité des agrégés officiant dans l'enseignement secondaire, et parfois quelques licenciés et chargés de cours ; tandis que dans les seconds, enseignent essentiellement des licenciés, des bacheliers titularisés dans une période antérieure et des titulaires des certificats d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires[1148]. Dans les établissements secondaires de jeunes filles, on trouve plus d'enseignantes que d'enseignants. Celles-ci sont moins souvent agrégées et l'on trouve également des licenciées et des sévriennes. Y enseignent également quelques hommes, notamment des licenciés de langues vivantes[1149]. Cette organisation implicite est mise en cause par le rattachement des EPS à l'enseignement secondaire et l'assimilation progressive des enseignements masculin et féminin[1150], et malgré des tentatives de contre-réformes sous le régime de Vichy[1151], cette évolution mènera après la guerre, à la distinction nette de deux catégories d'enseignants par la voie des concours[1152].

Comme nous pouvons le constater, l'évolution de l'éducation en France, pendant les six années du régime nazi, est réduite. Le seul événement marquant demeure au fond les réformes menées par Jean Zay à partir de 1938, qui orientent le système scolaire français sur la voie d'une organisation en degrés et amorcent ainsi la remise en cause de la primauté de l'enseignement secondaire sur l'enseignement primaire. L'enseignement des langues connaît également peu d'évolutions : plus que jamais, « langue de l' ennemi », l'allemand demeure largement distancié par l'anglais en tant que première langue vivante, mais maintient sa deuxième place face à l'italien et l'espagnol. On ne peut que constater à ce propos que les

---

[1146] Voir *MMENSA2*, p. 134.

[1147] Lycées et collèges se distinguent par leur statut juridique. Les premiers sont des établissements d'État tandis que les seconds sont des établissements communaux, c'est-à-dire que les locaux, matériel et une partie des traitements sont à la charge des collectivités locales. Cependant le personnel enseignant des disciplines générales est exclusivement nommé par l'État. Voir Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987, (*JMCLP*), note 3 p. 10.

[1148] *JMCLP*, p. 11.

[1149] *JMCLP*, p. 11.

[1150] *JMCLP*, p. 12.

[1151] Les réformes engagées par le Ministre Carcopino aboutissent à une revalorisation de l'enseignement des congrégations et de l'enseignement classique. Malgré lui, il poursuit l'œuvre initiée par Jean Zay en transformant les EPS en collèges. Il procède aussi à une réforme radicale de la formation des professeurs qui aboutit à une revalorisation du statut du professeur, par la généralisation d'une formation universitaire, et à la diffusion de nouvelles habitudes scolaires, qui seront reprises et parfois dévoyées de leur sens initial après la guerre. *FPHIS*, pp. 355-358

[1152] Voir *JMCLP*, p. 14, *APHIS*, p. 419 et *GAHIS*, p. 208.

partisans de l'enseignement de l'allemand n'ont pas su profiter du flot de réfugiés germanophones, qui se précipitent sur le territoire français après 1933. Si d'un point de vue didactique, on entérine par les instructions de 1938, le principe de la « méthode active », ce qui laisse aux professeurs une large place à l'interprétation, il semble que la rareté des contacts avec la nouvelle Allemagne favorise le développement de nouveaux supports, notamment audios et vidéos. Face à la stabilité du système éducatif français, la révolution que connaît l'ensemble des structures éducatives en Allemagne à la même époque offre un contraste saisissant. Dictée par l'unique volonté d'Hitler, la pensée éducative sous le Troisième Reich vise en premier lieu deux objectifs : alimenter la machine économique et former politiquement l'individu national-socialiste. La poursuite de ces objectifs suppose une sélection qui commande l'exclusion des éléments « non-aryens » et des ennemis politiques, et dans un second temps la distinction des éléments aptes à commander. Elle se traduit dès 1933 par la mise en place de quotas dans la fonction publique et l'éducation et se poursuit par la mise en oeuvre des mesures anti-juives, notamment les lois de Nuremberg en 1935. Les nazis s'attaquent également au système pluraliste qui caractérisait l'institution scolaire sous la République de Weimar. Tandis que dans l'enseignement supérieur, le RuPrEM impose progressivement le « *Führerprinzip* » comme mode d'administration, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire connaissent des réformes visant à leur uniformisation : dans le second, l'*Oberschule* devient l'établissement de référence aux dépens du Gymnasium. Poursuivant, le mouvement engagé avec les réformes inspirées des thèses de Hans Richert en 1925, l'agencement traditionnel des disciplines, leurs horaires, les programmes sont bouleversés : l'allemand, l'histoire et l'éducation physique sont privilégiés. Pour l'enseignement des langues, la *Kulturkunde* est dévoyée sans difficultés par les nazis, qui se contentent d'y greffer leur discours idéologique. Si l'anglais se maintient, l'enseignement du français connaît, conformément aux vœux du *Führer*, une lente agonie à la faveur du tarissement progressif des échanges et du fait de la généralisation d'un discours raciologique dépréciatif sur la France. Les professeurs de langue ne semblent disposer, ni de la volonté, ni des moyens nécessaires pour s'opposer à une telle évolution. Le niveau des classes baisse, la formation des professeurs, dont les effets calamiteux ne seront visibles qu'en temps de guerre, est passée elle-même au prisme nazi. Sous le régime nazi, l'institution scolaire, coupable tout entière de représenter un vestige du système de Weimar, connaît une forte baisse de prestige. Les nazis multiplient les signes de défiance à son égard : ils tentent, sans succès, d'établir leurs propres établissements pour renouveler leurs élites ; ils mènent surtout une guerre quotidienne aux établissements scolaires par le biais de la *Hitlerjugend*. Cette dernière opère

une forte séduction sur la jeunesse, en lui offrant une part de l'idéal social et matériel auquel elle aspire. Glorifiant le dynamisme de la jeunesse, elle introduit une puissante fracture générationnelle en mettant en cause de manière systématique l'autorité du professeur et l'idéal émancipateur de l'école de Weimar. Sa montée en puissance, sous l'action de son chef, von Schirach, est couronnée en 1936, par la reconnaissance officielle de son importance, à l'égal de l'école et de la famille dans l'éducation. Avant la guerre, son pouvoir est bien supérieur à celui d'une institution scolaire, qu'elle s'est évertuée à fragiliser avant de s'imiscer dans le moindre de ses mécanismes. L'évolution ou plutôt la révolution que connaît l'éducation allemande de 1933 à 1939 est plus saisissante encore que les changements qui affectent à la même période la politique culturelle avec l'étranger : ces deux phénomènes affectent pourtant conjointement la conduite de l'échange des assistants de langue entre le DAAD et l'ONUEF.

C. Le temps institutionnel

1. La découverte[1153] du nazisme (1933-1934)

Dès le début de l'année 1933, les autorités françaises s'inquiètent des conséquences de l'influence nazie sur les échanges et l'instrumentalisation de leurs participants à des fins de propagande. Jourdan, dans une note d'avril 1933, fait état d'incidents liés à des divergences d'opinons[1154], tandis que l'échange avec la ville de Berlin subit de plein fouet la mise au pas. Lors de ce même mois, les Dr. Schwarz et Heyn sont contraints de laisser leur place à la *Stadträtin* Kausler[1155]. Celle-ci avait, semble-t-il, participé à l'organisation des foyers franco-

[1153] On doit ici entendre les deux acceptions du terme : les autorités françaises ne découvrent le nazisme que dans la mesure où celui-ci accepte de se découvrir.

[1154] Voir MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 463, note du 15 Avril 1933 de l'IF intitulée « Note sur l'état actuel des œuvres françaises à Berlin » : « Néanmoins, il est à redouter qu'un changement de personnel et que certaines modifications apportées dans les statuts ne viennent compromettre gravement l'avenir de ces échanges. On peut se demander déjà dans quelle mesure le ministère de la propagande va se servir de l'organisation de l'Austauschdienst pour intervenir d'une façon décisive dans le choix des professeurs et assistants envoyés à l'étranger. Déjà au cours de cette année scolaire, quelques incidents se sont produits dans un lycée français : l'un des professeurs d'échange avait fait de M. Hitler un éloge sans doute excessif et qui, en tout cas, avait soulevé de vives protestations de la part de ses auditeurs. […] Il est à redouter que des proviseurs français ou lecteurs d'Université n'entrent en conflit avec des professeurs, assistants ou lecteurs allemands qui auraient été choisis à Berlin dans un pur esprit de propagande. »

[1155] L'éviction des deux responsables est annoncée au Recteur Châtelet de l'Académie de Lille, par le Dr. Schwarz lui-même. C'est par une courte missive que le Dr. Schwarz, dont l'œuvre pour la reprise des relations

allemands en 1930, avant d'être écartée puisque son travail n'avait pas convaincu[1156]. Cette éviction abrupte fait peser de nombreuses interrogations sur la poursuite de l'échange d'autant que, dans l'urgence, une véritable transition administrative n'a pu être effectuée et que l'œuvre du Dr. Schwarz reposait en grande partie sur des relations personnelles. Le Recteur Châtelet doute de pouvoir organiser les foyers franco-allemands cette année-là, d'une part par crainte de la réaction de la population, d'autre part parce qu'il ne sait pas si les trois départements de l'Académie de Dijon et les quinze villes de l'Académie de Lille maintiendront leur participation financière aux côtés du MAE[1157]. Prudent, il propose aux autorités de Berlin, après l'approbation d'André François-Poncet[1158] et d'Henri Jourdan[1159], de mettre en œuvre une rencontre d'une vingtaine d'élèves seulement[1160]. Madame Kausler, semble un temps chercher une alternative avec l'Académie de Grenoble, région réputée moins difficile, qui a l'avantage de ne pas se situer dans une zone sinistrée par la guerre, ni d'être connue pour ses cités ouvrières[1161], mais une visite à Berlin du Recteur Châtelet finit par sceller la poursuite de l'échange[1162]. Les foyers franco-allemands continuent par conséquent, après 1933, d'employer les étudiants et assistants français envoyés par l'ONUEF à Berlin[1163] ;

---

franco-allemandes avait été déterminante, tire sa révérence. MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, lettre du 31 mars 1933 du Dr. Schwarz au Recteur de l'Académie de Lille (Albert Châtelet), lettre du 22 avril 1933 de Mme. Kausler, lettre du 1er mai 1933 d'Albert Châtelet au MAE.

[1156] Voir MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 463, note du 15 Avril 1933 de l'IF intitulée « Note sur l'état actuel des œuvres françaises à Berlin » : « Je signale que cette dame, qui est conseillère municipale, était professeur dans un lycée de Berlin, elle a participé, en 1930, à un foyer franco-allemand à Gernrode (Hartz). À la suite de son attitude distante envers les professeurs français, et notamment envers M. le Proviseur Buisson ; M. Heyn, alors Oberschulrat de Berlin, avait écarté toute participation ultérieure de Mme Kausler dans les foyers. »

[1157] *Ibid.* : « Actuellement dans tous les milieux de la région du Nord règne une certaine inquiétude à la suite des mesures prises par les nouvelles administrations du Reich, de la Prusse et de Berlin. Un meeting contre « l'antisémitisme » a réuni récemment à Lille de nombreux représentants de tous les partis politiques et il était en fait dirigé contre la politique allemande actuelle. ».

[1158] MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, télégramme du 15 mai 1933 d'André François-Poncet au SOFE (Jean Marx).

[1159] Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, lettre du 8 juin 1933 d'Henri Jourdan à l'ONUEF.

[1160] MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, projet de lettre daté d'avril 1933 d'Albert Châtelet à Mme. Kausler.

[1161] Cette information est rapportée par Henri Jourdan. Celle-ci a contacté Oswald Hesnard, alors Recteur de l'Académie de Grenoble, qu'elle connaissait certainement du temps de sa présence à Berlin, pour mettre en place des échanges scolaires. Soulignant, que celle-ci peine également à établir des relations avec les gouvernements espagnols et italiens, Henri Jourdan ne manque pas de l'égratigner: « Je vois Mme. Kausler assez fréquemment et j'ai l'impression que cette dame a plus de bonne volonté que de talent. Elle se rend peu à peu compte des difficultés de tout ordre qui résultent d'un échange avec l'étranger lorsque les dirigeants substituent des intentions politiques aux intentions pédagogiques. » Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, lettre du 8 juin 1933 d'Henri Jourdan à l'ONUEF.

[1162] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 7 juin 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.

[1163] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 23 octobre 1933 d'Henri Jourdan au *Stadtkomissar* Janke de la ville de Berlin. / En septembre 1935, Henri Jourdan annonce que les groupes scolaires de la ville de Berlin regroupent 390 élèves. Voir CAD Nantes AMBE IF art. 9, lettre du 27 septembre 1935 de Jean Denis (ONUEF) à Henri Jourdan.

en revanche l'échange de professeurs avec la ville de Berlin cesse à la fin de l'année 1933-1934[1164].

Le changement de régime n'est pas non plus sans incidences sur l'échange d'assistants entre l'ONUEF et le DAAD, de sorte que le nombre d'échangés avec l'ONUEF connaît cette année-là une légère baisse[1165]. Incertaine face aux intentions des nazis, l'ONUEF songe déjà à établir, en guise d'alternative un échange avec les provinces de langue allemande de la Tchécoslovaquie[1166], mais Henri Jourdan insiste sur la nécessité de maintenir le programme mené avec le DAAD, qu'il ne faudrait pas encore considérer comme un « office de propagande national-socialiste »[1167]. Dès 1933, la méfiance de l'ONUEF se cristallise pourtant sur la sélection des candidats allemands comme le révèle une note de Louis Eisenmann à l'intention de Charles Petit-Dutaillis :

> Ces risques sont doubles : dans tous les échanges, nous sommes menacés de ne nous voir proposer que des candidats hitlériens, et de voir opposer, plus ou moins franchement aux candidatures que nous proposerons nous-mêmes des refus ou des objections d'ordre politique ou confessionnel.[1168]

L'inquiétude est forte pour les candidats qui ne seraient pas jugés « aryens » par les autorités allemandes. Madame Kausler a d'ailleurs expliqué à Jourdan que si on ne s'opposerait pas à ces nominations, les candidats juifs, s'ils étaient nommés, riquaient de faire face à une situation difficile[1169]. Le Directeur adjoint de l'ONUEF conclut à la nécessité pour l'office d'adopter une décision résolument défensive tout en évitant de s'ingérer dans les affaires intérieures du *Reich* ou d'adopter une position hostile.

De fait, dès la fin de l'année 1933, les positions que les organismes français et allemands vont conserver lors des années qui suivent, sont fixées. Tandis que le *Kurzbericht*

[1164] Voir CHAN, 62/AJ art. 63, rapport annuel de l'ONUEF pour l'exercice 1933-1934 présenté lors de l'Assemblée générale du 15 mars 1934.

[1165] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 254, rapport de l'ONUEF du 5 avril 1933 : « L'Allemagne ne nous a demandé cette année que dix-huit assistants, dont trois, il est vrai, sont employés à une tâche de professeurs et chargés d'un enseignement magistral à Berlin. – L'Autriche nous en réclame comparativement davantage : neuf – C'est avec l'Angleterre et l'Écosse que les échanges d'assistants sont les plus importants : nous en avons envoyé cette année cent douze, dont soixante-six jeunes filles. »

[1166] *Ibid.*

[1167] Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, lettre du 8 juin 1933 d'Henri Jourdan à l'ONUEF.

[1168] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 151, note [entre mars et juillet 1933] de Louis Eisenmann destinée à Charles Petit-Dutaillis et intitulée « Des répercussions de la « révolution nationale » allemande sur nos relations intellectuelles avec l'Allemagne ».

[1169] *Ibid.* : « […] la dame a avoué n'avoir même pas songé à la question ; elle est allée consulter assez longuement son chef, puis est revenue déclarer qu'aucune objection de ce genre ne serait opposée à nos candidats, mais que, naturellement, ceux qui seraient juifs, par exemple, devraient se rendre compte qu'ils pourraient être exposés à « quelques petits désagréments ». »

de la DAPV d'octobre 1933 entendait rassurer sur les intentions d'Hitler au plan international[1170], l'ONUEF est incitée au contraire, dès décembre 1933, après la révélation de l'intérêt que porte la Direction de Sûreté générale (Ministère de l'Intérieur) aux assistants et boursiers d'échanges allemands[1171]. Après avoir pris connaissance de la surveillance menée par la Direction de la Sûreté générale, le Ministre de l'Instruction publique Anatole de Monzie ordonne en conséquence au Directeur de l'ONUEF, Charles Petit-Dutaillis, de mener une enquête en collaboration avec les recteurs, les inspecteurs d'académie et les proviseurs de lycée, sur les activités politiques des étudiants et assistants allemands en France[1172]. À l'issue de celle-ci, deux organismes sont accusés de verser dans le prosélytisme et la propagande : il s'agit de l'« Association allemande hitlérienne » de Grenoble, fondée en 1926, reformée en 1933, qui réunit 31 membres[1173] et du « Club franco-germanique de Toulouse », fondé en 1929, qui réunit, parmi ses 23 membres, les étudiants et assistants suivants Karl Korn, Karl Hermann Zibell et Ilse Nehrkorn[1174]. Là, où l'association toulousaine éveille la suspicion des autorités françaises, elle est au contraire mise en avant, parmi d'autres, dans le *Kurzbericht* de la DAPV du même mois. Dans la même publication, tout en expliquant avoir mis ses locaux à disposition pour accueillir la réunion d'une section national-socialiste de la *Deutsche Studentenschaft*, l'antenne parisienne se défend de poursuivre des fins politiques. Elle se félicite même d'avoir su éviter les polémiques, dans un contexte d'autant plus difficile selon son directeur, qu'elle a dû se distancier et des cercles de gauche (les mouvements pacifistes) et des premières organisations de réfugiés, hostiles au régime national-socialiste[1175]. Derrière l'apolitisme de façade que présente l'institution à ses partenaires, quelques boursiers d'échange, qui se perçoivent déjà comme des agents culturels, s'activent en coulisse.

[1170] AA, Pol. Archiv. , Hochschulwesen 27/7492, *Kurzbericht des Akademischen Austauschdienstes e. V. (zweite Oktober-Ausgabe (Sonderausgabe)*.

[1171] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 182, lettre du 12 décembre 1933 de l'ONUEF (Jean Denis) à André françois-Poncet.

[1172] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, note du SOFE du 15 décembre 1933.

[1173] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 19 décembre 1933 du Contrôle générale des Services de Police administrative en réponse à des instructions données par l'ONUEF le 29 novembre 1933.

[1174] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 30 décembre 1933 du Ministère de l'Intérieur (Direction de la Sûreté Générale) au Ministre de l'Instruction publique intitulée : « Renseignement pris sur MM. Karl Korn, Karl Hermann Zibell et Mlle Ilse Nehrkorn, universitaires allemands, propagandistes de l'hitlérisme. » Le président de l'association, le professeur M. Bordes, ayant été muté à Verdun, c'est le lecteur et assistant Karl Korn, vice-président de l'association, qui la dirige. On soupçonne le groupe de se livrer à de la propagande pro-hitlérienne et contre les réfugiés de la ville. Si les discussions politiques et religieuses y sont interdites, on signale que Zibell a fait deux conférences au micro de la radio Toulouse-Pyrénées sur la « jeunesse allemande ». Ces détails montrent que les enquêteurs peinent à prouver la réalité des activités de propagande. Comme nous le verrons, le cas de Karl Korn est tout à fait exemplaire à cet égard.

[1175] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Kurzbericht über die Tätigkeit der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Von 15. September 1933 – 15. Dezember 1933*. / Pour une liste complète des associations mises en avant dans le *Kurzbericht*, voir annexe 23.

L'un d'eux est particulièrement actif. Le 1er décembre 1933, dans une circulaire soutenue par le DAAD, l'étudiant Karl Erdmann s'adresse à ses pairs en exposant un discours radicalisé sur la rencontre culturelle : il souhaite organiser en août une rencontre entre étudiants et assistants d'échanges français et allemands[1176]. Il s'exécute en 1934 en lançant une invitation à l'adresse des « étudiants et lecteurs français en Allemagne »[1177]. La rencontre, préparée en coulisse par le « groupe du Sohlberg »[1178] doit avoir lieu au Château de Stahleck près de Sankt-Goar du 1er au 3 août, met au programme le matin des exposés et discussions sur la littérature, le théâtre ou les forces qui déterminent les politiques intérieures et extérieures (!), dans la langue maternelle de chacun ; et l'après-midi des visites et des promenades. Si les principaux concernés et Henri Jourdan se prononcent favorablement à une telle entreprise[1179], Charles Petit-Dutailllis se révèle en revanche très sceptique :

> Le projet de rencontre des étudiants et lecteurs français et allemands n'est pas sans nous rendre un peu perplexes, M. Marx [du SOFE - MAE] comme nous à l'Office.
> Il y a d'abord une question de procédure. Si ces jeunes gens avaient formé et exécuté leur projet sans en parler en aucune instance officielle, rien à dire. Mais, s'ils en ont saisi l'Austauschdienst – et ils l'ont bien fait, n'est-ce-pas ? – ils auraient dû en saisir l'Office en même temps.
> Mais il y a aussi à notre perplexité des raisons de fond. Les missi de l'Austauschdienst sont choisis, gardés en main, dirigés. Vous savez combien il en est autrement des nôtres. À la date choisie, peu de ceux-ci seront encore en Allemagne, et les visiteurs de Sankt-Goar seront-ils les meilleurs ? Ils se trouveront en face de camarades stylés, eux-mêmes seront sans instructions et sans doute sans défense. Nous redoutons un peu ou qu'ils ne parlent maladroitement, ou qu'ils n'acceptent sans critique ce qu'on leur racontera.
> Est-il d'ailleurs si utile de laisser se former ou d'aider à se former une sorte de syndicat de ces jeunes gens ?

[1176] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Rundbrief der deutschen Austauschstudenten in Frankreich* de décembre 1933. / À partir de cette date, le *Kurzbericht* est accompagnée par une *Rundbrief* mensuelle, dont on aimerait qu'elle fût aussi mise à disposition des assistants et professeurs français. / Karl Erdmann se distingue aussi en dirigeant la rédaction d'un rapport des assistants et étudiants d'échange présents en France durant l'année 1933-1934. Celui-ci présente une réflexion globale sur la France, sur la manière dont les Français perçoivent leur pays et sur leurs relations avec l'Allemagne. Il s'agit d'un rapport d'expertise idéologique rédigé par des universitaires, qui se perçoivent comme des agents culturels. Voir AA, Pol. Archiv. , R64232, *Frankreich wie es sich selber sieht. Gemeinschaftsbericht der deutschen Austauschstudenten und Austauschassisenten in Frankreich. Jahrgang 1933/1934*. / Voir aussi *RMKDA*, pp. 323-324.

[1177] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, demande de rencontre des assistants allemands aux assistants français : « La réunion projetée ne doit pas prendre le caractère d'un congrès officiel. Elle doit seulement fournir l'occasion d'une rencontre personnelle et d'un échange spontané de vues entre étudiants ou lecteurs français et allemands. C'est en toute franchise que nous devrons causer les uns et les autres, vous-mêmes lorsque vous exposerez les impressions recueillies en Allemagne, et nous aussi lorsque nous parlerons de ce que nous avons observé en France. Cette série d'entretiens doit se distinguer des autres réunions internationales d'étudiants en ceci que nous renonçons à faire prévaloir les idées et les thèses défendues par chacun de nos deux pays. »

[1178] Le groupe était mené par Otto Abetz futur ambassadeur du Reich en France. Voir notamment *RRAF* et *RTDSO*.

[1179] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157, MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, note du 8 mai 1934 d'Henri Jourdan. / À la demande d'assistants, il s'enquiert également des détails de la rencontre auprès de Karl Epting. Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, lettre du 11 mai 1934 d'Henri Jourdan à Karl Epting.

> Nous serions bien aise de savoir comment vous envisagez qu'on pourrait parer aux risques que nous vous signalons, et il nous paraît particulièrement nécessaire, dans l'état actuel des choses, de maintenir une exacte parité entre les deux organisations nationales.[1180]

On voit à l'ONUEF d'un mauvais œil qu'une telle rencontre soit organisée sans que son consentement n'ait été demandé et on voit d'un plus mauvais œil encore la confrontation elle-même. Dans sa réponse, Jourdan recommande de maintenir une parité numérique, afin que quelques Français ne se trouvent pas isolés en Rhénanie[1181]. À travers une circulaire, il propose d'ailleurs une alternative aux assistants et étudiants français : la rencontre, entre des étudiants sélectionnés, pourrait avoir lieu en marge du congrès de l' « Entr'Aide International » à Bouffémont dans les environs de Paris et il serait prêt à mettre à disposition 400 Reichsmark pour ce projet. Finalement, en raison du manque de disponibilité, seuls quelques assistants finiront par se rendre, au regret d'Henri Jourdan, à la rencontre allemande[1182]. La déception réelle des autres assistants et étudiants français incite cependant ce dernier à reconnaître l'intérêt que l'on aurait à encourager le partage des expériences :

> Ne serait-il pas possible d'envisager, pour l'avenir, deux rencontres successives. À la première seraient conviés uniquement nos assistants et lecteurs. Je serais tout disposé, pour ma part, à me charger de les réunir, à Pâques par exemple. Cette première rencontre serait destinée à préparer la seconde, qui réunirait Allemands et Français. […] Mais je suis convaincu que, devant les preuves de discipline et d'organisation méthodique qui nous sont données du côté allemand, il serait utile de grouper nos jeunes gens et de tempérer un peu leur individualisme, si sympathique qu'il soit, aujourd'hui.[1183]

Un mois après cet échange, Jean Denis relance Jourdan sur l'idée d'une préparation au séjour à l'étranger[1184], une pratique qui avait déjà cours en Allemagne et dont Arnold Bergsträsser s'était chargé lui-même à l'automne 1933. On prévoit ainsi deux réunions de deux jours à la Cité Universitaire, co-financées par l'ONUEF et l'IF[1185] et dirigées par Henri Jourdan : l'une

---

[1180] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 1er juin 1934 de Charles Petit-Dutaillis à Henri Jourdan.
[1181] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 4 juin 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.
[1182] Voir CAC 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 18 janvier 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis : « Le groupe du « SOHLBERG » n'a pas daigné prendre contact avec nos autorités françaises ni avec l'Institut. Mon impression est que ces Messieurs ont été immédiatement mis en tutelle par le groupe allemand, lequel a soigneusement évité tous les contacts étrangers. Cette expérience en vase clos devait forcément réussir et nos compatriotes sont repartis enchantés. »
[1183] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et CAC, 20010167 ONUEF art. 157, lettre du 7 juin 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.
[1184] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et CAC, 20010167 ONUEF art. 157, lettre du 18 juillet 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan.
[1185] Le programme semble alors ambitieux : 1) première matinée : l'enseignement secondaire en Allemagne ; 2) première après-midi : les classes de Français, programmes et méthodes ; 3) deuxième matinée : questions pratiques ; 4) deuxième après-midi : conseils pratiques et entretiens individuels. Peu avant la réunion des assistants en octobre, Jean Denis propose une une fusion des deux premières conférences et l'ajout d'un autre exposé sur le rôle de l'assistant. En septembre, Jourdan propose que les assistants et étudiants remettent leur

pour les étudiants, l'autre pour les assistants, juste avant leur départ[1186]. Après que Jourdan a appris qu'en Allemagne, on procédait à un échange d'informations entre anciens et nouveaux assistants au cours de ces réunions[1187], l'idée, déjà expérimentée, d'un transfert des rapports des anciens aux nouveaux assistants est définitivement adoptée[1188]. Les années qui suivent, par manque d'ambition ou de moyens financiers, le programme de ces réunions est considérablement revu à la baisse, celles-ci ne durant plus qu'une après-midi[1189]. Elles conservent cependant le mérite de permettre la construction d'un lien personnel entre les assistants et Henri Jourdan, sous la tutelle duquel ils sont placés pendant leur séjour[1190].

La ligne politique, que l'ONUEF maintient jusqu'en 1939, explique en partie ses atermoiements face à la délicate question des réfugiés affluant en France à partir de 1933[1191]. L'ONUEF et l'Institut français sont très vite assaillis par les demandes : celles d'israélites qui quittent l'Allemagne[1192], mais aussi celles de personnes désirant les aider[1193]. Dès mai 1933,

---

passeport à leur arrivée à Paris afin d'obtenir par l'intermédiaire du Dr. Epting, un visa gratuit valable un an. Il semble que pour les candidats allemands, les visas sont dans un premier temps demi-tarifés, mais en 1938, des visas gratuits sont délivrés par les autorités françaises et allemandes aux écoliers, professeurs, lecteurs et autres étudiants d'échange sur présentation de lettres de recommandation du DAAD et de l'ONUEF. Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 24 juillet 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis ; CAC, 20010167 ONUEF art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettres du 26 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis et du 5 octobre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan ; CAC, 20010167 ONUEF art. 158, lettre du 22 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis ; MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 19 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis. Voir aussi MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, note du 25 mai 1938 de SOFE à la sous-direction « Europe » ; et note du 5 mars de la sous-direction de la Chancellerie et du Contentieux à la direction « Europe », copie d'une note du 10 mars 1938 du SOFE à l'Ambassade d'Allemagne à Paris.

[1186] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et CAC, 20010167 ONUEF art. 157, lettre du 20 juillet 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis.

[1187] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et CAC, 20010167 ONUEF art. 158, lettre du 30 août 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.

[1188] CAC, 20010167 ONUEF art. 158, lettre du 6 septembre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre manuscrite du 6 septembre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan : « En particulier, les nouveaux arrivants ont pris contact avec les anciens et ont eu connaissance des rapports de leurs prédécesseurs. Ils profitent ainsi de leur expérience accumulée et se trouvent déjà orientés, le plus souvent, sur l'établissement où ils sont appelés à enseigner. »

[1189] CAC, 20010167 ONUEF art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 22 juillet 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan.

[1190] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 27 novembre 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis.

[1191] Voir à ce propos l'annexe 22.

[1192] Dès avril 1933, Henri Jourdan écrit ainsi à Oswald Hesnard : « Tout va bien ici, en ce qui concerne l'Institut lui-même. Mon travail consiste surtout en ce moment à recevoir et à aider comme je puis tous ceux qui sont en partance pour l'étranger. Beaucoup d'étudiants allemands, les juifs en particulier songent à terminer leurs études en France. Peut-on espérer qu'il sera apporté quelques facilités d'inscriptions d'équivalences à ceux qui prévoient déjà un séjour fort long en France et même leur naturalisation ? » Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 5 avril 1933 d'Henri Jourdan à Oswald Hesnard.

[1193] Différentes personnalités interviennent pour leur procurer des postes de lecteurs ou d'assistants. On peut citer entre autres : le 30 octobre 1933, Jean-Edouard Spenlé, Recteur de l'Académie de Dijon, intervient auprès de l'ONUEF, pour qu'un étudiant de confession juive, un certain Meierhof, puisse obtenir une place d'assistant au lycée Carnot de Dijon ; en avril 1934, Mlle Bianquis, professeur d'allemand à la Faculté des Lettres de Dijon, intervient en faveur de sa lectrice juive, Mlle Orgler, en instance de naturalisation ; en 1934, Ernest Tonnelat,

le Ministre de l'Instruction publique, Anatole de Monzie, décide de prendre des mesures pour organiser leur accueil[1194]. Au cours d'un entretien avec le Grand Rabbin de France et d'autres personnalités juives de Paris, il est décidé que les demandes seront instruites par l'organisation dirigée par la *Jewish Colonization Association* et que le Foyer français[1195] s'occupera des demandes méritant de recevoir des suites en France. Il propose également :

> - de créer grâce à des fonds de concours, des emplois de lecteurs d'allemand dans les universités et grandes écoles (notamment celles qui relèvent de l'enseignement technique), et les lycées les plus importants. Cela supposerait aussi une coordination avec le Ministre des Travaux Publics, de l'Agriculture, des P. T. T. pour les établissements relevant de leur responsabilité.
> - de créer à l'aide des mêmes fonds, des emplois d'auxiliaires dans les établissements scientifiques et les bibliothèques.[1196]

De telles mesures devaient logiquement entraîner une diminution des places à disposition des assitants d'échanges. Henri Jourdan et Louis Eisenmann, se disent favorables en principe à un tel processus, même si le premier pointe le risque que les autorités allemandes en profitent pour faire entrer dans les universités et les établissements secondaires, des personnes non agréées par l'Office parisien[1197]. Louis Eisenmann présente des réflexions très concrètes à Charles petit-Dutaillis[1198]. Soulignant, au diapason du Ministre de Monzie, le gain scientifque que la France pourrait y trouver, il propose d'employer quelques réfugiés comme assistants au pair dans des lycées ou collèges, des écoles normales et des EPS[1199]. Il propose de contourner la convention passée avec le DAAD, qui donne théoriquement à celui-ci un droit de regard sur les candidats allemands, en arguant que les réfugiés ne sont de toute manière plus considérés comme des Allemands par les autorités nazies et que la convention ne vise que des emplois attachées à une indemnité et non des emplois au pair. Il souligne enfin que leur placement pourrait constituer une alternative intéressante à une possible rupture de l'échange avec

---

professeur à la Sorbonne, intervient même en faveur d'un jeune militant socialiste membre des *Reichsbanner*. Voir *JCLAD*, pp. 29-31.

[1194] CAC, 20010167 ONUEF art. 151, copie d'une lettre du 3 mai 1933 d'Anatole De Monzie, Ministre de l'Instruction publique.

[1195] Cette association est chargée de l'établissement et de l'instruction des étrangers résidant en France. Paul Painlevé en est le Président et Anatole de Monzie un des vices-présidents. *Ibid.*

[1196] *Ibid.*

[1197] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, lettre du 8 juin 1933 d'Henri Jourdan à l'ONUEF.

[1198] CAC, 20010167 ONUEF art. 151, note de Louis Eisenmann destinée à Charles Petit-Dutaillis intitulée « Sur l'admission de professeurs allemands réfugiés comme assistants d'allemand ».

[1199] Il souligne à ce propos que les directeurs d'EPS se plaignent régulièrement, faute de moyens financiers, de ne pouvoir en accueillir en temps normal. *Ibid.*

l'organisme allemand[1200]. Ces arguments ne semblent pas convaincre le Directeur de l'ONUEF dont les remarques au crayon sur le document sont cinglantes :

> Je ne crois pas pouvoir envoyer cette note. Il y a là une mesure trop grave à mon avis pour que nous prenions la responsabilité de la proposer. Cette invasion d'éléments étrangers, parmi lesquels peut-être des gens à double feu, ne peut être considérée à la légère.[1201]

En dépit de ces craintes, Anatole de Monzie adresse aux recteurs d'Académie, en septembre 1933, une circulaire[1202] qui annonce la possibilité d'affecter certains universitaires allemands comme assistants dans les établissements secondaires disposant d'un internat en échange de l'accueil au pair[1203]. Le 6 septembre 1933, une liste des réfugiés susceptibles d'être désignés établie par le cabinet du Ministre[1204] est transmise à l'ONUEF[1205], qui se voit chargé de leur placement dans les établissements. En novembre 1933, une réaction de l'AAD incite Charles Petit-Dutaillis à écrire au Ministre[1206]. Puisque la convention de 1929 passée avec l'AAD, ne concernait que l'enseignement secondaire, on avait déjà affecté sans crainte des réfugiés dans les écoles normales et les EPS[1207], provoquant l'indignation de l'AAD. Dans sa missive, le Directeur de l'ONUEF, qui était déjà peu enclin à offrir des postes d'assistants aux exilés abonde dans le sens d'Adolf Morsbach qu'il estime comme un collaborateur « loyal et expérimenté », ayant toujours fourni des candidats sérieux. Il ajoute :

> Il est facile d'imaginer, surtout dans les circonstances présentes, quelle serait la réaction, dans les bureaux de l'Austauschdienst, si l'on apprenait que, à côté des vingt-six assistants régulièrement fournis par lui pour l'année 1933-1934, (24 dans les lycées de garçons et 2 dans les lycées de jeunes filles) nous avons accueilli dans nos lycées et collèges quarante-huit assistants, (presque le double) réfugiés en France après avoir perdu leur situation en Allemagne. Car ce chiffre de 48 est le chiffre actuel des demandes provenant de nos établissements secondaires ; et ce ne sont pas les moindres : de grands lycées comme ceux de Nice, de Dijon, du Hâvre, de Rouen, de Lyon, de Nantes, etc…, qui avaient refusé de prendre, selon les termes

---

[1200] *Ibid.*
[1201] *Ibid.*
[1202] CAC, 20010167 ONUEF art. 151, circulaire du 1er septembre 1933 du Ministre de l'Instruction publique à l'intention des recteurs d'Académie.
[1203] Une note de bas de page souligne que le Député Pierre Viénot, connu pour son rôle dans le « Comité Mayrisch », se propose de demander aux œuvres s'occupant des réfugiés allemands une somme en complément pour ces assistants. *Ibid.*
[1204] On trouve notamment sur celle-ci, recommandé par le Recteur Albert Châtelet, l'ancien assistant et lecteur à Lille, M. Paul Jacob. Les liens entre les deux hommes pourraient expliquer comment la liste des organismes actifs dans les échanges franco-allemands établie, à l'origine par M. Jacob pour l'AAD, arrive finalement en 1933 dans les mains des autorités françaises (voir annexe 16).
[1205] CAC, 20010167 ONUEF art. 151, lettre du 6 septembre 1933 du cabinet du Ministre de l'Instruction publique à Monsieur l'Inspecteur Général et parvenu au directeur de l'ONUEF.
[1206] CAC, 20010167 ONUEF art. 151, lettre du 13 novembre 1933 de Charles Petit-Dutaillis au Ministre de l'Instruction publique.
[1207] En pratique, quatorze réfugiés dont six femmes avaient déjà été affectés dans les écoles normales, et un autre au Collège Chaptal. *Ibid.*

de la Convention, des assistants au taux du traitement des surveillants d'internat, ont réclamé des assistants au pair, comme si vraiment il leur était impossible de faire autrement.[1208]

Tout en défendant l'action de l'organisme allemand, le Directeur de l'Office agite donc le spectre d'une rupture de l'échange : il explique craindre que l'organisme allemand ne fasse appel à des assistants belges ou suisses, alors que les postes d'assistants sont nécessaires pour la formation des étudiants germanistes ; il ajoute que seul celui-ci peut garantir un contrôle rigoureux des candidats[1209], et s'interroge pour conclure sur la déception éventuelle des exilés face à leurs conditions d'accueil, ainsi que sur leur devenir à l'issue de leur service. L'opiniâtreté et la mauvaise foi que déploie Charles Petit-Dutaillis dans son argumentation interrogent. Outre sa volonté de garder le contrôle sur les candidats allemands, il n'est pas impossible qu'il ait essayé ainsi de protéger un domaine de compétences qui occupait une grande partie de ses services. À partir de de décembre 1933, la méfiance vis-à-vis des réfugiés, alimentée par les rapports de la Direction de la Sûreté générale sur les assistants et étudiants du DAAD, s'accentue[1210] et les autorités minstérielles se rallient à la position du Directeur de l'ONUEF, de sorte qu'on note rapidement une limitation de leurs placements dans les établissements français[1211]. Il semble pourtant que quelques réfugiés ont continué d'être employés dans certains établisssements : une note de l'ONUEF du 8 mai 1934 évoque ainsi une prolongation pour deux d'entre eux[1212], tandis qu'une autre note de juillet 1934

[1208] *Ibid.*

[1209] *Ibid.* : « […] c'est que nous sommes insuffisamment renseignés sur les personnes qui nous demandent en ce moment des postes. Quand il s'agit d'assistants réguliers, il y a une organisation responsable, l'Austauschdienst. Ici, rien de pareil. » / Une vingtaine de jours plus tard, Charles Petit-Dutaillis répond à Adolf Morsbach, que la convention n'inclut ni les EPS, ni les écoles normales et primaires et précise qu'il est possible que la mesure n'ait qu'un « effet temporaire » . Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 4 décembre 1933 de l'ONUEF à Adolf Morsbach.

[1210] En février 1934, Charles petit-Dutaillis écrit ainsi au Directeur de l'Enseigement secondaire, Francisque Vial : « J'ai cru devoir vous signaler ces faits à toutes fins utiles. Cet incident mérite, en effet, de retenir d'autant plus l'attention que la lettre de la Sûreté Générale, que le Cabinet du Ministre, vous le savez, m'a communiqué récemment nous révélait la façon dont l'Austauschdienst cherche à utiliser les assistants allemands en France comme agents de propagande ou même de renseignement. Je dois ajouter que M. Viviani [Inspecteur principal de la Sûreté Générale] prétendait que les réfugiés allemands, récemment arrivés en France, nécessitaient d'autre part une surveillance toute particulière, et que 30% d'entre eux étaient chargés de missions d'espionnage. » Voir CAC, ONUEF 19810353 70/AJ art. 41 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 266, lettre du 9 février 1934 de l'ONUEF à au directeur de l'Enseignement secondaire.

[1211] CHAN, 62/AJ art. 63, rapport annuel de l'ONUEF pour l'exercice 1933-1934 présenté lors de l'Assemblée générale du 15 mars 1934 : « J'ai cru qu'il y aurait un grand inconvénient à enfreindre la convention concernant les assistants d'enseignement secondaire, signée en 1929, et réservant à l'Austauschdienst le choix des assistants allemands envoyés dans nos lycées. Cet avis a été partagé par ceux dont je devais prendre les instructions. Il y avait un biais possible, qui était de procurer aux proscrits sur lesquels nous avions des informations précises, des places d'assistants dans l'Enseignement primaire supérieur ; aucune Convention ne nous liait. C'est ce qui a été fait. Au reste, bien des places offertes ont été refusées. »

[1212] Ernst Ehrmann, assistant à l'École normale d'instituteurs de Dijon est soutenu par le doyen de l'université et Mlle Bianquis pour devenir lecteur, mais M. Spenlé hésite encore en raison de tractations en cours avec le DAAD. Ruben Nelken, assistant à l'École normale d'instituteurs à Châlons-sur-Marne aimerait rester à son poste

continue de faire la distinction pour les postes de répétiteurs d'allemand dans les établissements primaires, entre les candidats de l'AAD et les réfugiés[1213]. En 1938-1939, 17 réfugiés, dont 4 femmes, sont ainsi nommés ou maintenus dans ces fonctions[1214]. La « niche », que représentaient les établissements primaires, les écoles normales et les EPS pour placer les réfugiés, semble néanmoins avoir été utilisée avec parcimonie, comme le suggère un document de 1937, qui fait état de places laissées vacantes[1215]. Elle fit d'ailleurs l'objet d'un contrôle particulièrement rigoureux de l'ONUEF[1216]. Il serait erroné d'affirmer que l'ONUEF n'a prodigué aucune assistance aux réfugiés, cependant une prudence excessive l'a certainement empêché non seulement de jouer un rôle plus honorable dans le drame vécu par les exilés, mais également de profiter de manière plus intelligente de l'immense potentiel culturel dont il disposait alors.

Les limites de la position adoptée par l'AAD apparaissent dès 1934. Des incidents, à intervalles réguliers, trahissent la fébrilité des services administratifs français et allemands : en janvier 1934, l'assistant français d'Oberkassel-Bonn, M. Mabette, doit être remplacé[1217] ; en février, un nouvel incident met en scène l'ancien assistant et lecteur de Bordeaux, M. Klocke[1218]. À partir de juin 1934, le Ministère de l'Intérieur accuse la DAPV et son nouveau

---

en accord avec son établissement afin de terminer son apprentissage comme menuisier à l'Écoles des Arts et Métiers de Châlons. Ce dernier cas illustre la précarité des réfugiés, qui, pour s'intégrer dans la société française, sont parfois contraints de changer d'orientation professionnelle. MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, note du 8 mai 1934 sur la situation des réfugiés allemands occupant actuellement une place au pair dans l'enseignement.

[1213] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 151, note du 25 juillet 1934 de l'ONUEF sur l'état des échanges.

[1214] Pour l'année 1938, on sélectionne quelques candidats du DAAD pour officier dans les écoles normales d'institutrices, mais l'Allemagne ne demande aucun répétiteur de français pour ses écoles primaires. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 182, chiffres de l'échange pour l'exercice 1938-1939.

[1215] Il s'agit de répondre à la requête au cas d'un professeur hongrois désirant être assistant de langue allemande en France : « Nos lycées et nos collèges sont, aux termes des conventions signées avec l'Allemagne et avec l'Autriche, réservés aux candidats que nous présentent ces deux pays. Par contre, les Écoles Normales d'Instituteurs et les Écoles Primaires Supérieures échappent à la réglementation des conventions précédentes. Elles ont même accueilli exclusivement depuis 1933, sur l'initiative même de M. le Ministre de l'Éducation Nationale, des réfugiés allemands israélites. Comme leur placement laisse encore libres quelques postes de répétiteurs dans les Écoles Normales d'Instituteurs, je crois devoir vous demander si ceux-ci pourraient être à l'occasion accessibles à des candidats qui ne seraient pas de nationalité allemande, mais qui possèderaient une connaissance indiscutable de la langue qu'ils désirent enseigner. » Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 151, lettre du 29 octobre 1937 de Charles Petit-Dutaillis au Ministre de l'Instruction publique.

[1216] C'est ce que révèle le cas de M. Rautenberg en octobre 1936. Réfugié, engagé comme répétiteur de langue allemande à l'école de Saint-Quentin, on découvre que celui-ci aurait fait des études de droit et non de philologie en Allemagne, ce qui provoque la colère de l'un de ses compatriotes. On craint à l'ONUEF que le DAAD n'en entende parler et on envisage son renvoi immédiat. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 19, lettre du 22 octobre 1936 de Charles Petit-Dutaillis au Recteur de l'Académie de Lille (Albert Châtelet).

[1217] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettres du 18 janvier 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis et du 25 janvier 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan.

[1218] Il est arrêté en Alsace-Lorraine où on l'accuse de se livrer à de l'espionnage. Voir CAC, ONUEF 19810353 70/AJ art. 41 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 266, lettre du 9 février 1934 de l'ONUEF au directeur de l'Enseignement secondaire (Francisque Vial).

directeur Karl Epting, de se livrer à la propagande[1219]. À l'été 1934, Karl Korn, l'assistant et lecteur de Toulouse est en voie d'expulsion, tandis qu'en juillet, l'ONUEF s'oppose, pour des raisons qui nous sont inconnues, à la nomination par le DAAD, à un poste d'assistant, d'un certain von Thevenar[1220]. En août, le SOFE relève deux nouvelles candidatures suspectes d'étudiants : l'un désirant étudier les doctrines de l'Action française, l'autre, les prétendues minorités de langue bretonne[1221]. Le profil des candidas présentés par l'organisme allemand a de fait considérablement évolué :

> Enfin il faut noter que cette année-ci, la presque totalité des candidats sont des juristes et des sociologues. Avant la révolution hitlérienne, il y avait des philologues, des historiens etc… L'intention de s'informer, peut-être même de faire davantage, apparaît de ce seul fait.[1222]

Ces frictions contraignent l'Ambassadeur de France en Allemagne à rappeler au gouvernement allemand qu'il refuse toute immixtion politique dans les échanges[1223] et se traduisent par une baisse du nombre d'échangés à la rentrée 1934[1224]. Sans suspendre l'échange, les autorités françaises se garderont dans les années suivantes d'en augmenter la portée tandis que les autorités allemandes profiteront d'une situation économique difficile rendant impossible le voyage individuel[1225], pour orienter à leur gré la sélection des candidats[1226]. En comparaison, la sélection des candidats français, qui continue de se faire sur dossier[1227], paraît moins rigoureuse. Plus encore qu'avant 1933, Henri Jourdan ne cesse d'insister auprès de l'ONUEF sur l'importance d'une sélection opportune des candidats français, qui doivent à son avis disposer de « tact », de « fermeté » et d'une

---

[1219] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 267, rapport du 27 juin 1934 sur l'activité de l'Office Universitaire Allemand transmis au MAE par le Ministère de l'Intérieur.
[1220] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 10 juillet 1934 de l'ONUEF au SOFE (Jean Marx).
[1221] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 22 août 1934 du SOFE à l'ONUEF.
[1222] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, du 10 juillet 1934 de l'ONUEF au SOFE (Jean Marx).
[1223] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 22 août 1934 du SOFE à l'ONUEF.
[1224] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Bericht der Zweigstelle Paris des DAAD März bis August 1934*.
[1225] Le voyage individuel est rendu difficile du fait de l'octroi des visas et du contrôle des changes. Le régime hitlérien renforce ces mesures en 1935 : chaque individu doit, s'il veut partir, faire connaître les moyens financiers indispensables à son séjour en France. Cela permet de bloquer tout contact hors des cadres officiels. Il en est de même pour entrer en Allemagne : des voyages de groupes, que Hans Manfred Bock qualifie de « *Legitimations-Reise* », sont organisés dans une visée de propagande au regret des autorités françaises. Bientôt, seuls les grands germanistes, que l'on estime aptes à faire la part des choses, sont autorisés à se rendre outre-Rhin, tandis qu'en Allemagne, seul Eduard Wechssler semble encore en mesure de les accueillir dans le cadre des conférences qui ont lieu à l'Université de Berlin. Voir *HMBRE*, pp. 31-34.
[1226] Voir *RMKDA*, p. 329.
[1227] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 29 avril 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan.

« expérience assez approfondie du caractère allemand »[1228]. Il trouve en effet que certains demeurent encore « par trop naïfs et ignorants »[1229].

Au terme de la première année d'échange sous régime national-socialiste, les principales évolutions sont donc déjà tangibles. Alors que les institutions allemandes se réfugient derrière un apolitisme de façade, quelques étudiants et assistants du DAAD lancent des initiatives qui visent à faire la propagande du nouveau régime. La méfiance de l'ONUEF à leur égard est renforcée par la surveillance mise en œuvre par le Ministère de l'Intérieur et finit par s'étendre, probablement à tort, aux nombreux réfugiés anti-nazis. La politisation croissante de la procédure de sélection des candidats du DAAD n'encourage pas l'ONUEF à faire de même, de sorte que les échangés français et allemands présentent bientôt des profils résolument différents. Certes, après l'échec d'une rencontre entre ceux-ci que l'ONUEF juge risquée, ce dernier initie, pour des raisons politiques et non pédagogiques, une réunion de préparation au séjour telle qu'elle avait déjà cours en Allemagne, mais la réduction du temps qui y est imparti dès l'année suivante, illustre autant le poids des contraintes financières et logistiques de l'époque, qu'une certaine incompréhension des évolutions en cours outre-Rhin.

2. L'explosion tardive des tensions

La méfiance témoignée par les autorités françaises rend l'action de la DAPV plus difficile à mener[1230]. Dans la perspective nazie, la France refuse d'établir une confrontation d'égal à égal avec l'Allemagne :

> Es vermeidet deshalb eine geistige Auseinandersetzung grösseren Stiles. Es lehnt vor allem zunächst ein vertieftes Eingehen auf die durch den Nationalsoziamlismus aufgeworfene Fragen ab.[1231]

Sans perspective d'élargissement de leur action sur le territoire français, le DAAD et la DAPV se contentent officiellement de faire respecter les clauses des conventions qui les lient

[1228] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 24 mai 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.
[1229] CAD Nantes AMBE IF art. 9, lettre du 25 avril 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis.
[1230] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Jahresbericht der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes 1935/1936.* : « Das jede kulturelle Arbeit in Frankreich schwierig isr, ist den deutschen Stellen bekannt. Es ist nicht anzunehmen, dass in absehbarer Zeit die Haltung der amtlichen französischen Stellen, insbesondere der Unterrichtsverwaltung, gegenüber einer deutschen Arbeit in Frankreich sich ändert. Diese Haltung ist zwar freundlich, aber zurückhaltend. »
[1231] *Ibid.*

avec l'ONUEF, notamment celle de réciprocité, pour empêcher que l'organisme français n'ait recours aux assistants d'autres pays germanophones. Lors du premier semestre de l'année 1937, alors que les séjours dans la nouvelle Allemagne hors des cadres officiels se raréfient, les autorités françaises commencent à prêter une attention plus grande aux assistants français. En avril, le Ministre des Affaires Étrangères, Yvon Delbos, interroge André François-Poncet sur la possibilité d'utiliser les boursiers d'échange en Allemagne comme agents de renseignement[1232]. Pour l'Ambassadeur de France en Allemagne, une telle utilisation des boursiers d'échange, aux dispositions inégales au demeurant[1233], exposerait la France à voir se développer des actions similaires sur son territoire[1234] ; il plaide donc au contraire pour une coordination plus effiace de la politique culturelle française sur le territoire allemand. Dans sa réponse, il commence par exposer au Ministre le fonctionnement de la tutelle exercée sur les assistants et étudiants d'échange : les rapports qu'ils doivent remettre en janvier et en juin à l'ONUEF ; une visite de convenance au Consul de la région où ils sont affectés ; la correspondance avec ceux-ci et leur inspection dont se charge le Directeur de l'Institut français Henri Jourdan. En s'appuyant sur l'impréparation des candidats, André François-Poncet souhaite une revalorisation des moyens mis à disposition des étudiants et assistants, qui sont souvent conviés à intervenir sur des sujets d'actualité[1235]. Il émet donc quelques suggestions :

- une meilleure coordination avec les diplomates et consuls
- la création d'une revue similaire à « Geist der Zeit » (anciennement « Hochschule und Ausland »), dont il signale qu'elle offre des repères sur les positions du *Reich* pour les allemands à l'étranger
- l'organisation d'un service de prêts pour les boursiers et assistants d'échange

---

[1232] MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 16 avril 1937 du MAE à l'Ambassadeur de France à Berlin.

[1233] Ainsi en mars 1938, Jourdan écrivait : « Je ne manque pas d'envoyer à l'Ambassadeur ceux de nos assistants et boursiers qui viennent me voir à Berlin et, parmi eux, il en est quelques-uns qui sont bons observateurs. Mais la plupart restent bien insignifiants. » Voir CAD Nantes AMBE IF art. 28, lettre du 10 mars 1938 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.

[1234] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 10 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 29 avril 1937 d'André François-Poncet au MAE : « Pour le développement de notre action, je crois utile de rappeler que le gouvernement du Reich poursuit avec beaucoup d'énergie une politique de réciprocité sur tous les terrains. Dans ces conditions, notre action aura pour limites celles que nous croirons devoir assigner à l'action des boursiers allemands sur notre propre sol. C'est de la solution de ce problème, politique au premier chef, que dépend l'organisation détaillée de nos œuvres françaises en Allemagne. » / Voir aussi à ce propos *RMKDA*, p. 332.

[1235] *Ibid.* : « Au cours de ces rencontres, il a dû constater que certains étaient fort inexpérimentés et que cette expérience risquait de compromettre les résultats par ailleurs satisfaisants que leur valent leur entrain et leur bonne volonté. Il est intéressant de souligner que ces jeunes gens sont fréquemment sollicités de faire des conférences sur des sujets d'actualité française, parfois très délicats : la presse, les partis, le problème des races… Ils n'ont malheureusement pas toujours à leur disposition les documents et le matériel nécessaire. Nous les aidons dans la mesure du possible et nous avons fréquemment insisté auprès des autorités compétentes sur l'avantage qu'il y aurait à grouper, à l'usage de nos boursiers, des éléments d'information objective et précise sur les problèmes de la France contemporaine. »

- la création, en accord avec le Gouvernement allemand, d'un statut de lecteurs « qui fixe d'une façon précise les attributions, les charges et les droits de nos lecteurs titulaires ou assistants », ce qui indique qu'on ne dispose pas encore en 1937 d'instructions pédagogiques précises pour les assistants
- une présélection parmi les candidats, après les avoir réuni quelques jours

Ce dernier point reprend une proposition de 1934 d'Henri Jourdan, qui désirait profiter des réunions de préparation pour apprendre à connaître personnellement les candidats et choisir parmi ces derniers les moins susceptibles de succomber aux provocations nazies. Les propositions d'André François-Poncet rencontrent une véritable résistance de la part du directeur de l'ONUEF, Charles Petit-Dutaillis. Selon lui, une sélection des candidats lors de la réunion serait inefficace. Il écrit : « Vous savez, comme moi, qu'il y a des professeurs notoires et qu'on croyait bien connaître qui réussissent très mal à l'étranger »[1236]. En ce qui concerne la meilleure coordination avec les diplomates et les consuls, il n'hésite pas à renvoyer le MAE à ses propres responsabilités[1237]. Cet échange met en valeur, comme avant 1933, des différences de points de vue entre les hommes de terrain que sont André François-Poncet et Henri Jourdan, et l'ONUEF, notamment son Directeur, qui semble se complaire dans la défense des mécanismes en place. Au début de l'année 1937, alors qu'Hitler fait peu à peu tomber le masque sur ses intentions à l'international, Charles petit-Dutaillis se refuse toujours à innover.

La suspicion à l'égard des boursiers d'échange allemands monte d'un cran en juin 1937 en raison d'un nouveau rapport du Commissaire Spécial de la Surveillance du Territoire à Nice sur l'activité des assistants et lecteurs :

> Depuis l'avénement du chancelier Hitler, les candidats allemands, avant d'être proposés par l'Austauschdienst à l'Office Français, sont soumis en Allemagne à un examen très serré au point de vue de leurs opinions politiques, et, seuls les Nazis 100% sont proposés. Il est avéré que ces lecteurs et assistants sont tenus à entretenir un contact très étroit avec le Consulat allemand le plus proche. Dans certains cas, ils sont chargés de certaines tâches, comme la surveillance des émigrés allemands, le contrôle des idées et des actes des autres Allemands habitant la même ville, d'exercer une pression sur ces derniers au point de vue politique. D'autre part, il est facile à ces lecteurs, chargés d'habituer les élèves à parler allemand de les mettre au courant de la vie allemande, sous le prétexte de faire mieux connaître l'Allemagne, de faire l'apologie du régime politique actuel. Enfin mon correspondant ajoute que des missions

[1236] CAC, 20010167 ONUEF art. 10, lettres du 21 mai 1937 du SOFE (Jean Marx) à Charles Petit-Dutaillis et du 28 mai 1937 de Charles Petit-Dutaillis à Jean Marx.

[1237] *Ibid.* : « Pour ce qui regarde les relations de ces jeunes gens avec les Consuls, il me semble qu'il appartiendrait au Département des Affaires Étrangères et à l'Ambassade de donner des instructions aux Consuls eux-mêmes pour qu'ils convoquent fréquemment ces jeunes gens et s'occupent d'eux. De la part de beaucoup d'entre eux il y a dans leur abstention une grande part de timidité, de crainte d'importuner, peut-être aussi de manque d'usage mondain. C'est sur place que l'on peut remédier à tout cela, en leur témoignant de l'intérêt et de l'amitié. »

> beaucoup plus importantes pourraient être confiées par les Services spéciaux allemands à ces assistants ou lecteurs, qui en général, font dans notre pays un séjour d'un an.[1238]

Cette suspicion s'avère en grande partie fondée. Dès 1934, les listes de candidats retenus dont nous disposons indiquent leur appartenance à une organisation nazie. Le 18 décembre 1938 une circulaire allemande désigne officiellement le critère politique parmi les critères de sélection des candidats allemands[1239] et il semble même qu'avant 1939, on exige des étudiants d'échange qu'ils aient adhéré au NSDAP avant le 30 janvier 1933 ou qu'ils désignent deux parrains remplissant cette condition[1240].

Au mois d'avril 1938, on note un signe supplémentaire de la montée des tensions entre la France et l'Allemagne, puisqu'Henri Jourdan s'enquiert de la situation militaire des boursiers d'échange en Allemagne[1241]. À partir de ce même mois, les incidents au sein de l'échange se succèdent. En avril, l'expulsion d'Allemagne, d'un assistant, M. Védrines, parce qu'il aurait tenu des propos allant à l'encontre du Reich, donne lieu à un échange musclé entre l'ONUEF et le DAAD : la critique de l'ONUEF porte moins sur l'expulsion elle-même que sur le fait qu'il n'a pas été mis au courant[1242]. Ewald von Massow répond en invoquant un précédent s'étant produit en France :

> La situation où nous nous trouvions alors exigeait une action rapide, qui ne me permettait pas d'engager une enquête ou de prévenir à l'avance l'office, tout comme, semble-t-il, dans des circonstances semblables vous avez du procéder à l'égard de Mlle Köhler, répétitrice à l'École Normale de Charleville. J'apprends en effet que depuis un certain temps, elle avait attiré l'attention de la Sûreté Générale, sans que l'Austauschdienst de Berlin ou l'Office Universitaire allemand de Paris aient été avertis.[1243]

[1238] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 7 juin 1937 du Ministre de l'Intérieur au MAE et rapport du 2 juin 1937 du Commissaire Spécial de la Surveillance du Territoire à Nice sur l'activité des assistants et lecteurs.

[1239] BA, R4901/4597, circulaire du 18 décembre 1938 du RuPrEM adressée aux autorités compétentes des *Länder* : « Für die Auswahl der deutschen Bewerber gelten die bisher vom Deutschen Akademischen Austauschdienst für den Lehreraustausch geltend gemachten Gesichtspunkte charakterlicher, wissenschaftlicher und erzieherischer Art. Die politische Beurteilung der Austauschbewerber obliegt der Auslandsorganisation der NSDAP. »

[1240] Voir *WGLIM*, p. 242.

[1241] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 15 avril 1938 d'Henri Jourdan à Jean Denis. Il n'est pas précisé, s'il s'agit d'une mesure de prévention au cas où une guerre serait déclenchée ou s'il s'agit d'éviter que ces informations soient utilisées par les autorités allemandes contre les assistants.

[1242] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 6 mai 1938 de Charles Petit-Dutaillis à Ewald von Massow. Charles Petit-Dutailis ne l'apprend que le 2 mai par une lettre de Jean Denis s'interrogeant sur le retour imprévu de Védrines

[1243] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, traduction d'une lettre du 5 juillet 1938 de Ewald von Massow à l'ONUEF.

L'échange, qui se conclut rapidement et sans escalade supplémentaire, révèle les limites de l'ONUEF et du DAAD. Prisonniers du cadre de réciprocité établi par les conventions, les organismes doivent justifier *a posteriori* des décisions des autorités scolaires ou policières : leurs protestations apparaissent comme de simples protestations de principe, aucun des partenaires n'étant disposé à prendre le risque d'une rupture des échanges. En juillet 1938, le rapport annuel de l'Institut français révèle que des rapports d'activité d'assistants français ont été mystérieusement égarés sur leur chemin postal vers Paris. On propose en conséquence que l'IF se charge de les rassembler, de communiquer les plus intéressants à l'Ambassade puis de les envoyer par la valise diplomatique à Paris[1244]. Dans le même rapport, Henri Jourdan appelle de nouveau à une sélection exigeante des candidats français : il ne s'agit pas, selon lui, d'aller jusqu'à nommer des agents de propagande, mais de désigner des individus en mesure de résister aux pressions idéologiques qui sont exercées sur eux[1245]. Henri Jourdan, comme André François-Poncet, s'oppose donc à l'instrumentalisation de l'échange à des fins exclusives de propagande ou de renseignement. Il a probablement déjà réalisé que la France ne pourra concurrencer l'Allemagne sur ce terrain et qu'il importe dorénavant, par cette posture défensive, de limiter les risques d'incidents. Comme l'Ambassadeur de France en Allemagne, Henri Jourdan désire, malgré ses désillusions, maintenir vivace cet échange qui constitue l'une des dernières voies d'observation de l'Allemagne nazie. À partir de mars 1939, les expulsions d'étudiants et d'assistants se multiplient. Le premier est Roger Despujols, assistant à Vienne, dont on invoque, du côté du DAAD, les retards, les problèmes de tenue et un incident politique dont il se serait excusé par la suite. Le second est Maurice Jäger, assistant à Pirna, qui n'aurait pas respecté les consignes de ses collègues et n'aurait pas su s'adapter[1246]. Selon Jourdan, le tempérament méridional de Despujols a pu jouer tandis que pour Jäger, le directeur aurait refusé d'occuper l'assistant français qui aurait alors montré de

[1244] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28 et SOFE art. 270, CAC, 20010167 ONUEF art. 11, rapport du 1er juillet 1938 sur l'activité de l'Institut français de Berlin (1937-1938) / En février 1939, Jean Arnaud, secrétaire général de l'IF, remplace Henri Jourdan, immobilisé en raison d'un accident de voiture, et fait de même avec les rapports des assistants. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 23 février 1939 de Jean Arnaud à Jean Denis.

[1245] *Ibid.* : « Une autre remarque s'impose, cette année encore, au sujet de ces jeunes délégués. Sans vouloir faire d'eux des agents de propagande officielle, ce qui est contraire à nos traditions et d'ailleurs voué à un échec certain, il est absolument nécessaire de les choisir parmi des être d'élite, et il faut entendre par là non seulement un ensemble de qualités intellectuelles et scientifiques mais aussi des vertus morales et des qualités physiques, dont le groupement harmonieux doit en imposer à un public par trop imbu de sa supériorité et enclin à exagérer nos propres divisions et nos querelles même les plus fertiles. »

[1246] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 16, lettres du 27 mars 1939 de Jean Arnaud au DAAD et du 1er avril 1939 du DAAD (M. Lamberts) à Jean Arnaud.

l'impatience[1247]. À la fin du mois d'avril 1939, trois incidents se produisent cette fois-ci en France : l'expulsion de l'assistant allemand de Guéret, M. Brettschneider ; un interrogatoire subi par l'assistant de Reims, Karl Trink[1248] et le refus du titre de séjour de Mlle Blanchefleur Héraucourt, la secrétaire de la DAPV[1249]. Les autorités allemandes font part à l'ONUEF de leur incompréhension d'autant que, selon l'Ambassade d'Allemagne à Paris, les assistants se verraient essentiellement reprocher leurs « visites occasionnelles en Allemagne et des voyages de vacances et d'études en France »[1250]. De mauvaise foi, elles déplorent l'intervention dans l'échange, d'éléments politiques, probablement excités par les campagnes de presse. Elles émettent le souhait que des enquêtes soient ouvertes, notamment à propos des méthodes de police utilisées lors de l'interrogatoire de M. Trinkl. On insiste également pour que celui-ci récupère les affaires qui lui ont été confisquées et que Mlle Héraucourt obtienne un sursis sur la date d'expiration de son titre de séjour. Ses demandes, prises au sérieux par le MAE qui craint des repésailles, sont transmises au Ministère de l'Intérieur[1251]. L'affaire semble donc en cours de règlement lorsqu'au mois de juin un nouvel incident implique l'assistant allemand de St-Omer, M. Lepke[1252]. Alors que celui-ci aurait imprudemment interprété devant des élèves le discours d'Hitler du 30 janvier 1939, la DAPV se réfugie derrière la visée culturelle de l'initiative du jeune homme :

> […] on ne peut conclure à un manquement à l'attitude que nous exigeons de nos assistants. Je regrette, par contre, bien vivement, qu'un journal français ait cru nécessaire d'attaquer, de la façon la plus blessante, à cette occasion, un assistant allemand, car même un rédacteur qui ne professe aucune sympathie pour les idées de l'Allemagne Nationale-Socialiste pourrait savoir qu'un assistant d'échange vient dans le pays dont il réclame l'hospitalité, pour apprendre à le connaître et non point comme « agent de la peste brune ».

Afin de clore l'incident, la DAPV finit par courber l'échine, ce qui ne l'engage à rien, en promettant que les assistants allemands se conformeront à l'avenir à la réserve attendue de leur part. En juillet 1939, Karl Epting et son collaborateur Berthold Beinert sont à leur tour visés par des enquêtes de police et il n'y aura plus d'apaisement avant l'entrée en guerre.

[1247] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 18 avril 1939 d' Henri Jourdan à Jean Denis.
[1248] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 4 mai 1939 de Jean Denis à Henri Jourdan.
[1249] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, traduction d'un document du 31 mai 1939 de la DAPV (M. Heinert) à l'ONUEF.
[1250] MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, copie d'une note du 1er juin 1939 de l'Ambassade d'Allemagne à Paris.
[1251] MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 3 juin 1939 du MAE au Ministre de l'Intérieur. Le MAE exige de ce dernier des explications et signale qu'il souhaiterait être consulté avant de telles décisions : « Il serait, en effet, à redouter, si nous n'étions pas à même de fournir au Gouvernement allemand des précisions suffisantes, que le Reich ne remît en question la convention universitaire franco-allemande concernant l'échange des assistants et ne suscitât de sérieuses difficultés à l'Institut français dont le siège se trouve à Berlin. »
[1252] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, missive du 10 juin 1939 de la DAPV (M. Heinert) à l'ONUEF.

À partir de 1933, la dimension politique et les tensions réccurentes semblent avoir relégué au second plan, d'autres dimensions, jusque-là cruciales parce qu'épineuses pour les organismes en charge de l'échange : les questions du traitement et de l'intégration pédagogique des assistants. Lors de ces six années, quelques difficultés dans l'administration de l'échange doivent néanmoins être surmontées par l'ONUEF et le DAAD. Outre des réglages nécessaires du point de vue calendaire[1253], la question du traitement réapparaît à partir de 1936. En septembre, une question de l'assistant de Valence, M. Ludwig, aux autorités scolaires de Bade relance une réflexion sur la rémunération des assistants allemands. Ce *Lehramtassessor* aimerait en effet toucher son salaire originel plutôt que le traitement de 175 Reichsmark par mois accordé aux assistants allemands en France. Le pays du Bade interroge alors le RuPrEM sur l'existence d'un précédent[1254]. En Prusse, les candidats ne reçoivent pas dans leur traitement de somme ayant trait au statut d'*Assessor*, tandis qu'en en Bade et au Würtemberg, les candidats perçoivent l'intégralité de leur traitement pour le temps écoulé, à leur retour. Pour le Dr. Gräfe du DAAD, il est raisonnable de conserver ce système en raison des dépenses importantes que le séjour implique[1255]. En février 1937, on revient sur ce problème en expliquant que la somme perçue par les assistants allemands lors de leur séjour ne compense pas la perte de leur traitement et qu'il serait donc souhaitable de trouver une source de financement pour compenser ce manque à gagner[1256]. L'affaire est d'autant plus problématique que les difficultés matérielles des assistants ne sont pas sans conséquences sur le succès de l'échange :

> Das praktische Ergebnis aus dem seither bestehende und inzwischen neuenstandenen sachlichen Schwierigkeiten ist die Tatsache einer allgemeinen allmählichen Senkung des Gesamtniveaus

[1253] En 1934, les affectations sont communiquées en septembre seulement, ce qui rend les formalités pour le détachement des professeurs complexes. Henri Jourdan propose son aide pour accélérer les démarches, mais au cours des années qui suivent le DAAD continue d'accumuler les retards dans les nominations et les affectations. Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettres du 25 novembre 1933 de Jean Denis à Henri Jourdan et du 29 mai 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis ; MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, lettres du 29 août 1935 et 19 septembre 1935 du DAAD à Henri Jourdan ; CAC, 20010167 ONUEF art. 151, note du 25 juillet 1934 de l'ONUEF sur l'état des échanges; CAC, 20010167 I ONUEF art. 157, lettre du 29 novembre 1933 ; CAC, 20010167 ONUEF art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre d'Henri Jourdan à Jean Denis du 18 septembre 1935. / En juin 1939, le Consul de France à Stuttgart, Georges Deniker, remarque que les dates de séjours des assistants français ne correspondent pas aux rythmes scolaires allemands, ce qui est dommageable à l'enseignement. Le problème ne sera pas résolu avant l'entrée en guerre. Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 5 juin 1939 de Georges Deniker, Consul de France à Stuttgart, au MAE.

[1254] BA, R4901/4597, lettre du 22 septembre 1936 du Ministère des Cultes de Bade au RuPrEM.

[1255] BA, R4901/4597, lettre du 5 novembre 1936 du DAAD (Dr. Gräfe) au RuPrEM et lettre du 19 novembre 1936 du RuPrEM au Ministère des Cultes de Bade. / Par le décret du 20 avril 1937, les *Studienassessoren* de tous les *Länder* voient leur année entièrement payée à leur retour. BA, R4901/4597, lettre du 4 mars 1939 du DAAD au RuPrEM.

[1256] BA, R4901/4597, lettre du 3 février 1937 du DAAD (Wilhelm Burmeister) au RuPrEM.

> der Austauschbewerber. Es scheint daher an der Zeit, nach Möglichkeiten zur Beseitigung der Hemmnisse zu suchen und den Lehreraustausch mit dem Ausland seinem eigentichen Zwecke wieder auszuführen ; nämlich, dem besten Teil des deutschen höheren Lehrernachwuchses die Möglichkeit einer langfristigen Tätigkeit an einer ausländischen Anstalt zu beschaffen. Die Abänderung der aus den dargestellten Gründen sich allmählich entwickenlden Mißstände läßt sich meines Erachtens nur durch folgende Mittel bewerkstelligen.[1257]

Le DAAD finit par conséquent par s'adresser à l'ONUEF pour lui demander une hausse des traitements des assistants allemands. Henri Jourdan y voit l'occasion de demander aux autorités allemandes, en invoquant le principe de réciprocité une revalorisation des traitements des assistants français en Allemagne[1258]. Le problème pour les assistants français semble d'autant plus urgent à régler qu'il se double d'un problème de délivrance du permis de travail :

> Le Gouvernement allemand paraît de plus en plus décidé à faire respecter dans toute sa rigueur la loi concernant les travailleurs étrangers. De ce fait, plusieurs jeunes étudiants ont déjà été inquiétés, à Berlin et en Province. L'Austauschdienst que j'ai pressenti à ce sujet, reconnaît le fait et déclare connaître des cas analogues en France, ce qui est parfaitement possible. Cependant, nous avons jusqu'ici appliqué assez mollement la loi correspondante. L'Austauschdienst est d'ailleurs tout disposé à régler cette question par voie de réciprocité, en demandant que, de part et d'autre, les étudiants des deux pays qui sont immatriculés dans les universités, de même que les assistants régulièrement nommés et les boursiers à titres divers soient exceptés de cette mesure générale. Étant donné les faibles ressources des étudiants des deux pays, frappés les uns par le change, les autres par la législation des devises, il y aurait sans doute intérêt à obtenir une solution rapide.[1259]

Finalement, les autorités françaises acceptent de revaloriser les traitements des assistants allemands sans contrepartie[1260]. Mais les difficultés, côté allemand, demeurent, puisque le DAAD continue de demander au RuPrEM une augmentation de sa participation financière[1261]. La dernière demande date de janvier 1939. On argue, qu'en raison d'un traitement toujours insuffisant, les *Studienassessoren* échangés sont parfois contraints de dispenser des leçons particulières ou de recourir à l'aide de leurs parents, une aide lourde du fait de la législation sur les devises. En outre, puisqu'ils reviennent en Allemagne en automne et non au début de l'année scolaire, ils peuvent s'estimer heureux s'ils trouvent un remplacement susceptible de

---

[1257] *Ibid.*

[1258] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 28 octobre 1937 d'Henri Jourdan à Jean Denis : « L'Austauschdienst a manifesté le désir d'obtenir un léger relèvement des traitements et des bourses, afin de compenser les effets de la dévalorisation du franc. Il est certain que, dans la mesure où les autres fonctionnaires français reçoivent des avantages de cet ordre, on pourrait songer à un nouvel ajustement, quitte à demander de notre côté un réajustement pour nos étudiants, que la vie chère en Allemagne gêne visiblement. »

[1259] *Ibid.*

[1260] BA, R4901/4597, lettre du 4 mars 1939 du DAAD au RuPrEM.

[1261] Le DAAD a, semble-t-il, déjà essuyé des refus sur ces questions les 3 février 1937, 8 janvier 1938 et 9 juin 1938. *Ibid.*

leur assurer des revenus à leur retour. S'appuyant enfin sur l'argument d'une baisse du nombre des candidatures[1262], le DAAD réclame au RuPrEM l'accord d'une somme pour le voyage et l'équipement des boursiers d'échange : 200 Reichsmark au départ, puis 20 Reichsmark de plus par mois. Selon lui, la somme mise à disposition du DAAD, 40000 Reichsmark par an, ne lui permet même pas de rémunérer les assistants étrangers, certains devant être accueillis au pair dans les internats[1263] et qu'on ne peut demander une revalorisation des traitements des assistants allemands aux autorités françaises sans proposer une revalorisation des traitements des assistants français. En dépit de ces arguments, la réponse du RuPrEM est cinglante : il ne peut augmenter les moyens mis à disposition du DAAD[1264]. Plus rien n'évoluera de ce point de vue avant l'entrée en guerre.

La question de l'intégration pédagogique des assistants réapparaît en avril 1935, au cours d'une réunion qui réunit à Paris les responsables du DAAD et de l'ONUEF[1265]. Les premiers aimeraient que les assistants participent davantage à l'enseignement. Puisque l'ONUEF explique que cela relève de la compétence des professeurs, les responsables allemands proposent que les assistants allemands soient maintenus dans leur fonction une seconde année, afin de mieux s'adapter à la pédagogie française. Les autorités françaises semblent séduites par l'idée, mais elles n'y donnent pas suite. Deux mois plus tard, le DAAD aborde de nouveau la question en faisant valoir une énième fois que les assistants allemands bénéficient déjà d'une expérience pédagogique. Aussi aimerait-on que ceux-ci ne soient pas traités comme des maîtres d'internat mais comme des professeurs, d'autant qu'en Allemagne, les assistants français, pourtant inexpérimentés, sont considérés et utilisés comme des professeurs[1266]. Les difficultés de l'intégration pédagogique des assistants allemands dans le système français, près de 30 ans après la création de l'échange, n'ont donc pas disparu. En 1936, le rapport annuel de la DAPV se fait cependant l'écho d'une amélioration pour les assistants allemands :

[1262] *Ibid.* / Voir aussi BA, R4901/4597 lettre du 26 janvier 1939 du *Nationalsozialistische Deutsche Arbeitspartei* au RuPrEM.

[1263] Il semble que les assistants français en Allemagne, hospitalisés gratuitement dans les internats, reçoivent une indemnité mensuelle de 50 Reichsmark et un traitement de 175 à 185 Reichsmark s'ils sont externes. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 183, brochure non datée sur les assistants français en Allemagne.

[1264] BA, R4901/4597, lettre du 31 mars 1939 du RuPrEM au DAAD.

[1265] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, note sur la visite des directeurs de l'AAD à l'ONUEF le 8 avril 1935.

[1266] MAE CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, traduction d'une lettre du 28 juin 1935 d'Ewald von Massow à l'ONUEF : « Nos professeurs échangés reviennent souvent de la France et surtout tout récemment avec le sentiment que leur activité pédagogique n'a pas été utilisée pleinement dans les écoles françaises. Je connais des cas quand [sic !] des professeurs particulièrement doués n'ont pas été appelés à participer à l'enseignement véritable de notre langue. »

> Der im Vorjahr von deutscher Seite ausgesprochene Wunsch, die Assistenten möchten stärker als bisher zum Unterricht selbst herangezogen werden, ist in verschiedenen Schulen erfüllt worden. Insbesondere ist die französische Unterrichtsverwaltung diesem Wunsch in der Weise nachgekommen, dass sie den Assistenten die Möglichkeit gibt, im Lycée einzelne Schüler zu Tisch zu sich zu bitten, um mit ihnen auch ausserhalb des Unterrichts Fühlung zu gewinnen.[1267]

Cette amélioration est cependant laissée au bon vouloir des équipes pédagogiques. En février 1939, les autorités françaises décident enfin de coordonner l'action pédagogique des lecteurs et assistants allemands. L'Inspecteur général Fouret a été chargé de cette tâche[1268]. Selon lui, les assistants, en charge des exercices de conversation, sont souvent appelés à collaborer directement à l'enseignement normal mais « […] cette collaboration revêt diverses formes : enseignement donné en commun par le professeur français et l'assistant étranger aux heures régulières de l'emploi du temps, éventuellement suppléance du professeur par l'assistant pendant une absence ou un congé, etc. » L'Inspecteur général entend donc avec le concours du Recteur Châtelet et de Karl Epting[1269] favoriser la participation des assistants et lecteurs aux « loisirs dirigés » que l'on entend généraliser dans les lycées, les collèges et les EPS :

> Cette collaboration consiste en conférences, en causeries faites par les assistants sur l'Allemagne moderne, ses coutumes, son histoire, etc, conférences et causeries illustrées par des projections de films, des auditions de disques, des commentaires de revues allemandes illustrées ou de documents (Photographies, reproductions de tableaux, etc) ; elle pourra prendre des formes diverses : jeux et récréations en langue étrangère, représentations de pièces allemandes, conversations sur des thèmes divers, organisation de clubs franco-allemands, etc, etc. J'ai assisté à l'une de ces séances (Samedi 28 Janvier, E.P.S. Edgar Quinet) ; environ 90 jeunes filles ont pris part et intérêt au divertissement organisé par M. Beinert, dont la causerie était agrémentée de dialogues amorcés à l'improviste, de chants répétés en chœur, de commentaires familiers.

Nous ne savons pas si l'entreprise a été menée à terme, mais, dans une période de fortes tensions pour l'échange, elle offrait certainement à la DAPV et aux candidats du DAAD, une tribune inespérée pour transmettre l'image de l' « Allemagne moderne » dont nombre d'entre eux se considéraient comme les agents.

[1267] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Jahresbericht der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes 1935/1936*.

[1268] Dans cette lettre à l'ONUEF et à Henri Jourdan, M. Fouret détaille les résultats de ses discussions avec Karl Epting, Jean Denis et du Recteur Châtelet. Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20, lettre du 7 février 1939 de l'Inspecteur général Fouret à Charles Petit-Dutaillis et Henri Jourdan.

[1269] Il a notamment envoyé à Karl Epting une liste de lycées et collèges où des « foyers » ou « cercles franco-allemands » sont en voie de formation. Ils espèrent en réunir 15 dans Paris et sa banlieue et réunir 1500 élèves avant Pâques. *Ibid.*

De 1933 à 1939, les problématiques qui occupaient principalement, jusqu'alors, les organismes allemands et français en charge de l'échange d'assistants de langue, semblent passer au second plan, sans pour autant disparaître. Le financement de l'échange s'avère en effet toujours aussi difficile : de part et d'autre du Rhin, les assistants peinent à vivre décemment avec le traitement qui leur est accordé. La situation est particulièrement amère pour les candidats allemands, qui voient leur salaire ordinaire de professeur retenu en Allemagne jusqu'à leur retour. Une revalorisation unilatérale est accordée aux assistants allemands en 1938, mais celle-ci se révèle insuffisante. Dans les deux années qui précèdent l'entrée en guerre, le DAAD se voit systématiquement refuser par le RuPrEM les sommes supplémentaires, qui lui permettraient d'engager sur une base de réciprocité de nouvelles négociations pour une revalorisation de la rémunération des assistants. Les raisons de ce refus ne nous sont pas connues, mais on peut penser que le RuPrEM a alors l'impression de contribuer de manière plus que suffisante à un échange, dont il ne détient plus les rênes depuis l'offensive de l'AA sur la politique culturelle extérieure en 1938. À l'instar de la question du traitement, la question de l'intégration pédagogique des assistants allemands réapparaît après 1933. Pour les autorités allemandes, leurs assistants ne sont pas suffisamment intégrés à l'enseignement, alors que les assistants français sont, estiment-elles, considérés comme des professeurs à part entière. Les autorités françaises demeurent en effet fidèles à la voie qu'elles poursuivent depuis 1905, celle qui consiste, tant par méfiance que par crainte des réactions du personnel éducatif, de limiter l'activité de l'assistant au sein de l'établissement. Le Ministère de l'Instruction publique français se contente ainsi d'émettre des suggestions, sans délivrer d'instructions pédagogiques, de sorte que les directions des établissements sont libres de décider de l'utilisation qu'elles font de l'assistant. En 1939, à la faveur des instructions françaises de 1937 qui entérinent les « méthodes dites actives » et encouragent la création de « loisirs dirigés », on imagine pouvoir étendre la portée des foyers franco-allemands, jusque là essentiellement pratiqués dans les Académies de Lille et Dijon, en employant les assistants du DAAD. On peut s'étonner de la naissance d'une telle initiative à une période où les incidents impliquant les assistants et étudiants d'échange se multiplient : sa réalisation promettait en effet d'offrir une vitrine sans précédent aux activités de propagande menées par le DAAD. Car, si le DAAD et la DAPV condamnent, dès qu'ils le peuvent et souvent avec force mauvaise foi, toute activité politique, ils appuient dès l'année 1933 les initiatives des jeunes nationaux-socialistes envoyés en France (créations d'associations, conférences, organisations de rencontre…) pour faire la promotion du régime. Dès 1933, on a trace de critères politiques dans la sélection des candidats et de la promotion de leurs actions dans les publications

distribuées par la DAPV, de sorte que l'on peut s'accorder avec Dieter Tiemann, quand il écrit qu'à cette époque échangés allemands et français ne poursuivent pas le même but[1270]. Il semble que les autorités françaises, et notamment l'ONUEF, ne réussissent jamais à prendre la mesure véritable du danger nazi. La position française est conditionnée par des aspirations contradictoires entre des dirigeants (Charles Petit-Dutaillis notamment) qui, entretenant une méfiance de principe face à l'Allemagne, estiment que le régime hitlérien constitue un interlocuteur non moins valable que le régime de Weimar, et des hommes de terrain (André François-Poncet, Henri Jourdan) qui désirent le maintien des échanges. Dans l'esprit de ces derniers, les échanges franco-allemands représentent sans nul doute un espoir d'amélioration des relations entre les deux pays. Lorsque cet espoir disparaît et que les voyages individuels deviennent impossibles à partir de 1935, les échanges demeurent l'une des dernières fenêtres d'observation sur l'Allemagne nazie. Puisqu'il faut les maintenir à tout prix, les responsables français n'envisagent jamais d'affronter l'Allemagne sur le terrain de la confrontation des idéologies, et échouent, ce faisant, à offrir une résistance efficace :

> Zahlreiche Hinweise stellten den für den Akademikeraustausch zuständigen Pariser Behörden die deutschen Studenten, Assistenten, Lektoren und die hinter ihnen stehenden Personen und Institutionen als Gefahrenquellen für die innere Sicherheit Frankreichs dar. Allerdings wurde die deutsche Herausforderung kaum unter dem Gesichtspunkt einer Gefahrenabwehr durch organisierte geistige Gegenoffensiven betrachtet. Die französischen Stellen registrierten und reagierten, ohne diesem Feld latenter deutsch-französicher Konfrontation selbst ihren Stempel aufzudrücken. Im Grunde blieben sie gegenüber den hochgespannten nationalsozialistischen Ambitionen hilfslos.[1271]

En pratique, la stratégie purement défensive promue par l'ONUEF montre en effet ses limites à plusieurs reprises. Des excès de prudence et de méfiance l'empêchent d'abord de secourir davantage les réfugiés anti-nazis lorsqu'il en a l'occasion, en les accueillant comme assistants dans les établissements scolaires. Il n'a pas non plus l'audace de développer une politique d'influence ou de renseignement plus efficace par une sélection plus ciblée et une meilleure préparation de ses candidats d'échange. Enfin, dans les périodes où se multiplient les incidents impliquant des assistants français et allemands, l'ONUEF et son partenaire le

[1270] « Mochten Studienaufenthalte junger Franzosen und Deutscher im jeweiligen Nachbarland theoretisch demselben Zweck dienen, so unterschieden sie sich doch signifikant in der Praxis. Deutsche Studenten vertraten jenseits der grenzen ihr Vaterland und sollten als bessere Deutsche zurückkehren. Französische Jungakademiker legten mit einem Auslandsaufenthalt in erster Linie einen weiteren Grundstein ihrer wissenschaftlichen Karriere. » Voir Dieter Tiemann, « Nachwuchseliten für die Verständigung ? Ein Aspekt deutsch-französischer Kulturbeziehungen in der Zwischenkriegszeit », dans : Rainer Hudemann, Georges-Henri Soutou (éds.), *Eliten in Deutschland und Frankreich im 19. Und 20. Jahrhundert. Strukturen und Beziehungen. Band 1 / Élites en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles, Structures et relations. Vol. 1*, R. Oldenburg Verlag, München,1994. pp. 101-109 (*DTNAV*), ici p. 106.

[1271] Voir *RMKDA*, pp. 331-332.

DAAD se contentent officiellement d'enregister après-coup des enquêtes et des expulsions dont on peut supposer qu'ils étaient au courant. Les protestations que les deux organismes s'adressent ont le caractère de protestations de principe et aucun d'entre eux ne semble prêt à risquer la rupture d'un échange, qui sur le plan administratif et symbolique semble remplir sa fonction. Comme le montre cet extrait du rapport de l'ONUEF daté de mars 1934, au-delà des frictions de nature politique qui émaillent l'échange en coulisse, le déroulement de celui-ci apporte en effet satisfaction :

> Partout où j'ai passé et pu m'enquérir, j'ai reçu l'impression que le choix des assistants allemands, comme d'ailleurs celui des boursiers, s'exerçant sur un grand nombre de candidats, permettait à l'Austauschdienst de nous envoyer des jeunes gens instruits et sérieux. Certains assistants ont proposé de faire en allemand des cours sur l'Allemagne contemporaine, et non plus de simples exercices de conversation ; ils se sont acquittés de leur tâche avec tact, et avec assez de talent pour voir grossir considérablement le nombre de leurs jeunes auditeurs, notamment en Première supérieure.
> Quant à nos étudiants boursiers et à nos assistants, ils n'ont pas souffert de la révolution hitlérienne ; et il en a été ainsi même pour un jeune fou, qui par l'absurdité de sa conduite, aurait pu s'exposer à un danger facile à prévoir. Un de nos étudiants au contraire, placé par les événements dans une situation très vétilleuse, y a fait face, avec un sang-froid remarquable et n'a subi aucune menace ; il était assistant dans une École conduite par un directeur d'idées avancées ; une École où, le soir, professeurs et grands élèves discutaient fort librement. Dans un rapport très intéressant, il nous a raconté comment, le 7 mars 1933, un détachement de chemises brunes arriva sur la place de la ville, mit ses armes en faisceaux, s'empara de l'École, imposa durement silence aux élèves, emprisonna puis expulsa les anciens professeurs et introduisit un nouveau personnel. Mais selon lui, les assistants et boursiers sont bien traités en tant qu'individus, sur lesquels on ne reporte pas la haine anti-française. De même les rapports des Allemands en France sont plutôt positifs. Puissent les rapports de l'an prochain donner la même note. En tout cas, nous avons trouvé dans ceux-ci la preuve que les échanges d'étudiants font, dans le monde intellectuel de demain, écrouler des préjugés et des haines.[1272]

Le ton positif de ces quelques lignes est possiblement destiné à rassurer les Ministères de tutelle de l'ONUEF, mais il reflète également l'humeur positive des assistants français de 1933 à 1939, qui est corroborée à plusieurs reprises au cours des années qui suivent par Henri Jourdan, Jean Arnaud et Jean Denis[1273]. Ce sont ces impressions des assistants sur le terrain que nous nous proposons d'explorer dans la partie suivante.

[1272] Voir CHAN, 62/AJ art. 63, rapport annuel de l'ONUEF pour l'exercice 1933-1934 présenté lors de l'Assemblée générale du 15 mars 1934.
[1273] Voir par exemple : CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 18 janvier 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis ; MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettres du 25 Avril 1935 et du 5 février 1936 d'Henri Jourdan à Jean Denis, lettre du 8 février 1936 de Jean Denis à Henri Jourdan ; MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 21, lettre du 6 novembre 1938 de Jean Arnaud à Henri Jourdan.

D. Le temps de l'expérience

Il est difficile d'établir avec précision le nombre de participants aux programmes d'échange de 1933 à 1939 : les sources diffèrent, sont parfois incomplètes, la situation de certains assistants évolue au cours de l'année et les réfugiés antinazis n'apparaissent naturellement pas sur les listes d'échange avec le DAAD. Comme précédemment, nous avons donc essayé d'établir des listes nominatives. Celles-ci nous permettent également de garder une vue d'ensemble des personnes dont nous citons les témoignages[1274]. Un regard sur les chiffres de l'échange permet d'établir l'existence d'une stagnation relative du nombre de boursiers d'échanges à cette période[1275] : celle-ci correspond à la conservation d'un fort principe de sélection qui reflète la volonté de part et d'autre de ne pas étendre les échanges d'étudiants et d'assistants pour mieux en assurer le contrôle.

1. Les conditions du séjour

En France, les critères universitaires ne cessent de constituer le cœur de la sélection des assistants. Sont pris en compte les diplômes obtenus[1276], une éventuelle expérience précédente en tant qu'assistant et les attestations de leurs professeurs d'allemand à l'université[1277]. Certains candidats, qui désirent présenter l'agrégation, espèrent voir reconnaître l'assistanat comme année de stage pédagogique, la décision finale relevant des Facultés. Mais à partir de 1936-1937, leur séjour ne donne plus le droit à une dispense de stage, en raison du trop faible nombre d'heures qu'ils sont tenus d'assurer. Cette année là, malgré le soutien d'Henri Jourdan, l'assistant de Munich, M. Drassaud voit donc opposer à sa requête un refus par la Faculté de Toulouse et ne peut présenter l'agrégation. En Allemagne,

[1274] Notre analyse des témoignages souffre de déséquilibres : pour les assistants allemands et pour l'année 1937-1938, nous manquons en effet de documents, qui semblent avoir été détruits. Pour chaque assistant, nous nous sommes évertués à constituer pour cette période un « dossier » réunissant les documents à son propos. Pour des raisons de lisibilité et afin d'éviter l'accumulation supplémentaire de notes de bas de page, nous citons le nom de l'assistant et son année d'exercice et nous prions le lecteur, qui désirerait vérifier la source de l'information, de se référer à ces « dossiers », qui ont été placés en annexe : voir annexe 25.

[1275] Les chiffres absolus des échanges entre la France et l'Allemagne demeurent modestes, si on les compare aux échanges qui lient les deux pays avec les pays anglo-saxons. Jusqu'à l'entrée en guerre, le nombre de boursiers échangés ne dépasse pas 12-13 étudiants pour chaque pays et et une trentaine d'assistants. Voir annexe 24.

[1276] Les candidats doivent pour être assistant posséder au moins le certificat d'études classiques.

[1277] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 271, liste des candidats à l'assistanat pour l'année 1933-1934 et 1934-1935 ; CAC, 20010167 ONUEF art. 183, liste des candidats pour l'année 1938-1939 ; CAC, 20010167 ONUEF art. 11, liste des candidats pour l'année 1939-1940.

l'intervention de critères politiques dans la sélection intervient probablement dès 1933[1278], comme l'illustre la mention de l'appartenance au NSLB de certains candidats présents sur les listes du DAAD de 1934-1935. Plus explicitement encore, le dossier de candidature d'Hermann Bürker, assistant de Montpellier cette même année, ne laisse aucune ambiguïté sur les convictions de celui-ci : celui-ci est actif dans le « *Nationalsozialistische Schulungsarbeit* », et bénéficie du soutien du *Geheimrat* Böhme qui voit en lui un excellent candidat. Une attestation des *Arbeitsgemeinschaften für politische Schulung der Ortsgruppe Reutlingen* où il travaille depuis octobre, loue son activité auprès des apprentis techniciens ou commerciaux[1279], tandis que sont jointes au dossiers, une attestation de la SS et une attestation de son activité en tant que Directeur de l'*Arbeitslager* de Schwenninge indiquant qu'il s'agissait d'un engagement volontaire. Le profil du Dr. Bürker est donc celui d'un nazi zêlé et Karl Epting lui conseillera d'ailleurs de faire profil bas pour ne pas éveiller l'attention des autorités françaises. Tous les assistants allemands ne sont pourtant pas des nazis convaincus : le témoignage que livre la Dr. Annemarie Müller-Eberius dans son autobiographie semble le prouver. Née en 1912, celle-ci effectue un séjour au pair en Angleterre en 1935-1936[1280] avant de partir en Suisse pour y écrire sa thèse de littérature anglaise. En 1938, elle revient à Berlin pour préparer son *Staatsexamen*[1281]. Dans un contexte tendu en raison de la crise des Sudètes, elle est recrutée en urgence par le Dr. Reichenkron, assistant au *Romanisches Seminar* d'Emil Winkler, pour occuper un poste d'assistante à l'école normale d'institutrices de Lons-le-Saunier[1282]. Dans l'esprit des autorités nazies, la sélection de candidats idéologiquement plus mesurés devait permettre de ne pas réveiller l'indignation des autorités françaises. On ne

---

[1278] On ne peut ici que s'opposer à Volkard Laitenberger pour qui la sélection demeure guidée par la qualité des candidats. Selon lui, cela serait attesté par les rapports des missions diplomatiques allemandes remis à l'AA, mais aussi après la guerre, par le recours aux anciens boursiers dans la diplomatie, l'administration, la science et la publicité. Il cite ainsi Karl Korn, longtemps chef du feuilleton de la *Frankfurter Allegemeine Zeitung*, semblant ignorer que celui-ci a justement fait l'objet d'une expulsion trouble pour des motifs politiques en 1934. Voir *VLDA* , p. 48.

[1279] On annonce qu'il y traite des thèmes suivants : « Die Grundkräfte des Nationalsozialismus ; Entwicklung und Organisation der NSDAP ; der nat.-soz. Staat als Verkörperung des Volkswillens ; Nationalsozialismus und Faschismus ; Vom Proletariat zum Arbeitertum ; Die deutsche Arbeitsfront und der ständische Gedanke ; Nat.-soz. Beuf- und Wirtschaftsgesinnung ; Der Kampf um den deutschen Boden ; die Neuordnung des Nationalen Wirtschaftsraumes ; Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik ; Nationalsozialistische Kultur ; Die Aufgaben des nat-soz. Berufs-Verbandes. »

[1280] Annemarie Müller-Eberius, *Einer Tochter Freiheitskampf im Geiste der Weimarer Republik*, Der Berliner Handels-Gesellschaft Berlin, BHF-Bank, Frankfurt/Main, non daté. (*AMMET*) Ici p. 74.

[1281] *AMMET*, pp. 88-89.

[1282] *Ibid.*, p. 143. : « Wenn nun nach der September-Tschechoslowakeikrise, bei Wiederöffung der deswegen geschlossenen Ecole Normale Institutrices in Lons-Le-Saunier, Jura, France, nicht sofort die au-Pair-Stelle der répétitrice d'allemand besetzt würde, würde sie für immer im État des französischen Unterrichtsministeriums gestrichen. »

s'étonne ainsi pas de voir Mlle Müller-Eberius se voir proposer par Karl Epting une des quatre places de lecteurs disponibles en 1939 [1283].

On sait que les réunions de préparation au séjour sont à l'origine, une idée des autorités allemandes. Elles visent autant à sensibiliser les candidats au fonctionnement pédagogique des établissements étrangers, qu'à leur rappeler les principes de la « rencontre culturelle » : Arnold Bergsträsser dispense d'ailleurs lui-même cette formation en 1933[1284]. À l'issue de celle-ci, les assistants allemands ne se perçoivent pourtant pas nécessairement comme des agents du régime nazi : Mlle Müller-Eberius explique ainsi être persuadée d'accomplir ce qu'elle décrit comme une « *Mission der Völkerverständigung* ». En dépit de ses bonnes intentions, elle doit pourtant faire face à la méfiance de la directrice de l'établissement qui l'interpelle de la manière suivante à son arrivée : « Mademoiselle, Sie kommen im diplomatischen Gepäck des Herrn Ribbentrop ! »[1285]. De fait, nombre d'assistants allemands décident de ne pas manifester, par prudence, leurs opinions politiques, comme en témoigne cet extrait du rapport du Dr. Albert Buesche, assistant au lycée Louis-le-Grand en 1934-1935 :

> Diskussionen über aktuelle politische Dinge werden offenbar weder von der einen noch der andern Seite gewünscht, was ich in diesem Falle für das einzig Richtige halte. Man wirkt als Lehrer, als Mensch, als Deutscher. Mein Verhältnis zu den französischen Deutsch-lehrern, mit den anderen habe ich ja weniger zu tun, ist menschlich so best fundiert, daß die politischen Tageserreignisse mehr im Hintergrund bleiben.[1286]

[1283] Ces postes étaient situés à Paris, Lille, Grenoble et Lyon. Mais la guerre menaçant et ne désirant pas risquer d'être retenue en France, Mlle Müller-Eberius choisit de commencer sa formation de *Referendarin* au 1er juillet 1939 à Karlsruhe. Une fois en Allemagne, Mlle Müller Eberius se rend compte que les règlements pour le *Referendariat* ont changé et décide de revenir en France, en attendant sa place de lectrice. Elle passe l'été à Nantes avant de rentrer en Allemagne par Zürich, le 3 septembre, jour de la déclaration de guerre française. Elle enseignera par la suite dans des lycées de Bade. *Ibid.* , pp. 165-168.

[1284] On sait qu'Henri Jourdan était au courant du déroulement de celles-ci dès 1934 par le biais de l'assistant allemand de Marseille, M. Herlan : « Sie werden aus der Karte, die ich Ihnen Vergangene Woche aus München schickte, ersehen haben, dass die diesjährige Tagung der Austauschlehrer nicht in Köpenick, sondern in München stattfand. Man hatte dieses Jahr die Austauschlehrer von den Austauschstudenten getrennt, weil die ersteren mit pädagogischen Dingen betreut werden sollten. Die Pädagogik stand denn auch im Mittelpunkt dieser Tagung. » / On ne sait comment considérer cet assistant. D'un côté, il fait à plusieurs reprises état de ses convictions profondes dans le national-socialisme. De l'autre, il renseigne Jourdan et est soutenu par les professeurs du lycée Périer de Marseille où il est affecté, dans l'optique d'une prolongation de son service sur l'exercice 1934-1935. L'un des professeurs le soutenant est également impliqué dans la Société d'Études germaniques où il intervient (voir annexe 23) de sorte qu'on ne sait pas si ce professeur Guymiot a des sympathies pour le régime hitlérien, ou bien s'il fait preuve d'une naïveté confondante. L'assistant semble cependant réussir à dresser une frontière nette entre ses activités dans et en dehors de l'établissement.

[1285] Une fois informée de son parcours, la directrice est rassurée : « Die Direktorin wusste also Bescheid über meine Schul- und Universitätsbildung, wusste, wes Geistes Kind man nach Frankreich in so kritischer politischer Lage geschickt hatte und war sichtlich erleichtert, dass ihren Normaliennes von den neuen répétitrice d'allemand anscheinend keine Indoktrinierung in Naziideologie drohte. » *AMMET*, pp. 147-148.

[1286] Cela ne l'empêchera pas dans son rapport d'exposer longuement sa perception de l'être français et de la politique extérieure de la France. Au terme de son séjour, Karl Epting réclame d'ailleurs son maintien pour une année supplémentaire, ce qui lui est réfusé par le DAAD.

De même, les assistants français, se voient lors des réunions de préparation dicter des conseils de prudence. Jourdan intervient parfois par missive en ce sens comme c'est le cas en 1933 auprès de l'assistant de Halle, M. Drijard. Au cours de ces six années, maints assistants expliquent d'ailleurs dans leurs rapports ou leurs misssives avoir suivi les conseils du Directeur de l'IF en observant une neutralité nette du point de vue politique[1287].

Comme nous l'avons déjà mentionné, pour se rendre dans l'autre pays, les assistants bénéficient d'un visa gratuit ; à leur arrivée, ils prennent contact avec leurs autorités de tutelle : Henri Jourdan pour les assistants français, Karl Epting pour les assistants allemands[1288]. L'étape suivante consiste pour les assistants français à effectuer une déclaration de résidence à l'administration de la région où ils se trouvent, et à contacter le consulat français le plus proche de leur lieu d'affectation[1289]. Au cours de leur séjour, les assistants, dont les déplacements sont très contrôlés, sont confrontés à certaines procédures administratives comme la nécessité de demander une autorisation particulière au DAAD afin de pouvoir participer à des examens en France[1290] ; ces derniers ayant lieu en général au mois de mai ou de juin, les assistants sont conviés ou non à revenir en Allemagne pour terminer leur service en fonction de la date d'expiration de leur visa[1291]. Henri Jourdan joue un rôle central dans l'encadrement des assistants français[1292] : il propose à ceux qui sont de pasage à Berlin de les loger à l'IF lorsque cela est possible[1293], il fait le lien avec l'*Auslandsstelle* ou le DAAD, il en emploie dans les foyers franco-allemands[1294], il leur procure du matériel quand cela est nécessaire, il s'investit également dans l'orientation de ceux-ci après leur séjour, notamment auprès de ceux qui désirent rester en Allemagne. Alors que les autorisations de prolongation de leur service sont rares, Jourdan, à la fois soucieux de l'avenir des candidats et

---

[1287] C'est notamment le cas de M. Mondot (Breslau) ou M. Dauvin (Cologne) en 1933-1934 ; M. Gérard (Oberkassel-Bonn) en 1934-1935 ; M. Perrin (Nürtingen/Württ.), M. Denat (Neubeuern/Inn) et M. Saly (Vienne) en 1938-1939.

[1288] Puisqu'elle n'est pas passée par la procédure officielle, Mlle Müller-Eberius (Lons-le-Saunier, 1938-1939) doit se rendre à son arrivée auprès de Karl Epting, en qui elle ne voit pas un nazi convaincu mais une personne ouverte et cultivée. Elle se rend également au siège de l'ONUEF, qui n'a pas eu connaissance de son dossier, pour y rencontrer M. Denis dont elle loue l'humanité. Celui-ci se satisfait de ses références, notamment de sa participation en Suisse au *Stefan-George Kreis*. *AMMET*, pp. 145-146.

[1289] Voir par exemple les dossiers de M. David (Münster), M. Martin (Dortmund) et Mlle Rongeard (Ulm) en 1933-1934 ou de M. Bonnefoi (Schwarzburg/Thür) et M. Bacahala (Reutlingen) en 1936-1937 .

[1290] On trouve nombre d'exemples de ces déplacements : en 1933-1934, M. Mabette (Oberkassel-Bonn) et en 1938-1939, M. Gama (Calw), M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon), M. Perrin (Nürtingen/Württ.) ou M. Barain (Bonn).

[1291] En 1934-1935, on accorde à Mlle Raveau (Stuttgart) le droit de revenir pour enseigner jusqu'à la fin du mois de juillet mais pas à M. Remy (Leipzig), dont le visa a expiré.

[1292] Les assistants savent d'ailleurs lui rendent cette attention particulière comme en témoignent les nombreuses cartes de vœux qu'ils lui envoient à chaque début d'année.

[1293] En 1933-1934, M. Drijard (Halle) ou M. Guitton (Görlitz) en profitent par exemple.

[1294] Cela n'est pas toujours aisé : en 1933-34, Mlle Balvet (Berlin) a un emploi du temps trop chargé pour souscrire à la requête de Jourdan, qui désire lui confier la responsabilité d'un cours.

de la bonne marche de l'échange, ne craint pas de prendre des arbitrages complexes[1295]. S'il n'hésite pas à appuyer avec insistance des candidats qui désirent renouveler l'expérience, comme M. Gérard (Oberkassel-Bonn) en 1934-1935 ou Mlle Percevant (Heidelberg) en 1938-1939, il n'hésite pas à non plus opposer un refus catégorique le cas échéant[1296].

Entre 1933 et 1939, les conditions d'accueil des assistants sont très similaires à ce qu'elles étaient auparavant. Pour les assistants allemands en France, malgré ses désavantages, le régime de l'internat est toujours le plus intéressant. En 1933-1934, M. Jansen (Lons-le-Saunier) écrit ainsi :

> Wie ich mir von Austauschlehrern des letzten Jahrgangs in München sagen liess, muss es natürlich vorteilhafter sein in der Schule zu wohnen und zu schlafen, da einem in diesem Falle nur 300 Frs. vom monatlichen Gehalt abgezogen werden, sodass man mit den restlichen 600 Frs. noch herrliche Reisen unternehmen kann. Falls man in der Schule nicht wohnen und schlafen kann, soll der grösste Teil vom Gehalt zum Essen und Schlafen draufgehen, sodass man keine Sprünge machen kann.

Comme nous avons pu déjà le mentionner, cela n'empêche pas les assistants allemands de se plaindre de la modicité des traitements[1297]. Les assistants français en Allemagne en revanche sont pour la plupart externes et sont partant plus libres[1298]. Cet externat ne satisfait cependant pas toujours ceux-ci, notamment dans les grandes villes où les loyers sont parfois élevés[1299]. Cela se complique encore dans le cas des assistants mariés, qui doivent trouver un logement

[1295] En 1934-1935, il réoriente Mlle Raveau (Stuttgart) vers une école de langues de Brême, mais elle refuse l'offre préférant se consacrer à la préparation du Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes en France. En 1935-1936, il met Mlle Goupillon (Berlin-Steglitz) en contact avec le bureau universitaire de la statistique puisque celle-ci a échoué à l'agrégation. La même année, M. Latapie (Hannover) hésite, en cas d'échec à ses examens, à rester en Allemagne pour préparer l'agrégation. Jourdan lui conseille de revenir en France pour rester au contact des professeurs et de demander un poste de maître d'internat. Finalement, l'assistant qui entre temps a obtenu son dernier certificat de licence de lettres en allemand et son diplôme d'Études supérieures de langue allemande décide d'effectuer son service militaire. En 1936-1937, Mlles Rongeard (Ulm) et Truchetet (Halle) ont demandé un renouvellement qui s'annonce difficile. Henri jourdan encourage la première à retourner vers sa formation initiale : l'anglais.

[1296] Il note à ainsi à propos de M. Neukomm (Berlin, 1935-1936) qui souhaite devenir pensionnaire de l'IF : « Il a des qualités évidentes de pédagogue, mais sa présence à l'Institut ne donnerait pas, je crois, d'excellents résultats. ».

[1297] À cela il faut ajouter que les retards de versement et les retenues subites sont courants : M. Brause (Bayonne) en 1934-1935 et Mlle. Carl (Lille) en sont victimes.

[1298] En 1936-1937, M. Guinet (Oberkassel-Bonn) par exemple prend ses repas à l'école mais est logé dans une famille. En 1938-1939, Mlle de la Brosse (Bonn) réside dans un foyer d'étudiantes tandis que M. Barain (Bonn) s'est trouvé un logement chez des particuliers, mais tous deux prennent leur repas au restaurant universitaire.

[1299] Ainsi, en 1938-1939, M. Saly (Vienne), arrivé en novembre à Vienne en raison d'examens l'ayant retenu à Strasbourg, constate qu'il n'y a pas d'externat et doit compter sur une demande collective de ses collègues pour voir son traitement augmenté de 10 Reichsmark, pour assurer le paiement de son logement.

plus grand et ce faisant des sources de revenu supplémentaires[1300]. En 1937-1938, les époux Bideau, tous deux assistants, représentent ainsi un cas exceptionnel pour lequel on tente de trouver un arrangement :

> D'autre part, M. Bideau, assistant à Erfurt, se trouve maintenant, comme vous le savez plus près de sa femme, qui est nommée à Jena. Cependant j'ai attiré l'attention du Dr. Graefe sur les charges budgétaires qu'entraînait cette solution, les voyages étant assez coûteux. Le Dr. Graefe m'a promis d'essayer de relever le traitement de M. Bideau, si celui-ci en manifestait le désir. Il se pourrait même que dans le courant de l'année, le jeune ménage fût réuni dans une autre ville.[1301]

Qu'ils soient acueillis en internat ou externés, le confort est une question souvent soulevée dans les rapports. Les assistants allemands pointent parfois le caractère spartiate des internats français mais ils n'en font pas une critique appuyée[1302]. M. Junker (Bordeaux) en 1934-1935 relativise la situation avec humour :

> Die Unterbringung ist spartanisch einfach, es lässt sich aber leben. Ich habe es sogar schon zu einer Tischdecke und einem Aschenbecher gebracht, was nach Meinung von Experten durchaus beachtlich ist.

Certains sont même bien lotis, comme en témoigne l'éloge du Dr. Müller-Eberius (1938-1939) à propos de ses conditions de logement à l'école normale d'institutrices de Lons-le-Saunier[1303]. Les assistants français semblent en comparaison se plaindre plus souvent de leur logement et en particulier des conditions de chauffage[1304]. À la fin de l'année 1932, M. Millidier (Oberkassel-Bonn), atteint d'une pleurésie, est ainsi contraint de rentrer à Paris et d'abandonner son service :

> D'ores et déjà je suis mécontent de la condition matérielle qui m'a été réservée dans le lycée privé de M. Heel, le chauffage fut déficient tout l'hiver ainsi que l'éclairage – Mon année est

[1300] En 1935-1936, M. Jean (Karlsruhe) trouve une chambre pour un mois, en attendant que sa femme le rejoigne et envisage dans cette optique de donner des leçons particulières, afin d'obtenir un logement plus grand, tandis qu'en 1937-1938, M. Humblot (Hannovre) cherche une occupation rémunératrice pour sa jeune femme.

[1301] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28, lettre du 28 octobre 1937 d'Henri Jourdan à Jean Denis.

[1302] En 1934-1935, M. Hellweg (Le Mans) note que son logement est sans confort mais que la nourriture est bonne et qu'il gardera un excellent souvenir de son séjour : « Ich habe mit Absicht in dem Bericht die Primitivität der Wohnverhältnisse nicht berührt, weil ich glaube, dass einessteils an französischen Schulen diese Verhältnisse allgemein sind, und weil es dann noch möglich ist, dass einige Verbesserungen vorgenommen werden. »

[1303] *AMMET*, pp. 148-149.

[1304] En 1934-1935, Mlle Fauret (Karlsruhe) témoigne à son tour : « J'ai eu d'énormes difficultés pour trouver une chambre. Il a même fallu renoncer à l'espoir d'avoir le chauffage central et l'eau courante, après bien des démarches inutiles et des jours d'attente, je suis venue échouer dans une maison même du consulat. ». En 1938-1939, on trouve un témoignage similaire de Mlle Triomphe qui peine à trouver une chambre convenable à Greifswald.

> perdue. […] J'ai contracté une maladie au début de décembre, à cause des brouillards du Rhin de l'humidité […], puis, au moment des grands froids laissé dans une chambre où le chauffage central était détérioré et ne dégageait qu'une chaleur de 6-8°, là où dehors le thermomètre marquait -18°. Après m'être absenté une semaine, j'ai repris mon service quand même, puis le 18, j'ai rendu visite à M. le Consul de France à Cologne qui m'a conseillé de voir un spécialiste, lequel a diagnostiqué une pleurésie, et m'a mis dans l'alternative d'entrer à l'hôpital ou de rentrer aussitôt à Paris.[1305]

Alors qu'on ne relève qu'un cas de maladie chez les assistants allemands[1306], les désagréments physiques semblent légion parmi les assistants français[1307], illustrant la fragilité des corps soumis à des conditions de vie parfois difficiles à une époque où la médecine peine encore à contenir des maladies comme la tuberculose. La souffrance psychologique n'est pas non plus absente de ces séjours et touche tout autant les assistants allemands que français. Elle a souvent pour source des difficultés d'adaptation au nouvel environnement et un fort sentiment d'isolement. La plainte la plus forte est certainement celle de M. Bonnefoi (Schwarzburg/Thür) en 1936-1937. Dans le village où il est affecté, il lui est impossible de nouer amitié avec qui que ce soit. Pour celui qui un an auparavant avait étudié à Heidelberg, le contraste est difficile à accepter :

> La déception de n'avoir pas trouvé ce qu'un précédent séjour en Allemagne, j'étudiai l'hiver dernier à l'Université de Heidelberg, intensifie involontairement peut-être la note pessimiste de mon rapport. Quoi qu'il en soit, est indéniable la solitude morale et intellectuelle qui entoure l'assistant français.

D'autres témoignages montrent que la situation géographique n'est pas la cause unique de ces épanchements d'âme. Là, où les conditions d'isolement sont extrêmes, le séjour peut-être tout à fait bien vécu, comme le montre l'exemple de M. Gay affecté en 1938-1939 sur l'île de Spickeroog/Nordsee[1308], tandis qu'au sein d'une ville importante, d'autres peineront à nouer

---

[1305] Voir MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, démission de M. Millidier.

[1306] En 1933-1934, M. Eckert (Douai) désire reprendre son *Referendardienst* en Allemagne pour des raisons de santé. Un certificat du médecin stipule qu'il a une forte toux, est amaigri et peine à dormir. Le médecin conseille qu'il prenne du repos chez lui. D'abord perplexe et soucieux de ne pas créer un précédent, qui remettrait en cause la convention d'échange, le DAAD l'autorise finalement à rentrer.

[1307] En 1933-1934, M. Mabette (Oberkassel-Bonn) est également atteint de pleurésie. En 1936-37, M. Boutineau (Hamburg) est atteint par un anthrax et ne peut reprendre son service que le 8 février 1937. En 1937-1938, M. Artigues (Meissen) est pris d'une rechute de tuberculose à la moelle épinière et doit être transféré au *Städtisches Krankenhaus*. M. Jourdan fait appel au Consul Général à Dresde afin qu'il dépêche quelqu'un sur place : « Le jeune homme est soigné avec beaucoup de dévouement par le Dr. Thieme. Il est pour l'instant dans un dortoir de troisième classe, fort bien pourvu de tout. On doit le mettre dans le plâtre demain et il ne sera pas transportable avant vingt jours. On craint qu'il ne doive rester dans cet état pendant deux ans. » L'assistant se montre confiant mais inquiet pour les dépenses que cela représente pour sa famille (6 Mark par jour). Jourdan craignant qu'il ne soit pas assuré, propose au Consulat d'avancer la somme, pour éviter que la famille ne paie les frais de change.

[1308] L'école, un pensionnat de 100 élèves situé sur une île de 400 habitants, est reliée à la terre par bateau. Après les vacances de Pâques, en raison de l'arrivée de nouveaux élèves, M. Gay doit habiter au village, à quelques kilomètres, où il occupe une chambre chez le maire : « Le matin après le déjeuner pris chez le Bürgermeister, il

des liens[1309]. Parfois enfin l'absence d'une bibliothèque ou d'une université à proximité, importantes pour la préparation des concours, suffit à provoquer le « vague à l'âme » de ceux qui aspirent à l'étude[1310], car, de fait, le travail intellectuel semble permettre à certains de vaincre le sentiment de solitude[1311]. Pour pallier ce risque d'isolement, les stratégies sont multiples : quelques assistants recherchent le contact de leurs pairs[1312], tandis que d'autres à l'inverse, choisissent de s'éviter. Ainsi, en 1933-1934, M. Vornet (Düsseldorf) apprend au cours d'une visite au Consulat qu'il a un collègue dans la même ville, M. Lafon. Ils se rencontrent lors d'une conférence et s'entendent bien, mais choisissent d'un commun accord d'espacer leurs rencontres, pour favoriser leur intégration. Il semble que les assistants placés dans de grandes villes témoignent d'une meilleure adaptation : c'est notamment le cas de M. Gayand en 1933-1934 qui vit dans une famille dont les deux fils se révèlent être d'excellents camarades, et fréquente le club des étrangers de Breslau[1313]. En 1938-1939, M. Gémar (Münster) explique, quant à lui, vivre dans une famille où il est considéré comme un fils et assister, chaque vendredi soir, aux réunions du Club Français. Dans ces deux cas, la présence de personnes de confiance dans l'entourage immédiat et la possibilité d'être reconnu dans un cercle social hors de l'établissement semble suffire à leur apporter satisfaction. De nombreux assistants enfin se consacrent à la vie culturelle locale[1314] et aux voyages. En 1933-1934, M.

---

me fallait faire trois kilomètres environ à travers les dunes, dans le sable, par tous les temps, pour me rendre au Heim et donner mes cours ; je revenais dans la soirée au village emportant ce que l'on m'avait préparé à la cuisine pour le repas du soir. De ce fait, je ne me trouvais plus en contact aussi étroit avec les professeurs et les élèves et n'avais plus autant d'occasions qu'auparavant de parler et de me perfectionner. » M. Gay précise dans la suite de son rapport qu'il est difficile de se rendre à Brême, ville la plus proche, dans la mesure où le voyage coûtait trop cher. Malgré ces désavantages, le rapport de M. Gay reste positif.

[1309] La même année, M. Fortuit partage un sentiment proche dans le contexte plus urbain de Nuremberg : « Quant à mon séjour à Nuremberg, je n'en suis pas enthousiaste et malgré tous mes efforts je n'ai pas encore réussi à m'acclimater. Les Nurembourgeois sont excessivement fermés et jusqu'à présent, j'ai très peu de relations. »

[1310] En 1938-1939, M. Gama (Calw) se plaint également d'une certaine forme d'isolement car il lui est impossible d'aller suivre des cours à l'université la plus proche : celle de Tübingen.

[1311] En 1933-1934, M. Lafon (Düsseldorf) se consacre dans son temps libre à l'étude et à la traduction.

[1312] En 1938-1939, M. Poumet (Grovesmühle) contacte ainsi M. Jourdan pour entrer en contact avec M. Lebois (Etesburg). Quant à M. Pelletier (Dresden), venu avec sa femme, explique dans son rapport qu'ils ont eu des contacts suivis avec M. Jaeger (Pirna) et M. Artigues (Meissen) ; il ajoute : « Nous avions peu de relations, surtout avec des Français, car nous y étions peu nombreux. En dehors du Consulat, nous ne connaissions guère qu'une dame française, mariée à un Allemand et habitant Dresde depuis 1914 et une Suissesse de Genève mariée à un professeur allemand, toutes deux très sympathiques. La première en particulier m'a été très utile, car elle m'a documenté et m'a permis de voir des dessous de la vie allemande qu'il est ordinaire très difficile, pour ne pas dire impossible, de pénétrer dans un laps de temps aussi court que celui dont je disposais. »

[1313] Voir le dossier Gayand : « Je fais partie du club des étrangers de Breslau, et quoique, on veuille là nous initier aux tendances du nouveau Reich, on nous laisse toutes libertés d'exprimer nos pensées. J'ai connu là fort nombre d'étudiants allemands qui toujours se sont fait plaisir de me fournir les renseignements que je leur ai demandés. »

[1314] C'est le cas de M. Cheval qui, en 1938-39, décrit Giessen comme une ville un peu ennuyante, mais loue son théâtre, sa population, les cours de l'université et sa bibliothèque. M. Wernher la même année avoue également se plaire à Francfort qu'il trouve intéressante du point de vue culturel.

Lafon (Düsseldorf) consacre ses loisirs à l'étude et à la traduction mais il visite également Francfort, Munich, Nuremberg, Würzburg, Mayence, Coblence et Bonn tandis qu'en 1938-1939, M. Poumet (Grovesmühle) effectue deux voyages à bicyclette avec des professeurs de l'école et que M. Schiont (Kolberg) se rend non seulement à Berlin mais aussi à Rügen, Danzig et en Prusse orientale[1315].

On constate des intérêts similaires chez les assistants allemands en France. Si M. Jansen, en 1934-35, avoue s'être évertué à découvrir la vie locale de la petite ville de Lons-le-Saunier[1316], beaucoup d'entre eux se consacrent à des activités de recherche pendant leurs loisirs : la liste des activités extrascolaires de M. Buesche (Paris, 1933-1934) est ainsi tout à fait parlante :

> - Inszenierung de « Minna von Barnhelm »
> - Conférence sur l'art « Das Interesse für meine Darlegungen war überall recht groß, da man von diesen Dingen (Kunstpolitik und Kunstpraxis des Nationalsozialismus u.a.) noch nichts gesehen und gehört hatte. «
> - Feuilletonberichte über Pariser Kunstleben für das Berliner Tageblatt
> - Artikel für die « Neueren Sprachen » und die « Revue Germanique »
> - Sprechen für Schallplatten für Unterrichtszweck sur la demande du Professeur Ravizet.

Études et voyages semblent être les deux activités favorites[1317] quand elles ne sont pas tout simplement liées, comme le suggère en 1935-1936, M. Dick (Paris). Celui-ci annonce en effet s'être consacré, au deuxième semestre, aux études géographiques à la Sorbonne en prenant part à des excursions dirigées, ainsi qu'aux études archéologiques en Ile de France, avant d'appliquer ses connaissances à de nouveaux terrains.

> Pendant les vacances, j'ai étendu ces études sur différentes provinces de la France que je parcourais en ski, en bicyclette ou en canot.

En dépit des réunions de préparation et de l'encadrement important dont bénéficient les assistants allemands et français, la réussite de leur séjour dépend par conséquent de leurs objectifs personnels et des voies qu'ils choisissent d'emprunter pour atteindre ceux-ci. Cette diversité de situations est également perceptible dans leurs activités au sein des classes.

[1315] On citera encore M Mabette (Oberkassel-Bonn) qui se rend en 1933-1934 à Berlin, Leipzig, Dresde, Breslau et en Bavière et, M. David (Würzburg), qui, en 1936-1937, voyage en Autriche, en Bavière et à Berlin.

[1316] Voir le dossier Jansen : « Si le hasard m'a fait nommer dans une petite ville, j'ai eu au moins le loisir de me plonger dans la vie provinciale, j'ai pu découvrir que le Français, attaché à son sol et sa petite propriété, à ses traditions religieuses et morales, mène à Lons une vie aussi honnête que chez nous. »

[1317] Par exemple, en 1935-1936, M. Wetzel (Charleville) est allé à Paris et dans le Sud de la France.

2. L'activité des assistants

Les témoignages dont nous disposons concernent essentiellement des assistants affectés dans les établissements secondaires « classiques » : collèges, lycées en France, *Gymnasien, Realgymnasien* et *Oberschulen* en Allemagne. Si les assistants allemands, pour des raisons évidentes, cessent progressivement d'être placés dans les prytanées militaires à partir de 1933, les assistants français sont, quant à eux, placés dans tous les types d'établissements, y compris dans des établissements qui font figure d'exception. En 1938-1939, M. Denat et M. Gama sont affectés dans deux des rares écoles privées ayant subsisté : respectivement au *Landschulheim* de Neubeuern am Inn[1318] et à la *Spöhrersche höhere Handelschule* de Calw[1319]. Toujours en 1938-1939, M. Gay (Spiekelroog) et M. Lefebvre (Bieberstein) sont affectés dans des Hermann Lietz-Schulen[1320] qui témoignent d'un public[1321] et d'un fonctionnement de type familial bien spécifique[1322]. En règle générale, le nombre d'heures de cours des assistants allemands semble conforme à ce que prévoit initialement la convention d'échange, soit 12 heures placées au sein du plan d'études, et il inclut des heures d'observation (*Hospitation*). En témoignent par exemple les cas de M. Jäkisch (Angoulême) en 1933-1934 qui doit donner 12 heures de cours dont la moitié ne recquiert pas sa participation active (*Assistierstunde*) ou encore de M. Jansen en 1934-1935 qui selon les

---

[1318] Situé dans le Château de la Baronne de Wendelstatdt, il comprend un *Gymnasium* et un *Realgymnasium* et accueille dans ses internats, les enfants des milieux aisés : aristocrates, ambassadeurs, attachés militaires, hommes politiques, et même la fille de von Ribbentrop.

[1319] L'école est la propriété des Dr. Erwin Weber, le Directeur, et Gustav Weber. Il s'agit d' une école mixte, dont le régime est l'internat (obligatoire pour les filles) ou l'externat surveillé et qui accueille environ 200 élèves, dont 25 à 30 jeunes filles. Elle est composée de 3 sections : une section commerciale composée de 3 classes d'élèves de 14 à 25 ans ; une section dite *Realabteilung* qui se compose des 5 premières classes de l'*Oberrealschule* officielle et accueille des élèves de 11 à 14 ans ; et une section composée d'étrangers, qui a fait la renommée de l'établissement. Cette dernière section comporte jusqu'à 160 élèves, mais en 1939, on ne compte qu'une dizaine d'élèves étrangers, essentiellement scandinaves et un seul français, parti à Noël. M. Gama intervient dans les sections réale et commerciale.

[1320] Il en existe sept : 2 *Oberstufen* (Spickeroog et Bieberstein), 3 *Mittelstufen* (Haubinda, Schloss Ettersburg, Schloss Buchenau) et 2 *Unterstufen* (Gebesser, Grovesmühle). Les deux assistants sont donc affectés dans les écoles qui comprennent les classes de l'*Oberstufe*.

[1321] Selon M. Lefebvre, à l'école de Bieberstein/Rhön, tous les élèves sont des « fils de famille » de la haute bourgeoisie ou de la haute noblesse et le prix de la pension est très élevé (de 150 à 250 RM/mois).

[1322] Les élèves ne logent pas dans des dortoirs, mais dans des chambres qu'ils peuvent décorer. Certains ont même la permission de disposer d'un poste de T.S.F. Les cours ont lieu le matin, tandis que les après-midi sont consacrés aux *Gilden* (serrurerie, menuiserie, forge), aux sports, à la *Hitlerjugend* ou au *Arbeitsdienst*. Suivent des heures de travail individuel dans les chambres, puis le soir, a lieu une écoute collective de musique, de lectures ou de l'exposé du travail de fin d'année d'un élève. Les repas sont pris dans une salle commune (sauf lors des petits-déjeuners et goûters) où les professeurs mangent dans une petite salle spéciale. À chaque table, un professeur (le « père ») et dix élèves forment une « famille ».

mêmes termes a pu visiter de nombreuses classes dans diverses matières et se faire une idée de la façon dont on conçoit l'enseignement[1323]. Les classes et la taille des groupes concernés diffère selon les situations : en 1935-1936, M. Wetzel (Charleville) explique dispenser douze leçons réparties « dans la proportion d'une seule leçon pour chaque groupe [avec 7 élèves par groupe], entre les cinq classes supérieures des sections A, A' et B du lycée. » tandis qu'en 1938-1939, Mlle Müller-Eberius (Lons-le-Saunier) donne une heure dans chacune des trois classes et consacre les sept heures restantes de son service de 10 heures[1324] à quatorze groupes de 6 élèves[1325]. En revanche, à cette période, les assistants français semblent dispenser en majorité moins d'heures que ne le prévoit la convention : ce phénomène, que l'on peut attribuer aux mesures qui frappent l'enseignement du français[1326], est particulièrement manifeste en 1938-1939[1327]. De 1933 et 1939, ils sont moins nombreux à dispenser exactement 12 heures[1328] ou davantage[1329]. Ces tendances sont cependant à prendre avec des pincettes dans la mesure où les jeunes français incluent dans leur décompte, non seulement les heures d'observation (*Hospitation*)[1330], mais aussi d'autres activités ponctuelles[1331] et d'éventuels remplacements. Variées, leurs tâches évoluent parfois au cours de l'année comme c'est le cas de M. Vornet (Düsseldorf) en 1933-1934[1332] et il est également nécessaire de

[1323] En 1933-1934, Messieurs Hellweg (Le Mans), Weismann (Troyes), Junker (Bordeaux) et Herlan (Marseille) sont également concernés.
[1324] Dans les écoles normales, le service « standard » exigé est de dix heures et non de douze heures.
[1325] *AMMET*, p. 148.
[1326] En 1938-1939, Mlle Pessin (Göttingen) et M. Pelletier (Dresden-Neustadt) sont ainsi sous-employés. Ce dernier participe dans un premier temps à 6 heures de français, dont une volontaire, mais ne dirige pas de classe lui-même, puis assure de Pâques au 1er juin, tout l'enseignement du français dans son établissement. Enfin le directeur lui propose d'enseigner en plus au *Staatsgymnasium*. Il accepte 8 heures au Gymnasium, abandonne les heures d'observation et finit par accomplir ses 12 heures de cours réglementaires.
[1327] Parmi eux, on compte en 1933-1934, M. Dauvin (8 heures), M. Gayand (11 heures), M. Guitton (une ou deux heures), M. Lafon (9 heures), M. Mabette (en janvier, déclare n'avoir donné tout au plus que 100 heures de cours) ; en 1934-1935, M. Gérard (10 heures), M. Poulain (10 heures) ; en 1935-1936, M. Boussin (10 heures) ; en 1936-1937, M. David (9 heures) ; en 1938-1939 : M. Barain (11 heures), M. Bégain (6 heures), M. Burelle (11 heures) M. Cheval (8 heures), M. Gama (8 heures), M. Gay (10 à 12 heures), M. Latif (10 heures), M. Lefebvre (10 heures), M. Léguevacque (7 heures), M. Mornand (10 heures), Mlle Pessin (3 heures), Laurent Schiont (pas plus de 10 heures par semaine). Pour les établissements concernés, voir annexe 25.
[1328] Parmi eux, on compte : en 1933-1934, M. Mondot, M. Martin ; en 1934-1935, M. Mérignon, Mlle Raveau ; en 1935-1936, M. Jean ; en 1938-1939, M. Brack, M. Pelletier, M. Saly. Pour les établissements concernés, voir annexe 25.
[1329] On trouve, parmi eux : en 1933-1934, M. Henry (14 heures), M. Vornet (de 11 à 19 heures) ; en 1935-1936, M. Colbeau (14 heures) ; en 1938-1939, M. Dénat (14 heures de cours auxquels s'ajoutent des leçons particulières et des leçon de latin), M. Jaeger (14 heures). Pour les établissements concernés, voir annexe 25.
[1330] Ce schéma, consistant à placer d'abord l'assistant en position d'observation, semble récurrent. Cela concerne entre autres, M. Guitton (Görlitz, 1933-1934), M. Jean (Karlsruhe, 1935-1936) qui voit l'ensemble de ses heures consacrées à l'observation dans des cours d'allemand, M. David (Würzburg, 1936-1937) ou enfin M. Burelle (Halle), M. Jaeger (Pirna) en 1938-1939.
[1331] M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon, 1938-39) donne pendant trois semaines des leçons particulières aux candidats à l'Abitur : une ou deux heures au plus par semaine avec des groupes de deux élèves.
[1332] Il explique n'avoir jamais eu un nombre fixe d'heures : au départ, le directeur a décidé qu'il donnerait deux heures à chacun des 6 professeurs et suppléerait pendant trois heures à l'absence d'un septième professeur

souligner les spécificités propres à chaque établissement, notamment dans les écoles privées. M. Denat (Neubeuern am Inn, 1938-1939) explique par exemple que son travail consiste en 12 heures de conversation avec des groupes de 3 à 8 élèves âgés de 14 à 18 ans en présence du professeur, 2 heures de classe et 10 à 15 heures de leçons particulières (rémunérées à part) ! À partir du 1er janvier, en raison de l'appel de deux professeurs, son emploi du temps évolue et il doit alors assurer un service de 37 heures de travail hebdomadaires : 11 heures de conversation, 2 heures de classe, 9 leçons particulières et 15 heures de latin ! Ces différents témoignages révèlent la pluralité des pratiques que recouvre l'activité des « directeurs de conversation ». Par volonté de limiter leur influence, les assistants allemands se voient inviter à observer plutôt qu'agir et confier de préférence des petits groupes d'élèves, tandis que les assistants français sont davantage employés dans de nombreuses tâches annexes (remplacement, préparation individuelle à l'Abitur) pour compenser les absences de professeurs et faciliter le fonctionnement de l'établissement. La diversité des coopérations entre assistants et professeurs mise en relief par ces témoignages interroge et mérite d'être regardée en détail à l'exemple des témoignages des assistants français en Allemagne.

Comme cela avait déjà été mis en valeur au cours des décennies précédentes, le fait d'observer dans la classe sans y participer permet à l'assistant de se sensibiliser aux méthodes pédagogiques et de s'habituer aux élèves. Cette phase ne reste pas cantonnée aux seuls cours de langues étrangères : en 1934-1935, M. Mérignon (Berlin) assiste par exemple aux cours de religion et d' « éducation civique nationale socialiste » tandis que M. Poulain (Munich) assiste à des heures d'allemand. Nombreux sont les assistants qui considèrent favorablement l'apprentissage de nouvelles formes pédagogiques[1333]. Outre le système de notation allemand de 1 à 6 parfois évoqué, on montre dans les témoignages une grande attention à la primauté donnée à l'oral et à la méthode directe employée dans l'enseignement des langues. L'enseignement allemand apparaît moins axé sur le texte que sur la parole[1334]. M. Bousin (Halle, 1935-1936) relève ainsi :

---

malade, mais cela évolue car certains professeurs désirent davantage sa présence. Il ne refuse pas : « Puis je n'ai jamais eu à remplacer le professeur malade, la suppléance ayant été donnée à un Assessor. Actuellement le nombre de mes heures de service se monte à treize après avoir été jusque dix-neuf et être descendu récemment à onze ou douze. » De temps à autre, M. Vornet doit de plus assurer une suppléance d'une heure et il lui arrive également de donner cours dans l'*Obertertia* et l'*Untertertia*.

[1333] M. Vornet (Düsseldorf, 1933-1934) déclare par exemple que son séjour lui est « extrêmement profitable au point de vue pédagogique » tandis que M. Lafon (Düsseldorf, 1933-1934) explique : « Les méthodes pédagogiques allemandes ont retenu mon attention. J'ai pu remarquer les grands avantages qu'elles offraient. Cette méthode directe du maître à l'élève porte généralement ses fruits. »

[1334] Cela ne signifie naturellement pas la disparition de l'écrit, mais une autre utilisation de celui-ci, comme le note en 1938-1939, M. Gemar (Münster, 1938-1939) : « On ne connaît pas, de plus, la feuille volante ou « la copie » comme chez nous. Les élèves, grands ou petits, possèdent un cahier pour chaque matière et les devoirs

> Les professeurs s'efforcent de familiariser leurs élèves avec le langage courant de notre pays, plutôt qu'à développer leurs connaissances proprement littéraires.

M. Wernher (Francfort/Main, 1938-1939) fait également part de sa fascination pour l'emploi de la méthode directe dans les cours du Dr. Olbricht , dans un de ses bastions traditionnels, la *Musterschule* transformée en 1925 en *Neusprachliches Gymnasium* et dont l'ancien directeur Dr. A. C. Max Walter était précisément un des fondateurs de la « méthode directe » :

> Il faut avoir assisté à une de ses leçons où règnent à la fois la bonne humeur et le zêle : durant toute la leçon, on n'entendit pas un mot d'allemand ; on ne fit pas appel au vocabulaire allemand ; on n'essaya pas de traduire. Il n'y avait plus qu'un échange de pensées et de paroles françaises de telle sorte que l'auditeur était plongé dans une ambiance française.

Le ton enthousiaste confirme par contraste le fait que la méthode directe ne s'est jamais vraiment imposée en France. Certains, peu à l'aise avec ces méthodes, se le verront d'ailleurs reprocher[1335].

Dans les cours de français, la participation des assistants se résume cependant rarement à l'observation et ceux-ci sont incités à assister le professeur[1336]. Ce rôle n'est pas clairement défini. Il est parfois restreint comme M. Dauvin (Cologne, 1933-1934) le souligne :

> Quatre cours faits par un professeur que j'assiste : mon rôle est dans ce cas assez limité et se borne à intervenir de temps en temps pour expliquer aux élèves une expression, leur poser quelques questions sur les textes qu'ils expliquent.

Mais le plus souvent, il existe une répartition plus équitable des rôles et les assistants sont chargés de contrôler la phonétique et la grammaire. M. Vornet (Düsseldorf, 1933-1934) explique ainsi que s'il s'agit d'une lecture suivie de traduction, alors le professeur surveille la traduction tandis qu'il corrige la lecture et l'accent ou lit un texte et l'explique en français. Sous sa surveillance, il pose aux élèves des questions, qui doivent préparer la rédaction d'une *Nacherzählung*. Parfois, le professseur le laisse enseigner seul dans les classes les plus

---

de la maison sont faits la-dessus. À la fin de l'année, ces cahiers sont remis au professeur compétent, lequel les dépose dans la salle des archives. Ces cahiers deviennent par conséquent les moyens officiels de contrôle et ils permettent aussi les examens rétrospectifs du dossier de l'élève. »

[1335] Ainsi en 1933, 1934, M. Pauzié (Magdeburg) est critiqué par l'administration allemande parce que ses « leçons n'intéressent pas les élèves ». On lui donne finalement un mois pour mettre en œuvre sa propre méthode et faire ses preuves.

[1336] Ces formes de coopération sont attestées par M. Dauvin, M. Drijard, M. Henry ou M. Vornet en 1933-1934, M. Boussin et M. Colbeau en 1935-1936, Mlle de la Brosse, M. Barain, M. Brack, M. Burelle, M. Gay, M. Gémar, Mlle Pessin, M. Pelletier et M. Wernher en 1938-1939. Pour les établissements concernés, voir annexe 25.

avancées, et lui fait part après coup, de ce qu'il a bien fait ou non[1337]. Dans cette configuration, l'assistant est placé dans la peau d'un *Referendar* en formation[1338]. Ce système a des avantages et des inconvénients que détaille M. Martin (Dortmund, 1933-1934) :

> Ces leçons ne sont pas facultatives pour les élèves comme c'était le cas pour celles de l'assistant allemand dans les lycées français que j'ai fréquentés. Chaque leçon que je donne remplace une leçon régulière d'un professeur. Ainsi, celui-ci, qui sans ma présence aurait dû donner lui-même la leçon, reste t-il toujours ou presque dans la classe, ce qui présente un avantage et un inconvénient : l'avantage concerne la discipline. Je n'ai absolument pas à m'en occuper. L'inconvénient est de se voir parfois interrompre par le Professeur. La discussion se déroule alors entre le professeur et moi, au-dessus des élèves qui cessent de s'intéresser ; et de plus, lorsque ces interruptions deviennent trop fréquentes, il peut arriver que l'on ne sache plus ce que l'on voulait dire d'abord. Mon travail et les questions dont je parle en classe sont très variés : certains professeurs me laissent entière liberté et j'organise la classe comme bon me semble et parle d'un des sujets que je choisis moi-même. D'autres me fixent le travail ou me proposent tel ou tel sujet que je suis naturellement en droit de refuser s'il ne me convient pas, ce qui n'est pas encore arrivé. Ces sujets sont en général déjà connus des élèves et la classe prend ainsi souvent la forme d'une conversation.

L'assistant de Dortmund démontre par ces lignes que l'assimilation de l'assistant au *Referendar* s'accorde finalement assez bien avec le rôle théorique qui lui est confié : mener des heures de conversation. Cette répartition des tâches entre l'assistant, qui s'occupe de la pratique, et le professeur, qui s'occupe de la théorie, fait sens pour de nombreux assistants[1339]. C'est par exemple le cas de M. Barain (Bonn, 1938-1939) pour lequel en Allemagne, le but est que la majeure partie des élèves atteignent un certain niveau de langue, tandis qu'en France, l'enseignement serait tout entier orienté vers la sélection des futurs germanistes[1340].

[1337] En 1938-1939, M. Burelle (Halle), explique qu'il a fait quelques conférences, le professeur s'assurant à la fin de l'heure que les élèves ont bien compris tandis que Paul Gemar (Münster), dans un dispositif similaire, explique avoir joui d'une entière « liberté d'action ».

[1338] Mlle de la Brosse (Bonn, 1938-1939) attribue à tort ce statut à une cause politique : « Comme Austauschlehrerin, je fais partie du Collegium et je suis considérée comme une assessorin, mais pour donner mes cours, n'ayant pas prêté serment au régime, je suis considérée comme une simple « Referandarin » et le professeur est toujours présent. »

[1339] Ce n'est cependant pas toujours le cas : M. Drijard (Halle, 1933-1934) qui pense avoir joué « le rôle d'un « Lehrer » un peu plus virtuose dans l'emploi de la langue française » s'interroge pour sa part sur son utilité réelle dans ce processus : « Je reste assez sceptique sur la valeur de mon enseignement et, en général, sur ce que peut apporter un assistant étranger aux élèves d'une autre nation […]. »

[1340] Il écrit ainsi : « Hier in Deutschland hospitiert der ausländische Lehrer oder Assistent bei dem deutschen Studienrat, und behandelt vorzugsweise die praktischen Fragen (Lesen, Aussprache, Besprechungen), während sein deutscher Kollege sich in wesentlichen auf die Grammatik beschränkt. So haben die Schüler eine unmittelbare Bestätigung von dem, was sie ihr eigentlicher Lehrer thoretisch lehrt. In Frankreich dagegen, wo der Unterricht auch nachmittags erteilt wird, wird dem deutschen Lehrer eine gewisse Anzahl von Schülergruppen zugewiesen, die aus lauter Freiwilligen bestehen ; das heißt : vor der Ankunft des ausländischen Assistenten haben sich alle Schüler der oberen Klassen (Unterprima, Prima, Philosophie= u. Mathematik = Klassen, eventuelle Oberprima = u. Spezialmathematik= Klassen) zu melden, die für diese praktischen Übungen, Interesse haben. Dann werden sie je nach ihrem Alter und ihren Fähigkeiten in Gruppen eingeteilt und erhalten entsprechend einen gesonderten Unterricht (Lesen und Besprechen deutsche Zeitschriften, Erklärung moderner Dichtung u.s.w.11.). Es geht daraus hervor, dass mit dem französischen System eine Auswahl zukünftiger

Pelletier (Dresden, 1938-1939) décrit de même avec satisfaction, cette possibilité d'intervenir, qui lui donne au passage l'occasion de rétablir quelques vérités :

> Ceci me permettait, chaque fois que j'en avais l'occasion, de donner de nombreuses explications et particulièrement de parler de la France, et surtout, de réfuter, sans paraître l'avoir cherché, les mensonges ou les calomnies que l'on répand sur nous à profusion. Je me suis amusé quelquefois des choses absolument contraires à ce qu'ils croyaient ou à ce qu'on leur avait dit et que le professeur sur lequel ils jetaient des regards interrogatifs, m'approuvait pleinement en leur disant qu'en Allemagne, on ne connaît pas la France, ni les Français.

Le dispositif de coopération mis en place semble par conséquent largement plébiscité par les assistants tant pour sa valeur pédagogique, que pour la liberté d'expression qu'il leur garantit. Enfin, les assistants interviennent parfois seuls dans les classes supérieures, pour mener des exercices de conversation en petits groupes d'élèves[1341]. Ceux-ci prennent donc souvent la forme d'*Arbeitsgemeinschaften* facultatives qui ont lieu l'après-midi. M. Wernher (Francfort/Main, 1938-1939) voit en ces dernières un « remède heureux aux classes surpeuplées, car on n'y voit que les « volontaires » et l'occasion d'étudier certaines questions qui n'ont pas leur place dans le programme et de faire lire des journaux français. Pratiques par la liberté de ton qu'elles garantissent à l'assistant, celles-ci souffrent du fait de leur caractère facultatif de la concurrence des activités de la *Hitlerjugend*, non seulement sur le plan des horaires, mais aussi selon M. Gemar (Münster 1938-1939), parce que celles-ci contribuent à une diminution du niveau intellectuel général des élèves. Cette concurrence des activités de formation extrascolaires menées par les nazis touche également les professeurs et se traduit par une multiplication des suppléances que doivent assurer les assistants. Si en 1934-1935, seule Mlle Raveau (Stuttgart) fait état d'un tel usage de ses services[1342], ce phénomène semble récurrent en 1938-1939[1343]. Le manque de personnel est tel dans l'établissement de M. Brack (Karlsruhe), que celui-ci est chargé de tout l'enseignement de français de deux classes et, en conséquence, donne les devoirs, fixe les compositions, les corrige et exprime son avis aux

---

Germanisten herangebildet werden soll, während hingegen das deutsche, bei dem alle Schüler sich beteiligen müssen, eine Klasse mit guten Durschnittsleistungen erstrebt. »

[1341] C'est le cas de M. Dauvin et M. Mondot en 1933-1934 ; M. Mérignon, M. Poulain, M. Lamy en 1934-1935 ou encore de M. Cheval, M. Gay, M. Gémar, M. Jaeger, M. Léguevacque, M. Pelletier, M. Percevant, M. Schiont, Mlle Tromphe et M. Wernher en 1938-1939. Pour les établissements concernés, voir annexe 25. / La taille des groupes est tout à fait relative : si M. Dauvin en mène par exemple quatre avec à chaque fois dix à quinze élèves, M. Gay mène deux groupes par semaine avec 5 ou 6 élèves,. / M. Cheval, pour sa part, remonte aux origines de l'activité péripapéticienne des assistants en se promenant, deux heures par semaine avec un groupe d'élèves.

[1342] Elle explique : « Je donne toujours des heures de français aux classes que j'avais avant mon congé. Deux professeurs ayant reçu l'ordre d'aller passer quelques temps dans un « Lager », j'ai dû donner, la semaine passée 20 heures de cours au lieu des 12 habituelles. Cette semaine, je n'en aurai que 14. »

[1343] En témoignent par exemple Messieurs Gemar (Münster), Schiont (Kolberg) et Burelle (Halle).

réunions des professeurs sur les élèves. M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon) assure de même le remplacement d'un professeur en service militaire pendant trois mois, et prend son rôle très à cœur :

> À la fin du semestre, j'ai donné dans chaque classe, au cours d'une des dernières heures, une « Probearbeit » à faire sans dictionnaire (Poésie apprise par cœur à écrire et phrases simples à traduire, version et thème) et j'ai surpris un certain nombre d'élèves à copier. D'autres aussi ont été surpris, au cours du trimestre, à lire la poésie qu'ils devaient savoir par cœur, après l'avoir copiée sur un minuscule bout de papier ou après avoir arraché puis plié la page du livre. Comme c'étaient toujours les mêmes élèves, j'ai demandé pour eux la note « 6 » sur le bulletin trimestriel et une punition particulière, ce à quoi le Dr. Andreesen a immédiatement acquiescé : j'ai signalé ces détails pour montrer combien mon « autorité » ici était loin d'être sous-estimée.

Plus étonnamment encore, M. Perrin se voit charger de grandes responsabilités. En dépit du système de remplacement par roulement de l'établissement, il doit enseigner la géographie et l'histoire et faire passer à quelques élèves, les épreuves de français de l'*Abitur*[1344]. Ces remplacements, qui sont le plus souvent perçus comme une reconnaissance de leurs services et dont seule Mlle Percevant (Heidelberg, 1935-1936) semble souffrir[1345], ne sont pas les seules tâches imprévues auxquelles ils doivent se plier. Dans la logique de rapprochement des assistants et des *Referendaren*, ceux-ci sont souvent incités à participer au *Seminar*. Ils y entrent souvent au même titre que les apprentis professeurs pour y recevoir un enseignement pédagogique[1346], ils y restent le plus souvent pour pallier la faiblesse de cet enseignement. C'est notamment le cas de M. David (Gleiwitz)[1347] et de M. Vornet (Düsseldorf)[1348] en 1933-1934, M. Brack (Karlsruhe)[1349], Mlle de la Brosse (Bonn)[1350] en 1938-1939. Pour M. Burelle (Halle), qui cette année là, se charge, au *Bezirkseminar* de deux heures de conversation, ces exercices sont particulièrement utiles pour de futurs enseignants, qui non contents de

---

[1344] Il leur a proposé des textes à traduire traitant des thèmes vus aux cours de l'année, et qui ont été auparavant envoyés au *Kultusministerium* de Stuttgart pour autorisation.

[1345] Elle écrit : « Je suis heureuse de pouvoir tout d'abord vous signaler que les plaintes exprimées dans mon rapport de janvier, trop fondées alors, n'ont plus aucune raison d'être maintenant : si l'école continue à présenter un désordre assez insolite, je n'ai plus du moins à en souffrir personnellement : mon service a été fixé définitivement vers la fin de janvier et on ne me demande plus que très rarement d'assurer une suppléance. »

[1346] C'est ainsi en 1933-1934, le cas de M. Guitton (Görlitz) qui assiste aux exposés faits pas les stagiaires et participe aux discussions ou de M. Martin (Dortmund) qui, tous les quinze jours, se rend aux « soirées françaises » organisées par un professeur à l'intention des *Referendaren*.

[1347] M. David (Gleiwitz, 1933-1934) enseigne 4 heures aux *Studienreferendaren*, en leur faisant lire un roman de Mauriac « car ils s'intéressent avant tout à la prononciation ».

[1348] M. Vornet (Düsseldorf, 1933-1934) écrit : « Je suis considéré un peu comme (un) Referendar, et j'assiste ainsi aux *Seminarsitzungen* que tiennent le Directeur – pour la pédagogie générale – et des professeurs – pour chaque matière étudiée par les Referendaren qui sont 9 ici. Le cas échéant, je parle de l'école en France, de l'enseignement primaire, primaire supérieur, secondaire, technique, etc… »

[1349] M. Brack donne un cours pratique à la *Hochschule für Lehrerbildu*ng.

[1350] Mlle de la Brosse donne deux heures de cours aux 5 *Referandarinnen* qui font du français (conversation, lecture, traduction de journaux).

témoigner d'une grande méconnaissance des réalités françaises, ne peuvent séjourner en France en raison de la pénurie des devises :

> Pour un certain nombre, ce pays est devenu une puissance négligeable. À tel point qu'un Fachleiter dut faire un cours sur la France et prendre quasi-officiellement le contre-pied des théories exposées par Mr. Rosenberg dans son Mythe. Certains Referendare ayant vécu en France (ayant parfois le Doctorat ès Lettres) essaient bien de corriger cet état d'esprit. Les camarades aux idées profondément ancrées et entretenues régulièrement par des Schulungslager les tiennent alors pour non objectifs et francophiles.

Le contexte francophobe, les mesures contre l'enseignement du français et son dévoiement idéologique, l'impossibilité d'organiser des séjours concernent également les professeurs. : tous ces éléments expliquent que la langue et les éléments de civilisation sont assez mal maîtrisées, de sorte que nombre d'assistants sont incités à tenir, dans une visée pédagogique, des conférences sur la France ou à dispenser des cours de perfectionnement[1351]. Les tâches précises des assistants français en Allemagne, qui, rappelons-le, ne sont pas fixées par des instructions pédagogiques après la Première Guerre mondiale, connaissent par conséquent, comme nous venons de le montrer une transformation sous le Troisième reich. Celle-ci se caractérise par une augmentation des remplacements et une mutiplication des tâches annexes destinées, non plus aux élèves, mais au personnel enseignant.

Dans une même perspective, on doit s'interroger sur les modifications du contenu de leurs enseignements à cette période, en considérant successivement leur intervention dans les petites classes, les classes intermédiaires, et les classes supérieures. Les assistants français n'interviennent que rarement dans les petites classes (VI, V, IV et à partir de 1935-1936, 1, 2, 3)[1352]. Ils y sont placés en général sous la tutelle du professeur et obéissent au programme fixé par celui-ci, en s'appuyant sur des recueils, comme en témoignent Messieurs Brack (Karlsruhe) ou Gemar (Münster) en 1938-1939. Ils jouent cependant un rôle un peu plus important dans les deux classes suivantes (U III et O III, et à partir de 1935-1936, 4ème et 5ème) mais gardent une marge de manœuvre limitée. Ils assistent le plus souvent les professeurs en

[1351] M. Fortuit (Nuremberg, 1936-1937) et M. Schiont (Kolberg, 1938-1939) doivent donner des conférences sur l'enseignement en France, tandis que M. Latif (Berlin, 1938-1939) leur offre des cours de perfectionnement : « Après avoir essayé de faire de la pure conversation, je me suis aperçu que les avis sur les sujets à débattre étaient si partagés qu'il serait très difficile d'arriver à s'entendre. Sur la proposition de l'un de mes quatre élèves-professeurs, nous avons envisagé la possibilité de meubler cette heure d'un petit exposé littéraire que nous discuterions ensuite ensemble. » En raison du manque de temps, il se contente finalement de lire et commenter avec eux des poèmes parnassiens ou symbolistes.

[1352] On ne compte ainsi que M. Guitton et M. Lafon en 1933-1934, M. Brack, M. Gémar, M. Latif et M. Wernher en 1938-1939. Pour les établissements concernés, voir annexe 25.

s'occupant de la lecture de petits textes, ce dont témoignent M. Mondot (Breslau), M. David (Gleiwitz) ou M. Lafon (Düsseldorf) en 1933-1934. Dans ces classes, dont plusieurs assistants soulignent le faible niveau[1353], l'enseignement du français demeure essentiellement, au regret de M. Wernher (Francfort/Main, 1938-1939)[1354], celui des bases linguistiques. Les composantes littéraires et civilisationnelles ne sont pourtant pas absentes. Ainsi En 1934-1935, Mlle Triomphe lit, avec la classe de 5ème, le livre *Contes de France* de la collection Diesterweg pendant une moitié de l'heure. Pendant l'autre moitié, ils parlent de sujets pratiques (voyages, repas, cinéma…) ou apprennent quelques chansons. Si elle déplore que les élèves ne sachent pas qui est Victor Hugo, ou la différence entre les classiques et les romantiques, elle note cependant de l'intérêt de leur part. En 1938-1939, M. Gemar (Münster) et M. Latif (Berlin) confirment l'utilisation de productions littéraires courtes. Le premier utilise avec la classe de 4ème, *Les Récits de l'Histoire de France* de Ernest Lavisse et avec la classe de 5ème, *Les précieuses ridicules* et *Le bourgeois gentilhomme* de Molère et *les Fables* de La Fontaine[1355]. Quant au second, il s'appuie avec la classe de 4ème sur *Les lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet et avec la classe de 5ème sur *Les contes de Paris et de Provence* de Paul Arène[1356]. Une place plus importante est donc faite aux œuvres littéraires dans les classes intermédiaires avec une prédilection accordées aux formes courtes.

C'est dans les classes les plus élevées (UII, OII, UI, OI puis à partir de 1935-36, 6ème, 7ème et 8ème et 9ème) que les assistants interviennent le plus. À ce niveau, l'enseignement s'axe naturellement moins sur des contenus purement linguistiques. Le niveau fait cependant toujours l'objet de critiques récurrentes[1357], notamment à l'observation des examens de l'*Abitur*, qui génère une certaine suspiscion chez les assistants français. M.

[1353] Mlle Triomphe (Greifswald) dénonce, en 1938-1939, le faible niveau de ses élèves. La classe comprend des élèves de 13 à 14 ans avec peu de notions de français et elle doit leur apprendre les choses élémentaires comme les noms, les jours, les mois, etc. Ce constat est partagé par M. Wernher, qui en raison du niveau inégal des élèves a dû compléter leurs bases grammaticales.

[1354] Il décrit un travail ingrat (lecture expliquée, traduction, exercices de prononciation) et s'interroge sur le bon nombre d'élèves pour un enseignement efficace, sur la possibilité de mettre en œuvre un échange d'écoliers, ou encore sur la nécessité pour l'assistant de donner au moins une heure de cours par semaine seul à une classe, afin de se découvrir et découvrir les élèves.

[1355] Cet attrait pour les classiques ne semble pas partagé par tous car dans d'autres classes moyennes, selon lui, on lit *Mateo Falcone* de Mérimée et des contes de Gustave Flaubert, réputés plus faciles.

[1356] L'enseignement de la littérature tient une grande place dans cet établissement où une partie des cours (grec, latin et certaines heures d'histoire et géographie) se fait en français. M. Latif explique aborder la littérature dès la première classe en se partageant la description des courants avec le professur. Pour la langue courante, il consacre une heure à un exposé sur la vie et l'œuvre d'un auteur (Mallarmé, Rimbaud, Verlaine…) puis se livre à une explication de ses poésies.

[1357] Comme nous l'avons déjà évoqué, certains assistants sont confrontés à la faiblesse et à l'inégalité du niveau des élèves. En 1938-1939, M. Perrin (Nürttingen/Württ.) fait des observations sur la prononciation de ses élèves et M. Cheval (Giessen) regrette de devoir recourir à l'allemand. M. Denat (Neubeuren/Inn) note également que le faible niveau des élèves empêche toute réelle discussion, tandis que M. Gay (Spiekelroog) explique que les faiblesses grammaticales des élèves sont telles que le thème est impossible et seule la version, envisageable.

Leguevacque (Freiburg) concède ainsi que ces examens semblent moins difficiles qu'en France, puisqu'ils n'ont refusé que 4 élèves sur 40 ; quant à M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon), qui a donné pendant trois semaines des leçons particulières aux candidats, il note leur extrême faiblesse. Un seul élève de 8ème est selon lui un peu meilleur :

> Mais il préférait le plus souvent m'interroger sur l'histoire, la géographie et l'organisation administrative de la France… dans sa propre langue (bien que je m'opposasse, dans son intérêt, à cette façon de procéder) « pour que ça aille plus vite » !

Pour expliquer la faiblesse du niveau et le manque d'intérêt évident des élèves pour l'enseignement du français que révèle cette anecdote, les assistants évoquent de nombreuses causes : quelques-uns accusent la prédominance de l'oral qui empêcherait de fixer les acquis[1358] ; d'autres le regroupement dans les classes d'élèves de niveaux différents[1359] ; la plupart, les activités extrascolaires qui perturbent le rythme des élèves et font disparaître les phases de travail personnel[1360] ; et enfin, plus généralement, la relégation du français au rang de discipline mineure. En 1938-1939, M. Barain (Bonn) écrit ainsi :

> Die Tatsache, dass das Französische mehr und mehr zum Nebenfach wird, scheint mir auch in dieser Hinsicht bedauerlich nachteilig zu wirken, und ich bin der Überzeugung, dass meine deutschen Kollegen meine Meinung teilen.

Nombre d'assistants, parmi lesquels M. Gemar (Münster) et M. Gay (Spiekelroog, 1938-1939) partagent cette analyse[1361]. Bien que le niveau de langue y laisse à désirer, on note cependant dans ces classes plus élevées, une diversification des exercices par rapport aux classes subalternes[1362]. Les œuvres littéraires étudiées sont également assez variées. M. Lafon

---

[1358] Dès 1934-1935, M. Mérignon (Berlin) remarque que l'on privilégie l'oral et que les devoirs écrits ont lieu seulement deux fois par trimestre : cela aboutit selon lui à des classes actives mais aussi à de graves lacunes grammaticales. M. Brack (Karlsruhe, 1938-1939) explique, à propos des classes de 6ème: « Mais j'ai été frappé d'une chose : du rôle passif joué par les élèves : ils ne prennent pas de notes, ne font ni explications de textes orales ni explications de textes écrites ; l'élève profite des vues pénétrantes du professeur, mais n'a jamais l'occasion de former son sens critique par un contact direct avec l'auteur. »

[1359] Mlle Pessin (Göttingen, 1938-1939) note ainsi « Les professeurs de français ont une tâche ardue : les heures sont rares, les classes groupent des élèves de niveaux différents. »

[1360] M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon) écrit ainsi : « Mes collègues m'ont dit unanimement – alors que je les interrogeais séparément – combien le niveau général des élèves était baissé. Ils regrettaient que si peu de temps fût consacré au travail personnel (de deux à trois heures par jour, heures pendant lesquelles, du reste, les élèves éprouvent souvent le besoin de dormir, fatigués qu'ils sont par le « service » et le sport violent). »

[1361] M. Gay précise par exemple : « Le français étudié comme deuxième langue vivante obligatoire n'est commencé qu'assez tard ; un élève préparant l'Abitur a fait en moyenne 4 ans de français. Les élèves préfèrent jouer au hockey ou pratiquer au sport quelconque plutôt que d'étudier un peu de grammaire ou de vocabulaire. »

[1362] En 1933-1934, M. Mondot (Breslau) fait ainsi faire des explications de textes et des traductions, tandis que M. Lafon (Düsseldorf) s'attache à l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe et fait des remarques d'étymologie et de phonétique. En *Unter-* et *Oberprima*, il explique que les élèves possèdent assez de vocabulaire pour qu'il puisse s'occuper de la correction du style, de l'élégance des expressions, à travers des exercices de traduction. En 1938-1939, il arrive à M. Saly (Vienne) de donner dans les classes de 6ème , 7ème et

(Düsseldorf, 1933-1934) nous offre un exposé détaillé des œuvres étudiées dans les classes dont il s'est vu confier la charge :

En Untersekunda :
- pour l'Untersekunda a, *Le Petit Chose* ;
- pour l'Untersekunda b, un choix des *Fables* de La Fontaine ;
- pour l'Untersekunda d (= car au *Realgymnasium* est annexée une *deutsche Oberschule* in *Aufbauform* pour des jeunes sortis d'une *Volksschule*), un choix de légendes et croyances populaires français, quelques pages sur la jeunesse de Frédéric II.

En Unterprima :
- pour l'Obersekunda a, *Notre Dame de Paris* et *Les précieuses ridicules* ;
- pour l'Obersekunda b, *L'avare* et *Les Fables de La Fontaine* ;
- pour l'Obersekunda d (*Oberschule*), *Mademoiselle de La Seiglière* de Jules Sandeau.

En Unterprima :
- pour l'Unterpirma Rg., *L'abbé Constantin*
- pour l'Unter- et Oberprima d combinées, *Le Cid* et *De l'Allemagne* de Madame de Staël

En Oberprima :
- pour l'Oberprima a, *Extraits de la Personnalité de Napoléon Ier*
- pour l'Oberprima b, *Les Silences du Colonel Bramble* de Maurois

Selon lui, certains élèves, au niveau satisfaisant, témoignent de l'intérêt pour les auteurs contemporains, comme Romain Rolland, André Maurois et Paul Claudel. En règle générale, les assistants semblent donc proposer un *patchwork* d'œuvres, qui inclut souvent le théâtre comique de Molière[1363], plus rarement les tragédies[1364], des ouvrages présentant des formes courtes[1365], notamment de la poésie[1366], et souvent des romanciers du 19ème et du 20ème siècle[1367]. Les supports littéraires sont cependant concurrencés à cette période par le recours de plus en plus récurrent aux coupures de presse[1368] et surtout aux ouvrages à vocation

---

8ème, des traductions d'un texte facile ou des dictées, tandis que M. Burelle (Hale) procède a des explications de textes.

[1363] Parmi eux, on compte : en 1934-1935, M. Mérignon (Berlin) et en 1938-1939, Mlle Triomphe (Grifswald), Mlle de la Brosse (Bonn), M. Burelle (Halle) et M. Cheval (Giessen). Les ouvrages cités sont, *Les femmes savantes L'avare* et *Le Bourgeois gentilhomme*.

[1364] M. Mondot (Breslau 1933-1934) étudie ainsi en *Unterprima*, *Le Cid* de Corneille; Mlle de la Brosse (Bonn, 1938-1939) étudie dans les grandes classes *Phèdre* et *Horace* de corneille.

[1365] M. Mondot (Breslau 1933-1934) étudie ainsi La Bruyère, Pascal, Vauvenargues, tandis que M. Burelle (Halle, 1938-1939) cite *Les Contes* de Maupassant et *Les Contes* d'Alphonse Daudet.

[1366] M. Guitton (Görlitz, 1933-1934)) en *Oberprima* explique à la demande du professeur quelques poésies de Victor Hugo, de Musset et de Vigny. Mlle de la Brosse (Bonn, 1939-1939) aborde, quant à elle, les poètes romantiques et symbolistes.

[1367] M. Mérignon (Paris, 1934-1935 cite Honoré de Balzac et Victor Hugo ; M. Bousin (Halle, 1935-1936) privilégie lui aussi Victor Hugo mais aussi Edmond Rostand et Victor Marguerite ; Mlle Triomphe (Greifswald, 1938-1939) utilise dans sa classe de 6ème, *La mare au Diable* de Georges Sand pour s'exercer à la traduction et avec avec la classe de 8ème, *La terre qui meurt* de René Bazin. Le choix de ce dernier roman s'explique peut-être par le succès de son adaptation cinématographique en 1936.

[1368] M. Perrin (Nürtingen/Württ.) note ainsi : « L'enseignement des langues est également donné d'une tout autre façon qu'en France. L'étude de la littérature des pays étrangers est presque complètement abandonnée : on se

civilisationnelle. De nombreux assistants citent ainsi l'utilisation des ouvrages du célèbre éditeur de Leipzig, Teubner, dont les titres soulignent la vision géopolitique : *La France à travers les siècles, La vie publique en France*, *La France à travers les siècles*, *La IIIème République*, *Les poilus de la Grande Guerre, Les femmes pendant la guerre, La France d'Après-Guerre*, *Napoléon*, *La France d'Outre-Mer, La France en face d'Hitler*…[1369] Preuve que l'enseignement du français prend à cette période une tournure résolument idéologique, qui vient soutenir une vision militariste de l'histoire, M. Gemar (Münster) en 1938-1939, note que dans de nombreuses classes, on lit des récits de guerre comme *La guerre des airs*, *les As peints par eux-mêmes, Croisières aériennes* ou *le petit français en temps de guerre*, tandis que M. Schiont (Kolberg) explique qu'est traité au programme de la 7ème classe, *Une voie de France* de Gustave Hervé, qui donnerait une idée peu flatteuse du gouvernement français. M. Brack (Karlsruhe) se veut plus clair encore :

> L'école allemande doit former des hommes d'action et non des intellectuels, qu'Hitler a en horreur. Rien d'étonnant que les langues vivantes soient étudiées moins au point de vue culturel qu'au point de vue politique. Ainsi, dans le livre « As de l'aviation », l'héroïsme des aviateurs français est destiné à faire écho aux vieilles vertus germaniques en honneur dans les livres de morceaux choisis allemands. Dans une autre classe, un autre recueil présente des extraits de journaux français, qui révèlent les discussions stériles de la démocratie ou la peur pathologique des Français.

Cette politisation de l'enseignement des langues est également perceptible à travers l'évolution des thématiques que traitent les assistants français lors des exercices de conversation. En 1933-1934, celles-ci ont principalement trait à des sujets classiques comme le système éducatif, politique et administratif français ; quelques éléments de l'histoire et la géographie française ; les journaux ; la religion, la vie littéraire etc…[1370] Les sollicitations à partir de 1934 se font de plus en plus précises : en 1938-1939, selon M. Leguevacque (Freiburg), les sujets les plus attendus et les plus écoutés sont :

> [l]es sujets à caractère politique et je n'ai pas cru devoir me dérober, en observant une stricte objectivité. C'est ainsi que j'ai parlé des partis et de la presse en France, de l'histoire politique d'après-guerre, de la position française en face des revendications italiennes.

---

borne à l'étude de la langue elle-même. Les versions ne sont pas tirées d'auteurs célèbres : on donne à traduire des extraits de journaux se rapportant aux événements de politique internationale les plus récents. »

[1369] Parmi eux, on compte notamment M. Bousin (Halle, 1935-1936), M. Mérignon (Berlin, 1934-1935), M. Burelle (Halle, 1938-1939), M. Léguevacque (Freiburg, 1938-1939), Mlle de la Brosse (Bonn, 1938-1939).

[1370] En témoignent les rapports de M. David (Gleiwitz), M. Lafon (Düsseldorf) , M. Martin (Dotmund) en 1933-1934.

Parmi ces thématiques attendues, les questions à propos des races, des colonies et de la prétendue « négroisation de la France » se distinguent tout particulièrement. L'intérêt qu'elles soulèvent est relevé dès 1934-1935 par M. Mérignon (Berlin)[1371] et en 1936-1937, M. Bachala (Reutlingen/Württ.) écrit à Henri Jourdan :

> Je profite de l'occasion qui m'est offerte, Monsieur le Directeur, pour vous adresser une demande. Depuis quelques temps, je traduis avec mes élèves des extraits de Gobineau et de Lapouge, et je me vois obligé d'aborder un sujet qui ne m'est pas très familier. Ne pourriez-vous pas m'indiquer, ou, si possible, m'envoyer des ouvrages traitant de la question des races en toute objectivité ? Je pense ne pas abuser de votre obligeance et je vous en remercie à l'avance.

Celui-ci s'empresse de lui répondre, confirmant ainsi qu'il n'est nullement un cas isolé, et qu'il lui enverra des ouvrages à ce propos dès que possible. La même année, on note une requête similaire auprès du Directeur de l'IF de la part de M. David (Würzburg), à qui on a demandé de faire une conférence sur la Syrie où il a séjourné l'année précédente[1372]. En 1938-1939, M. Mornand (Hamburg) doit dispenser une conférence sur l'Algérie dont il est natif [1373] tandis que M. Jäger (Pirna) doit également donner une conférence sur les colonies, à la demande de ses collègues. La pratique courante finit par exaspérer l'IF[1374], qui en janvier 1939 finit par s'en plaindre à la DPA[1375] :

> Glauben Sie nicht, dass es besser wäre, wenn Fragen, die allzu sehr im Bereich der Tagespolitik liegen, nicht in diesem Masse berührt würden ? Unsere Jungen Assistenten sind nicht in der

[1371] Il note leur intérêt pour les colonies et les races : puisqu'il est originaire d'Alger, il est très sollicité. Selon lui, les élèves sont avides de savoir et croient sincèrement en l'idéologie pacifiste mise en avant par Hitler.

[1372] Il écrit : « Il m'a parlé des services que vous rendiez aux assistants, notamment à propos de l'attitude qu'ils devaient prendre et garder devant certaines questions que leur posaient les élèves, ou d'autres personnes. J'en ai déjà fait l'expérience ; on m'a déjà posé nombre de questions délicates, voire même invraisemblables (die Vernegerung Frankreichs !). » / M. Jourdan lui envoie une brochure sur le traité franco-syrien et il fait sa conférence devant les professeurs du Lycée et des membres du *Kolonialbund*. À l'issue de la conférence, le Major Zimmermann, Président du *Kolonialbund*, conclut que la France serait « repue » de ses colonies et que l'Allemagne aurait besoin de matières premières…

[1373] Il écrit à propos de sa conférence : « J'ai eu ainsi l'occasion de redresser certaines erreurs fort courantes ici – notamment la « négroisation » de la France qui obsède tous les esprits. »

[1374] Henri Jourdan écrit ainsi dans sa lettre à M. Jäger : « Mais je trouve un peu surprenant cet intérêt généralisé et subitement si vif qui se manifeste dans toutes les écoles d'Allemagne pour les colonies françaises. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'un simple intérêt culturel et scientifique. Aussi, pourriez-vous rétorquer qu'il y a bien d'autres sujets sur la civilisation française que les colonies et, si vous y consacrez une ou deux leçons, je vous demande d'insister sur les réalisations particulièrement remarquables de la colonisation française. Mais, encore une fois, nous sommes opposés à cette insistance qui vise à transformer les assistants français en conférenciers sur les colonies. »

[1375] La DPA, chargée de l'accueil des étudiants étrangers, fournissait également quelques services aux assistants français. Elle les soutient dans toutes leurs démarches universitaires, comme en atteste Mlle de la Brosse (Bonn) en 1938-1939. Elle mène également auprès d'eux une offensive de charme en leur fournissant les revues du DAAD et en organisant des excursions à leur intention, comme en témoignent M. David (Würzburg) en 1936-1937, M. Denat (Neubeuern/Inn), M. Burelle (Halle) et M. Cheval (Giessen) en 1938-1939. Enfin elle ne s'interdit pas de demander aux assistants un petit rapport sur leurs impressions, comme le confie M. Barain (Bonn) à M. Jourdan en 1939.

Lage, etwas präzises oder persönliches darüber zu sagen. Ihre Aufgabe scheint mir eher, Kenntnisse über Sprache, Literatur und das moderne Leben Frankreichs zu vermitteln.[1376]

À son avis, ces sollicitations sont d'autant plus dangereuses que la question soulève des réactions épidermiques dans la press des deux pays. Après avoir consulté le RuPrEM, la DPA fait finalement parvenir à Henri Jourdan une réponse en demi-teinte, qui ne fait pas transparaître une réelle volonté de s'interdire d'évoquer avec les assistants, ces sujets politiques[1377].

Entre 1933 et 1939, l'activité pédagogique connaît une évolution perceptible tant du point de vue de la forme que des contenus. Du point de vue de la forme de l'activité, l'absence d'instructions pédagogiques à cette époque laisse finalement une grande marge de manœuvre aux équipes pédagogiques et génère une multiplicité de pratiques : les assistants français se voient ainsi rapprochés dans leur rôle des *Refenrendaren*. Mais la relégation du français au statut de discipline mineure et la croissance des activités extrascolaires qui empiètent sur l'institution éducative incitent les responsables d'établissements à les utiliser également pour compenser le manque de professeurs et améliorer la formation des nouveaux enseignants. Du point de vue des contenus, les assistants sont associés à l'enseignement de contenus purement linguistiques, notamment dans les petites classes et les classes intermédiaires. Ils sont également incités à s'appuyer sur des œuvres littéraires et si d'eux-mêmes, ils semblent privilégier des œuvres littéraires classiques et quelques romans modernes, ils se voient peu à peu imposer des œuvres, qui viennent soutenir une vision militariste du monde. Dans une même perspective, ils sont de plus en plus sollicités par les élèves et les professeurs pour intervenir sur les questions ayant trait aux races et aux colonies françaises. Ainsi si nombre d'assistants français bénéficient d'une autonomie pédagogique assez importante, leur marge de manoeuvre est cependant faible car ils doivent maintenir le cap entre les différents obstacles idéologiques qui se présentent à eux. Nous manquons de données suffisamment nombreuses pour les assistants allemands, mais les quelques témoignages dont nous disposons laissent apparaître des résultats très similaires : du point de vue formel, on constate là encore une grande variété de pratiques, tandis que du point de vue

[1376] Voir MAE CAD (Nantes) AMBE, IF art. 16, lettre du 20 janvier 1939 de M. Jourdan à la DPA (M. Lambert).

[1377] MAE CAD Nantes AMBE IF art. 16, lettre du 8 août 1939 de la DPA (M. Trepte) à Henry Jourdan : « Ich möchte Ihnen nun heute mitteilen, daß es nach reichlicher Überlegung uns nicht zweckmäßig erscheint, jede Erörtung politischer Fragen mit französischen Assistenten durch Weisung an die Direktoren der Schulen zu verbieten. Wir werden jedoch die Direktoren der Schulen, die Austauschlehrer erhalten, wissen lassen, daß derartige Fragen, wie Sie sie erwähnen, nicht zum Gegenstand einer förmlichen Diskussion oder zum Thema des Schulunterrichts gemacht werden sollen. »

des contenus, ceux-ci sont confrontés à la difficulté de devoir maintenir un équilibre ténu afin de rendre attrayante l'Allemagne nouvelle, qu'ils l'approuvent ou non, sans cependant verser dans la propagande.[1378] Dans des contextes respectivement francophobes et germanophobes, soumis à la double surveillance des autorités françaises et allemandes, les assistants français et allemands doivent donc se comporter en « funambules » afin d'éviter tout faux-pas. Il serait probablement exagéré de considérer ceux-ci comme de véritables agents au service de leur gouvernement, tant ils semblent peu maîtres de leurs destins mais il serait tout aussi erroné de nier la dimension politique qui transparaît dans l'échange.

3. La dimension politique

Dans ce contexte pourtant sensible, une majorité d'assistants français soulignent l'excellent accueil qu'ils reçoivent à leur arrivée. Ils trouvent souvent face à eux des directeurs francophiles et disposés à les aider[1379]. En 1938-1939, M. Pelletier (Dresden) explique par exemple qu'il a été invité au café avec sa femme par le directeur et que ce

[1378] Le peu de témoignages d'assistants allemands dont nous disposons pour cette période montre des tendances assez similaires à celles évoquées par les assistants français. Comme pour ces derniers, on relève dans les témoignages de Messieurs Jäkisch (Angoulême, 1933-1934), Weismann (Troyes, 1934-1935), Dick (Paris, 1935-1936) et Wetzel (Charleville, 1935-1936) une grande variété de coopérations possibles avec le professeur, selon que celui-ci est présent, absent ou que la classe est divisée en groupes de niveau. En général, pour les petites classes, le professeur est chargé de la grammaire tandis que l'assistant se charge, à partir d'un texte choisi par le professeur, de la lecture ou de vérifier la compréhension ou la prononciation. Dans des classes plus élevées, M. Dick explique commenter des textes, faire des exercices de thème et de composition allemande et se voir même confier les contrôles et la notation des devoirs écrits (thèmes, compositions, descriptions). D'un point de vue littéraire, M. Jansen aborde Goethe, parle de Wagner et Schiller et privilégie des textes courts et des chansons pour les élèves de l'école normale. Il pointe en effet le fort désintérêt pour la langue allemande et la faiblesse du niveau, y compris chez ces derniers, pour lesquels selon le Directeur de l'établissement, l'enseignement de l'allemand ne vise qu'à approfondir la connaissance de leur propre langue. Lors des heures de conversation, les assistants expliquent aborder, toujours en fonction du niveau, les thématiques traditionnelles de ce type d'exercice : géographie, us et coutumes, la famille, la ville, les sports, les moyens de circulation, etc. en utilisant comme support des images, des photographies, des ouvrages illustrés ou des textes, que leur procurent la DAPV et la la *Propaganda-Abteilung der deutschen Reichsbahn*. Il n'est pas impossible que ces supports et ces thématiques soient quelque-peu orientés idéologiquement. Dès 1933-1934, M. Jäkisch explique vouloir imposer progressivement son propre matériel en insistant sur les thèmes suivants « Sport, Segelflug, Jagd, Volksfeste etc… » pour développer une « wirklich lebendige Vorstellung von Deutschland ». / Mlle Müller-Eberius (Lons-le-Saunier, 1938-1939), quant à elle, se distingue de ses pairs par la manière dont elle s'identifie aux valeurs du système éducatif français, dans lequel elle retrouve, selon elle, l' « humanisme de Humboldt ». En opposition avec la politique hitlérienne, cela la conforte, annonce-t-elle, dans sa volonté d'enseigner une Allemagne plus traditionnelle par la littérature et les chansons. Voir *AMMET*, pp. 148-155.

[1379] Ainsi d'aucuns soulignent la francophilie de certains directeurs d'établissements tel, en 1933-1934, M. Dauvin (Cologne) ou encore M. David dont le directeur « romaniste » a écrit les ouvrages employés dans l'établissement. Selon M. Guitton (Görlitz), le directeur ne cherche pas à exploiter ses capacités pour les élèves, mais à lui rendre le séjour le plus profitable possible, et en 1938-1939, Mlle Pessin (Göttingen) note, quant à elle, que son directeur, un blessé de guerre, lui a très vite confié son inquiétude sur l'état de l'enseignement en Allemagne et a veillé à ce qu'elle dispose des mêmes moyens pédagogiques que ces collègues.

dernier avant la fin de l'année lui a montré le rapport très élogieux qu'il avait fait sur son année. Les témoignages positifs à propos des professeurs, qui traitent les assistants en collègues, sont également nombreux[1380]. M. David (Gleiwitz, 1933-1934) note ainsi :

> Les professeurs du Realgymnasium où j'enseigne, me considèrent maintenant comme leur collègue et me traitent toujours comme tel, presque avec la même franchise dont ils usent ensemble. Je suis invité à toutes les fêtes scolaires, de même qu'aux réunions et soirées du « Lehrerkollegeum », à l'église, j'ai ma place réservée dans les bancs des professeurs ; et lorsque j'ai besoin de quelque aide pour mes études, j'ai toujours pu compter sur leur bienveillance dévouée. Très souvent j'ai été invité à prendre le café et le dîner chez les professeurs.

M. Saly (Vienne, 1938-1939) explique pour sa part que les professeurs de français lui donnent des conseils pour ses cours et évoque une bonne entente avec un ancien assistant en France ayant épousé une Française et qui « […] sait apprécier la « Kultur » française, tout en restant un nazi convaincu. ». On peut en effet penser que ce tableau positif de l'accueil des professeurs dressé par les assistants français[1381], se réfère essentiellement aux professeurs de langues vivantes, plus ou moins francophiles par vocation. Certains assistants révèlent ainsi qu'ils ont à subir quelques plaisanteries désobligeantes[1382], tandis que d'autres sont confrontés à une retenue manifeste , notamment des professeurs des autres matières[1383], retenue que M. Bonnefoi (Schwarzburg/Thür, 1936-1937), pour sa part, préfère attribuer à la différence d'âge[1384]. En comparaison, les relations des assistants allemands avec le personnel éducatif français semblent plus variables. Si certains sont parfaitement intégrés et témoignent comme M. Herlan (Marseille) en 1933-1934 de sa parfaite entente avec les élèves et les professeurs[1385], d'autres ont l'impression de ne pas être considérés à leur juste valeur. M. Jäkisch (Angoulême) en 1933-1934 a dû plusieurs fois répéter au proviseur et aux

---

[1380] C'est notamment le cas en 1933-1934 de M. Guitton (Görlitz), Charles Lafon (Düsseldorf), M. Martin (Dortmund).

[1381] Leurs relations avec les élèves sont également positives selon eux : en témoignent par exemple, en 1933-1934, M. Vornet (Düsseldorf), M. David (Gleiwitz), Mlle Lizé (Berlin), M. Martin (Dortmund) ou M. Gérard (Oberkassel-Bonn). / Cette même année, Jourdan note après avoir parcouru leurs rapports : « Il est à remarquer d'ailleurs qu'en général, les élèves sont beaucoup plus aimables et reconnaissants que les collègues ». Voir CAC 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes AMBE IF art 9, lettre du 18 janvier 1934d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis.

[1382] C'est le cas de M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon, 1938-1939) qui doit subir de certains des plaisanteries désobligeantes sur la France et ses colonies.

[1383] Parmi eux, M. Drijard (Halle, 1933-1934) mais aussi M. Gemar (Münster) explique quant à lui avoir des rapports avec ses collègues enseignant le français, les autres restant plus réservés.

[1384] Il écrit ainsi : « L'attitude polie certes, mais distante des professeurs ne me permet pas encore de nouer avec eux des relations sinon amicales du moins cordiales. Ils sont pour la plupart d'un certain âge, mariés, pères de famille et ne peuvent par conséquent, que consacrer à leur foyer et à la vie de famille les heures où l'école les laisse libres. »

[1385] C'est également le cas de M. Weismann (Troyes, 1934-1935), M. Wetzel (Charleville, 1935-1936) et Mlle Müller-Eberius (Lons-le-Saunier) 1938-1939. Voir pour cette dernière, *AMMET*, p. 150.

professeurs, qu'il en avait fini avec les examens et enseignait depuis des années, tandis que M. Hellweg (Le Mans) en 1934-1935 explique que : « Les professeurs [l]'ont toujours traité en collègue plus jeune. » Parfois enfin, eux aussi sont confrontés à une certaine retenue, voire à de mauvaises intentions[1386]. En dépit de ces cas, il semble qu'en général, les différences politiques et idéologiques ne dressent pas un fossé communicationnel entre les assistants et les enseignants.

Les jeunes français affectés en Allemagne ne peuvent pour autant fermer les yeux et sont les témoins directs des changements du système éducatif allemand. De nombreux témoignages évoquent ainsi la manière dont le personnel éducatif est progressivement dessaisi de ses compétences et subit la concurrence des activités extra-scolaires. Dès 1933-1934, M. Vornet (Düsseldorf) explique qu'une de ces heures est annulée en raison d'une séance de cinéma qui donne à voir « Der Sieg des glaubens » de Leni Riefenstahl, tandis que le jour de la fondation de l'Empire, on le dissuade tout bonnement d'entrer dans l'école[1387]. En 1938-1939, M. Perrin (Nütingen/Württ.) ou M. Wernher (Francfort/Main) décrivent en détail les nombreuses fêtes patriotiques auxquelles doivent se soumettre les professeurs : garde à vous dans la cour, allocution du directeur, montée des couleurs, salut hitlérien et chant des hymnes. Les camps de formation idéologiques, apparus dès 1934-1935 comme en témoigne Mlle Raveau (Stuttgart), occasionnent régulièrement des remplacements à effectuer pour les assistants et ceci jusqu'avant l'entrée en guerre[1388]. En 1938-1939, on note, selon M. Latif (Berlin), une accentuation de ces phénomènes :

[1386] L'incident concerne M. Hellweg : « Mais je ne peux m'empêcher de formuler quelques critiques quant à l'attitude de M. le Proviseur, M. Béant envers moi. Sa manière d'agir dénotait un manque absolu de délicatesse. Il a abusé de ma bonne volonté, et je ne peux que qualifier d'exploitation sa façon de se comporter. Il m'a demandé des leçons particulières de conversation allemande, sans se croire nullement obligé de me rétribuer pour le temps que je lui ai consacré pendant toute l'année. Par ailleurs, il m'a demandé de donner des leçons supplémentaires à quelques élèves retardataires, abusant de ma bonne foi, en créant un doute au sujet du payement des leçons. Sous l'apparence d'une parfaite amabilité, il cachait une grossièreté quelquefois blessante à l'égard d'un étranger. Je n'ai jamais rencontré un fonctionnaire occupant une situation aussi élevée qui traitât ses collaborateurs officiels comme de simples salariés. » / M. Jansen (Lons-le-Saunier, 1934-1935) écrit rageusement : « L'esprit de subordination ridicule [sur le document, cela est souligné au crayon, probablement par M. Petit-Dutaillis] qui y règne limite nécessairement mes relations aux élèves et aux surveillants qui malheureusement parlaient une langue très peu cultivée. […] Quant à l'École Normale, je regrette infiniment de n'avoir pas pu établir des relations personnelles avec les professeurs de cet établissement qui se sont montrés envers moi indifférents et d'une politesse conventionnelle à laquelle manquait la franchise. »

[1387] Il écrit : « Jeudi 18, jour anniversaire de la fondation de l'Empire. Me souvenant de l'invitation du directeur, je me décide à assister à cette fête dans l'école, croyant lui faire plaisir. Je m'apprête à entrer dans l'école quand celui-ci vient vers moi et m'entraînant dans le couloir : « J'aurais dû vous dire cela hier, ce n'est pas quelque-chose pour vous ! Les relations franco-allemandes, vous comprenez, n'est ce pas ? » Certainement j'avais compris. J'ai appris, en effet, par des conversations que Monsieur le directeur avait fait un discours enflammé contre le traité, pardon le Diktat, et la France « en avait pris pour son grade ». Enfin, je crois que le mieux de tout est de se tenir au-dessus de ces contingences. »

[1388] En 1938-39, M. Perrin (Nütingen/Württ.) livre un témoignage similaire.

> L'effort intellectuel se ralentissait et cédait le pas à l'action militaire : de nombreux professeurs étaient convoqués pour des périodes de durée variable ; le lycée se faisait de plus en plus l'écho de la scène politique. […] Que d'heures de conversation ou de classes sont ainsi tombées ! Il m'est même arrivé, ces libertés imprévues jouant avec mes libertés régulières de ne pas paraître au lycée pendant huit à dix jours. (Je ne veux pas parler des classes amoindries, ramenées à un effectif ridicule (un ou deux élèves) par le retrait assez fréquent des choristes ou des gymnases mobilisés pour quelque manifestation pseudo-artistique ou sportive.

M. Saly (Vienne) relève également une « arianisation » complète, dès lors que les droits civiques des professeurs sont soumis à l'arbitraire du parti[1389], une évolution, selon lui, bien acceptée par le corps enseignants, puisqu'il écrit :

> J'ai d'ailleurs rencontré très peu de mécontents dans le corps enseignant, la bourgeoisie riche et les intellectuels. Ils paraissent tous avoir embrassé très consciemment l'idéologie nationale-socialiste. Je ne pourrais en dire autant de la petite bourgeoisie, des petits fonctionnaires et des artisans.

À l'inverse, pour M. Lefebvre (Bieberstein/Rhon), les choses sont plus nuancées que les apparences ne le laissent penser :

> Attitude différente chez mes collègues : Si j'en considère dix, deux sont résolument et secrètement anti-nazis, un est indifférent, aucun de ces trois n'appartient à une formation nazie ; sept autres sont S.A. parmi lesquels deux sincères et cinq « très tièdes ». Les deux hostiles au régime m'ont révélé leur opinion sous le sceau du secret le plus absolu en Allemagne et m'ont parlé de leurs collègues. Sans ces révélations « confidentielles », j'aurais pensé, à l'apparence extérieure, qu'ils étaient tous nazis cent pour cent.

Ainsi, la peur de la dénonciation, véritable ressort du pouvoir, contribue à annihiler tout embryon de contestation. La mainmise nazie est telle que la dimension politique a droit de cité parmi les critères d'examens et notamment de l'*Abitur* ; en 1938-1939, M. Lefebvre, toujours lui, s'étonne des sujets des épreuves (en biologie, les croisements ; en histoire, les dogmes hitlériens)[1390], et M. Wernher (Francfort/Main) de leur déroulement :

> Un fonctionnaire supérieur de l'enseignement, revêtu de l'uniforme du parti, préside à la commission d'examen et est en fait, le seul élément étranger à l'école. Il est aussi le seul qui donne à l'épreuve orale un caractère officiel. L'avantage pour le candidat est qu'il ne se sent pas dépaysé. Le bon élève n'échouera pas. Le candidat passable mais bon en gymnastique, a de fortes chances de passer.

[1389] Selon lui : « Les professeurs ne peuvent plus se marier sans autorisation préalable du Parti et les élèves doivent toujours porter sur eux leur « Schülerpaß », copie de l' « Ahnenpaß » de la famille. »

[1390] Il raconte une autre anecdote : « Un élève s'est attiré une vive réprimande et une mauvais note de l'*Oberschullehrer* parce qu'à la question : « Quel Reich viendra après le III ? » il avait répondu : « Le quatrième ! » ».

Plus encore que les enseignants, les élèves constituent la véritable cible de l'éducation politique nationale-socialiste. Les contenus éducatifs sont détournés dans une visée idéologique dès 1933-1934 : M. Vornet (Düsseldorf) explique par exemple, après avoir assisté à deux exposés de professeurs cette année-là sur la *Rassenfrage* et sur le libéralisme[1391], qu'il est inévitable que « [L]a Rassenkunde deviendra la matière primordiale. ». Cinq ans plus tard, M. Perrin (Nürtingen/Württ.) considère que l'enseignement entier est basé sur l'éducation politique de la jeunesse :

> En allemand, il arrive que le sujet d'une dissertation soit une phrase ou deux de « mein Kampf » à commenter. On rencontre également des sujets de ce genre : « Pourquoi le peuple allemand doit-il être avant tout une race ? », ou encore : « Qu'attend le Führer de la jeunesse allemande ? ».

Ils assistent également au bouleversement de l'ordre des disciplines. En 1938-1939, nombreux sont les assistants qui pensent que l'on accorde, à côté des matières dominantes que sont l'allemand, l'histoire et la biologie, une importance excessive à l'activité physique[1392]. Les critiques envers les activités de la *Hitlerjugend* sont également légion. Dès 1933-1934, M. Gérard (Obercassel-Bonn) témoigne de difficultés à fixer un emploi du temps car les élèves, membres des SA ou de la *Hitlerjugend*, sont de service quotidiennement en fin de journée, seul moment où il pourrait avoir cours avec eux. L'embrigadement de la jeunesse va crescendo, comme le révèle M. Saly (Vienne) en 1938-1839 :

> Ce qui frappe évidemment d'abord un Français dans une école allemande, c'est le salut des élèves au début de la leçon (Garde-à-vous, « Heil Hitler »), le portrait du « Führer » dans la classe, à la place où se trouvait autrefois le crucifix (!), et toute l'éducation politique de l'élève, par des conférences, des discours radiodiffusés jusque dans les salles de cours, la présence obligatoire à des « Staatspolitische Filme », visite à des expositions (« Europas Schicksalskampf im Osten » ; « Bolschevismus ohne Maske »), collaboration à l'œuvre du « Vierjahresplan » (les élèves apportent en classe des os, de de la vieille ferraille… !), enseignement enfin de toute l'idéologie nationale-socialiste (supériorité de l'allemand par son histoire, sa « Kultur », son sang).

[1391] Les conclusions de cet exposé sont : « Libéralisme et individualisme sont morts, et l'intellectuel ne doit plus avoir d'individualité : il doit accepter sans discuter ! se taire ! »

[1392] Parmis eux, on citera, en 1938-1939, M. Perrin (Nürtingen/Württ) et M. Brack (Karlsruhe) / Les élèves eux-mêmes semblent d'ailleurs en souffrir, comme en témoigne M. Lefebvre : « Les élèves eux-mêmes se sont plaint à moi du peu de temps qui leur restait pour faire leur travail de classe. D'autre part, ils accomplissent tous avec ardeur (et fierté, devant mon collègue anglais et moi-même) leur service de « Hitlerjugend » ou de « SA ». Combien de fois n'ai-je pas entendu le professeur de gymnastique dire des élèves après une séance de gymnastique : « Ich habe eben sie fertig gemacht ! » J'ai entendu aussi le directeur lui-même dire, d'un air non moins satisfait, au cours d'une réunion, que des parents d'élèves lui avaient écrit pendant les vacances que leur fils en rentrant à la maison était épuisé et avait dormi trois jours de suite. Je pense, personnellement, que cet épuisement n'est pas le résultat d'efforts intellectuels exagérés. »

M. Lefebvre livre également un témoignage concordant à propos de la Hermann-Lietz Schule (Bieberstein/Rhon) où règne un curieux syncrétisme :

> En entrant dans la salle à manger, tout le monde reste debout à sa place. Le Dr. Andreesen agite une petite sonnette pour faire faire silence, lit une maxime tirée de la Bible ou de Mein Kampf, de Goethe ou de Rosenberg, de Kant, de Fichte ou de Marthin Luther… puis tout le monde s'assoit et mange. À la fin du repas, le Dr. Andreesen [le directeur de l'établissement] résume les nouvelles du journal et informe les élèves des principaux événements du monde.

Il ajoute que le dimanche matin, sous la conduite du Directeur a lieu dans la chapelle de l'établissement une « cérémonie qu'on ne peut qualifier autrement que religioso-nationalo-socialiste » : on y chante un cantique protestant, puis on y écoute un discours sur le Führer et le peuple allemand, et de nouveau un cantique. Il note également dans son rapport la tenue d'exercices de sensibilisation militaire :

> Environ une fois par trimestre les élèves font des exercices appelés « Kriegsspiele ». Il n'en sont avertis que la veille du jour où ces exercices doivent avoir lieu. La dernière fois, le lever était à 4 heures du matin. Il s'agissait de faire une longue marche jusque près de la Wasserkuppe. Les élèves sont divisés en deux camps : l'un a une mission à remplir : par exemple, porter un ballon à tel endroit, et l'autre doit l'en empêcher. En même temps, il est procédé à des exercices de lecture de carte et d'orientation sur le terrain.

Face à de telles manifestations, M. Wernher (Francfort/Main) prédit des lendemains sombres[1393]. Quand M. Latif (Berlin) se contente de relever l'attitude « guindée » des élèves quand ils doivent revêtir l'uniforme national-socialiste, Mlle de la Brosse (Bonn) souligne, quant à elle, que la préparation d'un conflit armé devient évidente :

> Actuellement l'horizon est plutôt sombre et la tension sérieuse, l'Allemagne est prête à toute éventualité : toutes les salles de gymnastique ont été réquisitionnées pour servir de dépôt de grains et dernièrement une excursion a été décommandée parce que les autobus avaient été réquisitionnés pour la frontière de l'Ouest. Et pourtant, tous les journaux, toutes les revues ont relevé et souligné ces mots du Führer le 30 janvier : « Nous croyons à une longue paix ! »

Dans ce contexte d'idéologisation croissante, les assistants français sont très souvent poussés à la confrontation d'opinons dans le contexte de leur activité. Comme le révèle un rapport d'activité de l'IF, cela devient particulièrement récurrent à partir de 1936. En dépit des

[1393] Il note à propos de la HJ : « Son importance dépasse le loin celle de l'école, cette institution léguée par la « Systemzeit » (le temps d'avant 1933). La formation des idées politiques prime celle des idées tout court. L'adolescent est politiquement formé alors que son esprit n'a pas encore atteint la maturité. L'avenir est seul juge. »

promesses de prudence faites à Henri Jourdan, certains assistants français se démarquent par la dangereuse insouciance dont ils font preuve, comme M. Martin (Dortmund) en 1933-1934 :

> J'ai eu à discuter des questions comme celles-ci : réarmement de l'Allemagne ou désarmement de la France, la question de la Sarre. Pour expliquer l'attitude de la France dans ces questions, je me suis toujours placé au point de vue psychologique, en dehors de tout parti pris, ce qui permet de donner à la discussion un ton cordial. L'éducation politique trouve sa place au Lycée. Ainsi, un professeur consacre une leçon à résumer à ses élèves ce qu'il a appris dans une conférence sur « la franc-maçonnerie et l'internationalisme juif ». On célèbre au Lycée une fête de la Sarre… etc.[1394]

Mais en règle générale, les assistants français sont peu mis en difficultés. Nous ne disposons pour ces deux années, que de trois récits d'incidents majeurs, dont un seul semble relever avec certitude de la catégorie des incidents politiques[1395]: l'expulsion de M. Védrines, assistant à l'*Oberschule* de Kiel, en 1937-1938, après que celui-ci s'est laissé aller, à l'occasion de l'annexion de l'Autriche par l'Allemagne en mars 1938, à des violentes attaques envers cette dernière et son chef d'État. Prévenu par la direction de la province du Schleswig-Holstein, le DAAD invite l'assistant à quitter le territoire par une menace appuyée :

> Je vous recommande par ailleurs de ne point tarder à suivre le conseil que je vous donne. Vous n'ignorez pas, sans doute, que les injures faites au peuple allemand, les offenses au chef de l'État et les attaques dirigées contre lui, sont en Allemagne sévèrement punies. Je suppose que vous préférerez échapper à une procédure pénible, et suivre aussi rapidement que possible le conseil que je vous donne, dans l'intérêt de votre propre sécurité.

Védrines évoque pour sa part une provocation initiale d'un professeur, mais il finit néanmoins par quitter le territoire allemand.

Bien loin d'effrayer les assistants français, la pression à laquelle ils sont soumis semble être, pour nombre d'entre eux une motivation supplémentaire. Certains sont mus, comme M. Barain (Bonn) en 1933-1934 par un idéal pacifiste[1396], mais la plupart d'entre eux pensent

---

[1394] Il semble dans ce cas précis que la prudence échoue à expliquer par elle seule la naïveté enjouée dont semble faire preuve M. Martin. La conclusion tirée à la fin de son séjour révèle de toute évidence l'intériorisation d'une vision éminemment essentialiste des cultures : « Je suis enchanté de mon séjour en Allemagne. Il m'a permis de voir d'un peu près la situation politique et de connaître mieux l'âme et la mentalité allemande. »

[1395] Le premier incident concrenait l'assistant de Vienne Despujols, sur lequel nous avons peu de détails. Le deuxième incident concerne M. Jäger (Pirna), qui en mars 1939, est invité à quitter son poste pour rejoindre l'Oberschule de Dresden. Officiellement, ses méthodes d'enseignement sont mises en cause, officieusement, il semblerait qu'il ait vexé un collègue, en lui refusant des leçons particulières. Sur le conseil d'Henri Jourdan, soucieux de ne pas provoquer de nouveaux incidents, il finit cependant par accepter la mutation.

[1396] M. Barain écrit ainsi : « Solche Vermittler sind wir alle nach unserer Art, wir deutschen und französischen Lehrer, die wir feste und feundschaftliche Bande zwischen der französischen und der deutschen Jugend knüpfen. Ich denk jetzt noch an den von Professor Dr. Steinbach am 10. November 1938 in der Aula der Bonner Universität gehaltenen Vortrag über die « gemeinsamen Wesenszüge deustcher und französischer Volksgeschichte ». Prof. Steinbach äußerte dabei die Meinung, dass das deutsche und das französische Volk

jouer un rôle utile, moins du fait de l'extrême faiblesse du niveau de langue des élèves allemands, à laquelle on n'a finalement peu d'espoirs de remédier, qu'en raison de la faible connaissance des réalités françaises dont témoignent les jeunes Allemands. Ainsi Mlle Pessin écrit :

> L'enseignement donné contribue-t-il à séparer la vie scolaire de la vraie vie ? les enfants ne connaissent ni la littérature française, ni la vie française. Les premiers livres mis entre leurs mains, ces livres descriptifs qui mettent en scène un personnage que l'on voit vivre, sont un exposé en français, d'une vie allemande, d'un être allemand. Je conçois mon rôle d'assistante comme un rôle de remise au point, un rôle d'information. Ce rôle, je dois le jouer également auprès des professeurs. Ils avouent ne plus parler correctement français, ce qui est malheureusement vrai, ils avouent n'avoir plus de contact avec ce qui est français.

M. Burelle offre un diagnostic tout à fait similaire :

> Le travail fut surtout de leur faire réviser leurs opinions. Là, comme partout règne cette idée fixe de la France juive et négrifiée, avec souvent des détails surprenants puisés on ne sait trop où. (Certains n'étaient-ils pas persuadés que la Marseillaise et l'Internationale étaient composées sur la même mélodie ?).

Dans les années d'avant-guerre, quelques assistants ne s'identifient donc plus comme de simples passeurs de langue ou des « directeurs de conversation » et s'assignent, sans pour autant constituer des agents de leur pays, la tâche de rétablir la vérité lorsqu'ils le peuvent et dans les limites de ce qu'il leur est permis.

La problématique est exactement inverse pour les assistants allemands. Ces derniers cherchent très souvent la confrontation des opinions et comme le note M. Herlan (Marseille) en 1933-1934 sont contraints de se restreindre dans l'exercice de leurs fonctions :

> Für die Arbeit an einer ausländischen Schule ist meines Erachtens ein junger Lehrer erforderlich, der voll von der nationalsozialistischen Idee durchdrungen ist und auch als solcher bestimmt und würdig auftritt. In der Schule selbst ist allerdings eine politische Betätigung vollständig ausgeschlossen.

Son adhésion aux thèses nazies ne peut pourtant être mise en doute comme le révèle le récit de ses activités à la Société d'études germaniques où il donne deux heures de conversation par semaine et des conférences. Après avoir décrit dans un premier rapport aux autorités allemandes un incident mineur qui l'oppose dans l'association à une certaine Mme

---

diejenigen wären, die die zahlreichsten Berührungspunkte besäßen, abgesehen von unseren sinnlosen Fehden, die aus lauter Mißverständnissen etnstanden wären. »

Bordier[1397], et juré qu'il ne s'était jamais livré à de la propagande au sein de celle-ci, il écrit dans un second témoignage :

> Neben der rein schulischen Tätigkeit, war ich bis Februar in der Sté. d'Études Germaniques mit Vorträgen und Konversationkursen beschäftigt (Vergleiche 1. Bericht v. 15 Januar). Leider ist meine Tätigkeit durch die Schuld der Präsidentin, einer geborenen Deutschen, und durch das Hetzen der Emigranten u. JUDEN unmöglich geworden (Vergl. Ausführlichen Bericht vo. Februar). Das DEUTSCHE GENERALKONSULAT, die deutsch-Professoren meiner Anstalten und sämtliche Deutschen haben aus der Bedauerlichen Vorkommnissen die Fölgerung gezogen, nie mehr in diesem Kreise zu verkehren. Meine Kurse in der Société habe ich selbstverständlich aufgegeben, obwohl die Kursteilnehmer ohne Ausnahme auf meiner Seite standen und auf Fortführung der Stunden ausserhalb der Gesellschaft bestanden. Seit meinem Ausschluss aus der Gesellschaft kamen von Deutschen nur Emigranten, Juden und mein Vorgänger, Herr Dr. GÖTZFRIED, zu Wort. Welcher Wind heute in dieser Gesellschaft wehr, zeigt folgender kleiner Vorfall : Herr Generalkonsul, Dr. MEYER-RODEHÜSER hatte im Januar der Präsidentin eines hervorragenden Photo-Apparat zur Verlosung gestiftet. Der Apparat wurde aber im April von Niemanden gewonnen, und Madame BORDIER machte auf Anfrage folgende Bemerkung : « Ne parlez plus de cet appareil ; c'est fini. Je l'ai renvoyé. » Herr Generalkonsul hat bis heute den Apparat nicht zurückerhalten. Der Besuch dieser Gesellschaft hat gewaltig nachgelassen.

Il ajoute par ailleurs avoir particpé à des soirées pour les jeunes allemands, organisées par le Consul général mais sous la direction d'un membre du parti insupportable, de sorte qu'il finit par préparer lui-même ces soirées. Le cas de M. Herlan est tout à fait symptomatique de l'assistant nazi convaincu qui, dans la mesure du possible, tente d'influer dans différents cercles mais reste finalement assez prudent pour ne pas commettre de délit d'opinion[1398]. Tous les assistants allemands ne font pas preuve de la même habileté cette année-là : outre l'arrestation de l'ancien assistant Klocke que nous avons déjà évoquée[1399], trois autres incidents sont révélateurs du climat de tension qui règne en France. Le premier incident concerne l'assistant M. Pilgram (Montluçon), encarté au parti nazi, qui a le malheur d'intervenir dans une conversation entre un professeur d'allemand, M. Sirvent et des maîtres d'internat, à propos des mesures prises par Hitler contre la liberté de la Presse. M. Pilgram déclare alors « […] qu'il fallait bien se confier à une autorité forte, que la misère était

[1397] L'incident est le suivant. Herlan veut obtenir des diapositives de la Reichsbahn afin de les utiliser. Une certaine Mme Bordier les lui promet, puis finalement se rétracte, au motif qu'il faut les renvoyer à Paris, tout en lui faisant des remarques sur l'une de ses conférences. Mme Bordier, prétendant qu'il s'est emporté, écrit deux lettres à la DAPV, ce qui mène à une confrontation à la Société d'Études Germaniques qui se termine par la démission de M. Herlan et celle, pour le soutenir, du Professeur Guymiot, vice-président de la l'association.

[1398] Leurs efforts trouvent parfois un écho, comme en témoigne le rapport de M. Jakisch (Angoulême): « Natürlich stelle ich mich auch sonst den Deutschlehrern zur Verfügung. Dienstag und Samstag jeder Woche bittet mich Herr Leroussaud, jeden Donnerstag Herr Rouquié zum gemeinsamen Arbeiten und Unterhalten zu sich. Am Donnerstag sagte Frau R. zu ihrer kleinsten Tochter : Fais le salut ! Dann hob sie die Hand und grüßte : Heil Hitler ! Später mußte sie nochmal den Gruß wiederholen, und die Eltern hatten sichtlich Spaß daran. »

[1399] M. Klocke, ancien assistant au lycée de Bordeaux en 1931-32, alors lecteur à l'Université de la même ville est incarcéré en Alsace-Lorraine où, explique t-on, il se livrait à de l'espionnage avec une Hollandaise.

très grande et que l'Allemagne devait employer tous les moyens pour s'en sortir. » M. Sirvent réplique que la France n'est pas la cause de la misère allemande :

> M. Pilgram répondit qu'il n'en savait rien, mais que plutôt que de mourir de faim, il valait autant mourir sur un champ de bataille, les armes à la main, qu'une guerre valait mieux que la famine et qu'ils (eux allemands) la voulaient.

La dispute est ensuite rapportée au proviseur, qui conseille à l'assistant de demeurer dans sa chambre pour recevoir ses repas et d'arrêter de se rendre dans la classe du professeur Servent. Le second incident concerne de manière posthume M. Trutner, assistant de Douai décédé à la fin du mois de septembre avant d'avoir rejoint son poste. Les autorités françaises se sont en effet rendu compte que deux brochures de propagande allemandes lui ont été adressées par le Consulat allemand du Havre :

> Il s'agit, on le voit, de répondre à la soi-disant propagande mondiale contre l'Allemagne. Les deux brochures ci-jointes fournissent précisément les principaux éléments de la réponse : elles contiennent à la fois un exposé et une justification de la doctrine nationale-socialiste dont le but lointain est la régénération de l'univers par la régénération de l'Allemagne.[1400]

Le troisième incident, à la fois le plus significatif et le plus trouble, concerne l'éviction de M. Korn (Toulouse) dont nous livrons le récit en détails dans la partie suivante. Il est probable qu'à la suite de l'exercice 1933-1934 et de ces épisodes qui mettent en danger la poursuite de l'échange, les autorités et les assistants allemands aient été considérablement plus prudents sur le territoire français[1401]. Dans les documents dont nous disposons, on ne relève en effet, jusqu'en 1938-1939, qu'un seul accrochage ayant lieu en 1934-1935. On évoque alors une situation délicate entre les nombreux élèves tchécoslovaques et l'assistant allemand, M. Danner (Nîmes), « qui affichait trop ses sentiments à l'égard de la politique de son pays ». En conséquence, le proviseur se déclare prêt à accueillir un assistant d'origine autrichienne l'année suivante.

[1400] CAC, ONUEF 20010167 art. 182, lettre du 23 octobre 1933. / La première brochure reproduit les trois discours prononcés par Hitler au Congrès de Nuremberg. Le premier discours donne un aperçu historique du mouvement et ses buts économiques (suppression du chômage), politiques (unification du *Reich*) ; philosophiques (anéantissement du marxisme, du libéralisme occidental et restauration de la notion d'austérité). Le second discours définit l'esthétique nouvelle : l'art allemand sera national et raciste. Le troisième discours expose enfn la théorie du racisme fondée sur la sélection naturelle des chefs. La deuxième brochure est, quant à elle, un discours de Goebbels sur le problème des races, discours résolument antisémite.

[1401] On peut naturellement se poser la question de savoir dans quelle mesure les institutions avaient peut-être intérêt à étouffer les incidents, afin de ne pas voir peser sur elles la menace d'une cessation de l'échange.

En revanche, l'exercice 1938-1939 est marqué par une recrudescence des actions de propagandes nazies sur le sol français, qui reflète la croissance des tensions entre les deux pays. Dans un passage de son autobiographie, Mlle Müller-Eberius, assistante de Lons-Le-Saunier qui n'est pas passé par le processus de sélection habituel, raconte la manière dont Karl Epting, le Directeur de la DAPV se livre à elle lors d'une tournée d'inspection :

> Der kundige und urteilsfähige Dr. Epting sagte mir, dass die Anghörigen der deutschen Botschaft in Paris nur oberflächliche Kenntnisse Frankreichs hätten. – Ausgerechnet in der kritischen Vorkriegszeit auf diesem wichtigen Kulturvolk-Posten. – Da sie nicht Romanisten vom Fach waren, konnten sie weder vulgärlatein, provençalisch, alt- und mittelfranzösisch. Alles auf dem Wege zum Neufranzösisch. Sie waren in der Geschichte der französischen Litteratur nicht bewandert, nicht belesen, selbst nicht in moderner Literatur. – Statt sich an der Sorbonne als Gasthörer einzuschreiben und tüchtig Lektüre nachzuholen, die sie vor Postenantritt hätten treiben müssen, forderten sie sich nicht und so förderten sie sich auch nicht. – Dazu waren sie viel zu engebildet, überheblich, klassenbewusst und dabei faul. – Dr. Epting berichtete, dass die Botschaftsangehörigen ihn nicht nur gelegentlich, sondern bequem ständig anzapften, ihrem Charakter gemäss in intellektueller Unehrlichkeit ohne Quellenangaben ihres Wissen. Heuchlerisch gaben sie das bei Epting angezapfte Wissen als ihr eigenes aus, schmückten sich mit fremden Federn, machten sich des Diebstahls geistigen Eigentums schuldig, des Plagiats.
> Heuchlerisch verschafften sie sich einen gestohlenen Vorteil zum Nachteil des Ansehens des Deutschen Akademischen Austauschdienst bei der deutschen Bevölkerung. Das sei hiermit dokumentiert und erklärt die Einschätzung der Franzosen Betreffs Botschaft.
> Sie, die unbelesenen, unfähigen deutschen Botschaftsangehörigen brachten den DAAD beim Deutschen Steuerzahler um sein wohlverdiente Prestige. – Mit ihrer Lüge degradierten sie den Dienst zu Zubringerrolle. – So standen die Dinge unter dem Sektverkäufer von Ribbentrop, der keine Qualifikation für den Aussenministerposten ausweisen konnte, weswegen seine Untergegebenen machten, was sie wollten. – Die soziale Heft, jetzt als Parteigenossen emporgekommen und unser deutsches Aushängeschild, degradierten den DAAD noch weiter, indem sie ihn zum Werkzeug ihrer Propaganda der Naziideologie endwürdigten und zwar auf folgende geradezu perfide, illegale Weise :
> Unter Missachtung der internationalen Abkommen betreffs Diplomatengepäck, das immun ist, schmuggelten sie Goebbels Nazipropagandaschriften nach Paris ein. Die schmuggelware übergaben sie dem von ihnen geknechteten DAAD zur Verteilung an die deutschen Lektoren und Repetitoren mit Auftrag, dass diese illegal die Propaganda an ihre französischen Studenten weiterverteilten. Mit dem Schmuggelauftrag überschritt Goebbels mehr als ein Gesetz: denn der DAAD war Universitärangelegenheit, der Botschafter deutsche politische Person, die sich nicht die französische Unterrichtwesen einzumischen hatte. Aber waren sie schon illegale Schmuggler, kam es den Nazis aus weitere Gesetztesübertretung nicht an.
> Also durch Epting persönnlich informiert, war ich nicht erstaunt von der Post aus oben erwähntem Diplomatengepäck Schriften zu erhalten, die die Franzosen auf offenem Postwege requiriert haben würden als Wühlarbeit zwecks Unterminierung von Frankreichs Moral.-[1402]

Cette confession de Epting est intéressante à de nombreux points de vue : elle l'est lorsqu'on la compare aux études qui se sont évertuées à déterminer son rôle exact dans la politique

[1402] *AMMET*, p. 159.

culturelle étrangère nazie et qui le présentent souvent comme un nazi zêlé[1403] ; elle l'est parce que celui-ci prend beaucoup de risques en se confiant à une étudiante d'échange, qui aurait pu être une nazie convaincue ; elle l'est surtout pour nous, car elle confirme que la livraison de matériel de propagande aux assistants a bien eu lieu. Mlle Müller-Eberius fait finalement le choix de la neutralité en remisant les brochures reçues au fond de son armoire, mais ne les jetant pas afin qu'elles ne soient pas découvertes[1404]. Elle n'avertit ni Jean Denis, ni sa directrice pour éviter de mettre dans l'embarras l'Ambassade d'Allemagne et s'épargner le risque d'être placée en camp de concentration pour trahison lorsqu'elle repassera la frontière allemande[1405]. Dans le climat propagandiste dépeint par Epting lui-même, on est finalement peu étonné des incidents qui se succèdent. Outre l'incident impliquant en janvier 1939 l'assistant de St-Omer Lepke que nous avons déjà eu l'occasion de mentionner ; en avril, Mlle Teckhaus, assistante au Collège de Jeunes filles de Châtellerault, connaît une dispute avec ses élèves. Alors qu'elle fait un cours à partir de photos sur l'habillement et la mode allemande, elle prend pour support une photo d'Aldolf Hitler : une fillette dit qu'il était laid, l'assistante la contredit avec une nouvelle photo, ce à quoi la fillette répond qu'il est méchant. L'assistante essaie alors de prouver l'innocence d'Hitler et de l'Allemagne par des arguments mis en doute par les élèves, ce qui lui attire par la suite les réprimandes de l'Inspecteur d'Académie. À partir de la fin du mois d'avril 1939, M Brettschneider (Guéret) doit selon les autorités françaises[1406], son expulsion à sa conduite hors de l'établissement :

> Ce dernier a, en effet, provoqué des incidents parmi la population de cette ville par une apologie trop ostensible du régime hitlérien et par des manifestations jugées déplacées par la population, notamment, le dépôt, le jour de Pâques sur la tombe de soldats allemands, d'une couronne cravatée aux couleurs nazies. Par ailleurs Brettschneider a tenu à diverses reprises, en public, des propos inamicaux à l'égard de notre pays, déclarant notamment que « les frontières de l'Est de la France sont mal tracées, il va falloir réviser les traités et modifier ces frontières. » Enfin l'intéressé a fait un voyage, qu'il s'est efforcé de cacher, dans la région fortifiée des Basses Alpes.

L'incident impliquant M. Trinkl (Reims) semble de même avoir pour cause des soupçons d'activité de propagande. Celui-ci est arrêté au lycée devant les élèves et emmené pour interrogatoire ; ses affaires sont saisies, notamment le cadeau d'un élève français avec de la

---

[1403] Voir notamment *WGLIM* / On peut penser que sa vindicte est prinicpalement dirigée contre l'AA de Joachim von Ribbentrop qui a privé la DAPV de sa liberté d'action et de ses activités de centre culturel au profit de la *Goethe-Haus*.
[1404] *AMMET*, p. 159.
[1405] *Ibid.*, p. 160.
[1406] Le MAE et le Ministère de l'Instruction publique sont dans un premier temps défavorables à cette décision du Ministère de l'Intérieur, tandis que l'Ambassadeur du Reich à Paris, Theodor Auer, insinue qu'il s'agit d'une riposte à des expulsions d'assistants français en Allemagne, probablement celle de M. Védrines, un an plus tôt.

dédicace suivante : « À M. Karl Trinkl, de la part d'un ami national-socialiste française. ». C'est bien la proximité avec cet élève, M. Ambard, que l'assistant allemand a accompagné au siège de son parti fasciste (le Parti unitaire français) qui semble l'incriminer :

> M. Trinkl conteste catégoriquement les faits qui lui sont reprochés. Il convient que son élève Ambard, qui lui a donné le susdit livre saisi avec dédicace, est membre du parti P.U.F. et qu'à son insu il a accompagné une fois son élève dans une habitation qu'il a quitté de nouveau au bout de quelques minutes, dés qu'il s'est rendu compte qu'il s'agissait du local d'un parti politique. Il déclare, en outre, que dans quelques cas isolés, il a parlé d'institutions existantes en Allemagne, telles que le service du travail obligatoire, etc… et ce à la demande expresse de ses élèves et sans toucher le côté politique de la question.

Finalement, le lendemain de l'interrogatoire, le directeur permet à Trinkl de reprendre ses cours, malgré les protestations d'un élève qui essaie en vain d'entraîner les autres contre l'assistant. Les incidents qui impliquent par la suite Mlle Blanchefleur Héraucourt, secrétaire de la DAPV et les enquêtes lancées contre Karl Epting et son assistant M. Beinert finissent d'illustrer la pesanteur du climat dans lequel l'échange a lieu avant l'entrée en guerre.

Entre 1933 et 1939, si les relations interpersonnelles entre assistants et enseignants semblent majoritairement satisfaisantes, la dimension politique que revêt l'échange à cette époque pose pourtant de nombreux défis. Ceux-ci semblent opposés selon qu'ils se posent aux boursiers français ou aux boursiers allemands : tous doivent cependant apprendre à « marcher sur un fil ». Témoins de la lente désagrégation du système éducatif allemand, les assistants français doivent s'efforcer de se contenir : face à la faiblesse du niveau de langue et l'ignorance des réalités françaises, ils ne peuvent intervenir que par touches impressionnistes. Ils s'évertuent également, autant que faire se peut, à ne pas répondre aux provocations nazies, qui sollicitent constamment leurs opinions sur les questions de politique internationale et raciologiques. Au vu du peu d'incidents dont on a trace, ceux-ci semblent avoir déployé une habileté manifeste dans cet exercice. Pour nombre d'assistants allemands, soumis dès 1933 à une surveillance étroite des forces policières, le défi est au contraire d'appliquer, avec le soutien du DAAD et de la DAPV qui se réfugie derrière le masque de l'apolitisme, une politique d'influence culturelle sans en avoir l'air. Après une vague d'incidents en 1933-1934, il semble que l'on décide d'agir essentiellement à l'extérieur des établissements. Ce n'est qu'à la faveur d'une augmentation des tensions entre la France et l'Allemagne en 1938 et à la prise en main du secteur de la politique culturelle avec l'étranger par l'AA, que l'on constate une recrudescence des incidents impliquant des boursiers d'échange et notamment des assistants.

Preuve de la fébrilité des autorités policières de chacun des pays, les sanctions les plus graves (expulsions, interrogatoires) résultent souvent d'enquêtes plus ou moins réputées confidentielles et échappent complètement à l'intervention des organismes (ONUEF et DAAD) en charge de l'assistanat. Dans nombre d'enquêtes, les faits reprochés semblent l'être sur la base d'allégations, non de preuves, de sorte qu'il subsiste toujours un doute sur les intentions réelles de ces jeunes gens. Pour clore ce chapitre et illustrer une dernière fois la complexité de l'expérience que les assistants doivent affronter à cette époque, nous avons choisi d'évoquer, à partir de leur propre témoignage, les séjours de trois assistants, qui continueront à faire parler d'eux après la Seconde Guerre mondiale[1407] : Gilbert Badia, Karl Korn et Pierre (ou Peter) -Paul Sagave.

4. Trois assistants face au nazisme (Gilbert Badia, Karl Korn, Pierre Paul Sagave)

Gilbert Badia

Gilbert Badia, germaniste français de renom, connu notamment comme l'un des spécialistes de l'ex-RDA a été assistant en 1936-1937 et 1937-1938. Dans une tribune parue le 15 avril 2004, celui-ci a fait part au journal *L'Humanité* de ses souvenirs. De toute évidence, ce texte est inspiré d'un article intitulé « Un jeune Français en Allemagne hitlérienne (1936-1938) » qu'il fait paraître en 1976[1408]. Nous nous proposons de nous servir du cadre narratif de cet article, que nous livrons en intégralité (ici en italique) en le complétant au fur et à mesure par nos observations, glanées dans divers documents d'archives.

***Ma découverte de l'Allemagne, Gilbert Badia*[1409]**

[1407] De fait, si peu d'assistants passent à la postérité, c'est qu'une majorité d'entre eux sont par la suite destinés – quand ils échappent à la mort sur les champs de bataille et aux purges d'après-guerre – à rejoindre l'enseignement secondaire. Certains assistants français de cette période garderont un lien avec le monde germanique après 1945, en écrivant une thèse, en suivant une carrière de germaniste dans l'enseignement supérieur après leur séjour, ou en travaillant au Ministère des Affaires Étrangères. On comptera notamment parmi ceux-là les noms suivants : Henri Jourdan, Gilbert Badia, René Cheval, Pierre Paul Sagave, André Drijard, M. René Gérard, M. Jean Mondot, M. Bernard Jung, M. Jean Niqueux, M. Morice, M. Poulain… Voir pour une comparaison plus précise : Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, « Les germanistes en poste dans les universités françaises de 1901 à 1968 », pp.465-489 ; « Répertoire des thèses soutenues », pp. 494-524 ; « Liste des germanistes (1901-1968) » pp. 528-530 dans Michel Espagne, Michael Werner (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994.

[1408] Gilbert Badia, « Un jeune français en Allemagne hitlérienne (1936-1938) », dans : Michel G. Dreyfus (éd.), *Les relations franco-allemandes (1933-1939)*, Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique, n° 563, Éditions du CNRS, Paris, 1976, pp. 99-116. (*BGUJF*)

[1409] L'humanité - Tribune Libre - Article paru le 15 novembre 2004. Cet article est reproduit à l'adresse suivante : http://www.humanite.fr/node/304685 [consulté le 01.05.12]

[L'article original de Gilbert Badia duquel est inspiré ce texte se présente comme une suite d'anecdotes sur la montée du nazisme et la déconsidération progressive de la France. Badia prend soin de préciser au début du texte la naïveté qui caractérisait ses 20 ans et sa « non-politisation » de l'époque. En 1936, il achève sa licence et ne connaît de l'Allemagne que ce qu'il sait de ses professeurs à Béziers ou Montpellier en Khâgne au cours de courtes conversations après la classe, et par un assistant d'allemand à Béziers, qui essayait de le convaincre du bien fondé des revendications hitlériennes[1410]]

Après avoir passé le baccalauréat à Béziers, j'étais venu à Montpellier pour préparer ma licence d'allemand. En 1936, j'avais tout juste vingt ans, on me proposa un poste d'assistant dans un lycée allemand situé dans une petite île de la mer du Nord. Pour moi qui n'avais encore jamais dépassé Montpellier, c'était presque le bout du monde.
J'avais, au bout de quelques jours, atteint Wilhelmshafen, un port de guerre d'où partait, huit heures plus tard, le train qui m'amènerait au port d'où partait le bateau qui me déposerait sur l'île où se situait mon lycée. Comment utiliser les heures dont je disposais ? J'achetai un très modeste appareil photo et je me mis en quête d'un lieu photographiable. Quiconque est passé à Wilhelmshafen sait qu'il n'y a dans la ville, mises à part des églises très banales, rien à photographier, ce que je dus constater. Je me résolus à photographier une église. Comme c'était ma première photo, il ne fallait pas la rater. J'étais en train de me préparer quand on me frappa sur l'épaule : c'était un policier, un schupo, qui me dit : « Vous savez que Wilhelmshafen est un port de guerre ? » Je le savais, mais c'est une église que je me préparais à photographier.
Il me pria de le suivre. Chemin faisant, il me raconta qu'il avait fait la guerre, avait été prisonnier en France, qu'il avait travaillé chez des paysans dont il gardait un bon souvenir.
Nous arrivâmes devant un bureau où un homme me demanda mon appareil photo. Je lui dis que je n'avais rien photographié. Il emporta l'appareil et revint au bout d'un bon quart d'heure et me dit que c'était vrai, je n'avais pas pris de photo. Il me rendit l'appareil. Je lui demandai si je pouvais prendre une photo. Il me le déconseilla. Quand je quittai son bureau, il me dit : « Et bien, vous pourrez dire que vous avez eu affaire à la Gestapo et que ce n'est pas si terrible que ce qu'on dit. » Je partis sans mot dire. Cet homme ne savait pas que si mes professeurs d'allemand m'avaient parlé de Hitler, ils ne m'avaient jamais dit ce qu'était la Gestapo.

[Cet épisode est également raconté dans l'article de 1976[1411]. Des archives, on apprend qu'à son arrivée dans la très isoléee Hermann-Lietz-Schule de Spiekeroog-Nordsee, M. Badia semble un peu sceptique :

> Je suis arrivé le 15 Octobre et mes cours ont commencé le lundi suivant : les élèves – sauf quelques-uns qui sont allés au Lycée Français de Berlin – sont à peu près nuls en Français. Ce sont des jeunes gens riches, qui font du sport et mènent leurs études avec un dilettantisme dont je ne discute pas le charme, mais dont on peut discuter le résultat.

Il dit cependant avoir été bien reçu et entretient un étroit contact avec les professeurs et les élèves. Ceux-ci, explique t-il, mangent et manient la pelle ensemble, une tempête le 17 octobre ayant emporté toutes les digues. SI l'ambiance est bonne, le jeune homme explique dans l'article de 1976 que son imitation du Führer devant ses collègues n'a pas eu le succès escompté :

> Quelques-uns quittèrent la salle. Je m'arrêtai vite. Je venais de comprendre qu'on ne pouvait pas plaisanter sur ce sujet, que la personne de Hitler était tabou.[1412]

L'école et son internat étant très isolés, M. Badia a pris une chambre dans le village à côté (vingt minutes à pied) mais cette chambre n'est pas très propice à l'étude. De plus, il dispense 16 heures de cours par semaine dont 4 pour les deux fils de l'instituteur du village Herr Popken, qui sont données à

[1410] *BGUJF*, p. 99.
[1411] *Ibid.* , pp. 100-101.
[1412] *BGUJF*, p. 101.

domicile, or ces heures ne lui sont pas payées mais à l'école, ce qu'il apprend par hasard. M. Jourdan demande une enquête à ce propos. Après discussion, on lui propose de changer d'école. Dès ce premier semestre, M. Badia se renseigne cependant activement pour rester une seconde année. Après quelques hésitations, M. Badia accepte finalement de changer d'établissement en mars 1937. Pressenti pour rejoindre la Hermann-Lietz-Schule de Ettersburg près de Weimar, il rejoint finalement celle de Haubinda près de Hildburghausen. Il écrit :

> Le paysage est magnifique, l'école est située à la lisière de la forêt. Par contre, je n'ai dans ma chambre ni eau courante, ni chauffage central.

La ville la plus proche, Hildburgshausen (7000 hab.), est à 20 km. Apprenant que ses collègues anglais restés à Noël avaient touché une indemnité de 46 RM., il entend faire le nécessaire pour percevoir la même somme, mais M. Jourdan l'en dissuade.[1413]]

Au bout d'un semestre dans l'île, je demandai un poste dans un autre lycée du même type. On m'envoya en Thuringe, dans un établissement situé lui aussi en pleine campagne. Une jeune enseignante allemande y avait été nommée plusieurs semaines plus tôt quand elle nous apprit qu'elle allait nous quitter. Je lui demandai la raison de ce départ. Elle hésita beaucoup à me répondre, puis me dit en pleurant : « Un de mes grands-parents était juif. Et pourtant, ajouta-t-elle, j'approuvais la politique des nationaux-socialistes. »

[Il précise par ailleurs concernant sa jeune collègue que celle-ci s'était vue récemment confier la formation politique de son groupe dans le BdM. En dehors de cet incident, il décrit l'ambiance de cet établissement :

> Les enseignants évitaient en général de parler politique publiquement. Quelques-uns étaient pourtant membres du parti ou des S.A. et participaient discrètement à des sorties en uniformes. Les programmes d'enseignement étaient les mêmes que dans les autres établissements du Land. La biologie y tenait une grande place et je me souviens qu'à l'oral de l'Abitur la question qui « sortait » le plus souvent était celle des lois de Mendel : les élèves devaient savoir ce qu'on obtenait en croisant des souris blanches et des souris grises. Les manuels n'en restaient pas là et concluaient, chez les hommes, à l'infériorité biologique des métis.[1414]]

Au cours de l'été, j'avais été invité par un assistant allemand que j'avais connu à Béziers à venir passer quelques semaines à Deutsch-Eylau (Eylau en français, la ville où Napoléon avait remporté une victoire en 1807), où il enseignait dans un lycée protestant. Il y avait à la sortie de la ville une pièce d'eau où l'on pouvait se baigner et, comme je n'avais rien à faire, je décidai d'y aller. Je me mis en slip et me jetai à l'eau. Un homme sortit de la petite maison située au bord du lac et me cria : « Sind sie Arier ? » (Êtes-vous arien ?) et je répondis : « Ich bin Franzose » (je suis français), ce qui sembla le satisfaire puisqu'il n'insista pas, bien que je n'eusse en fait pas répondu à sa question (le terme d'arien, alors très répandu en Allemagne par les nazis, équivalait à « non-juif »). L'antisémitisme s'est beaucoup développé en Allemagne au cours de ces années-là. Bien que je n'aie rien de juif, il m'est arrivé à Hambourg, dans un autobus, d'entendre une femme qui me regardait dire à haute voix « Juden raus ».

[Au cours de cette visite en Prusse orientale à son ami M. Bobeth, il assiste également à la radiation d'un prêtre accusé par les nazis. Il ajoute :

> Mon ami Bobeth m'avait, par exemple, avoué un jour que l'hiver précédent la police était venue lui demander des renseignements à mon sujet. À la lecture des lettres que je lui adressais et qui

[1413] La liste des documents d'archives concernés se trouvent dans le dossier consacré à Badia en annexe. Voir annexe 25.
[1414] *BGUJF*, pp. 102-103.

étaient ouvertes par la police, on m'avait pris pour un « dangereux opposant » (!).[1415]

On peut raisonnablement penser que c'est au cours de cette visite que Badia prend toute la mesure de la force de répression nationale-socialiste. Il développe la même idée dans l'article de 1976 :

> Le martèlement de la propagande était tel que l'antisémitisme était devenu un phénomène de masse. Surtout, j'ai pu noter entre mon arrivée en 1936 et mon départ en 1938, un « progrès », si je puis dire, une diffusion beaucoup plus grande des idées antisémites dans la population. L'antisémitisme en outre devenait de mois en mois plus actif, plus agressif.[1416]]

Hitler et Goebbels à Hambourg

À l'automne 1937, mon poste d'assistant en Allemagne avait été prolongé. J'étais cette fois nommé à Hambourg. C'est là qu'au mois de janvier 1938 j'ai vu Hitler. Toute la ville avait été informée de sa venue et des rues qu'il allait emprunter. D'assez bonne heure j'allai rejoindre une rangée d'Hambourgeois qui m'avaient précédé. Au bout d'une heure, stoïquement supportée dans le crachin, Hitler apparut en uniforme, debout dans sa voiture décapotée, saluant de la main les Allemands qui l'applaudissaient. Il avait l'air renfrogné. Il est vrai que Hambourg n'était pas une ville où il se sentait chez soi.
Goebbels lui était venu quelques mois plus tard, après l'annexion de l'Autriche par les Allemands. Le soir de son arrivée, Goebbels devait prononcer un grand discours où il exalterait, certes, l'annexion de l'Autriche, mais insisterait avant tout sur l'habileté et les mérites du parti nazi qui venait de réussir une opération qui redonnait au Reich sa puissance d'antan.
J'avais décidé d'assister au discours de Goebbels. La salle était comble. J'apercevais à peine l'orateur mais, de ma place, on entendait très bien ce qu'il disait. Au terme de chaque tirade, toute la foule se levait et criait : « Sieg Heil ». Je me levais comme mes voisins mais, évidemment, sans crier comme eux.
À la fin du discours et des longs applaudissements, un policier vint me demander pourquoi je n'avais pas crié comme mes voisins. Je répondis que j'étais français et que cette façon de saluer n'existait pas en France. Le policier me pria de le suivre et me conduisit dans une pièce où passaient des SA qui venaient de quitter leurs tenues militaires pour s'habiller en civil. À l'un d'eux qui me demandait ce que je faisais là, je dis que j'étais français. À quoi il répondit : « Was ? Frankreich das existiert noch ? » (Quoi ? La France ça existe encore ?).
Dans le bureau à côté, un civil m'interrogea, me demanda mes papiers, m'arracha mon portefeuille des mains. Sur quoi je lui dis que je me plaindrai au représentant de la France. Après m'avoir demandé si j'étais juif, il se fit patelin et me demanda comme je trouvais les jeunes Allemandes. [[1417]]

Les aviateurs allemands en Espagne

À Hambourg, je lisais de temps à autre des journaux français. J'y voyais les preuves que les États fascistes (Allemagne et Italie) intervenaient militairement en Espagne alors que la presse nazie affirmait, jour après jour, que le Reich respectait scrupuleusement les accords de non-intervention que l'Allemagne avait signés. J'avais un jour un journal français en main dans lequel on lisait que deux avions italiens basés en Espagne, qui rentraient en Italie, avaient été contraints de se poser en Afrique du Nord, où ils avaient été arrêtés. J'affirmai à mes collègues du lycée où j'enseignais que les journaux français apportaient des preuves que l'Allemagne intervenait militairement aux côtés des troupes franquistes.
Sans doute de bonne foi, plusieurs de mes collègues allemands - reprenant les informations fournies par la presse nationale-socialiste - contestèrent avec conviction mes affirmations. C'est alors qu'un des professeurs allemands du lycée intervint et m'approuva : il connaissait une famille allemande dont un fils, pilote militaire, venait d'être tué sur le front espagnol. Les parents avaient reçu l'ordre,

---

[1415] *Ibid.* , pp. 108-109.
[1416] *Ibid.* , pp. 103-104.
[1417] Cette idée est également développée dans l'article de 1976. *Ibid.* , pp. 104-105.

sous peine de poursuite, de ne révéler à personne le lieu et les conditions de la mort de leur fils. Gênés, les autres professeurs se turent et la discussion en resta là.
Je revins à Hambourg au printemps 1939 pour y passer les vacances de Pâques et, par le plus grand des hasards, je rencontrai dans le métro un de mes collègues du lycée où j'avais enseigné. Il m'apprit que l'enseignant qui avait soutenu la réalité de l'intervention allemande en Espagne avait été dénoncé par un de ses collègues. On avait engagé contre lui une procédure disciplinaire, il ne venait plus au lycée car on l'avait suspendu. À quelques mois de là, je pus lire, dans les journaux français, que la légion Condor (c'est le nom que les Allemands avaient donné aux groupes d'aviateurs allemands cachés en Espagne) venait de défiler dans Berlin, à grand bruit de cliques et de fanfares, sous les applaudissements des Berlinois. Cependant, qu'en France, Picasso dans son tableau Guernica, montrait au monde les crimes commis par ces aviateurs.

[À Hamburg, en 1937-1938, M. Badia enseigne les six premiers mois à l'Oberrealschule d'Eppendorf, avant de rejoindre une autre école, dans laquelle se passe l'incident précédent.[1418] lI logeait à son arrivée à Hambourg dans une famille pauvre, appartenant à la petite bourgeoisie. Le père est décédé et la famille ruinée par l'inflation. La veuve sous-loue une chambre pour pouvoir payer son loyer et le fils, qui fait des études grâce à une bourse, est HJ-Führer. La veuve est antisémite et M. Badia est frappé au cours de ses conversations avec les jeunes par leurs jugements stéréotypés sur l'étranger et par l'exaltation de leur sentiment national. Il entend certes, ça et là, des critiques sur telle ou telle mesure, mais il rencontre peu d'opposants au régime puisqu'il demeure dans des milieux étudiants et enseignants.[1419] À propos de l'intérêt pour la France, il note :

> Au début de mon séjour, ce qui dominait chez les Allemands, c'était un attrait pour un pays à la civilisation raffinée (quoique décadente). Il m'a semblé que peu à peu cette image s'est estompée. La France a été de plus en plus considérée comme un pays de second ordre.

À l'inverse, l'Allemagne était de plus en plus présentée comme le rempart du vieux continent face à la dégénérescence d'autres pays. Mais M. Badia pense rétrospectivement qu'il lui manquait les moyens de comprendre la véritable nature du nazisme à cette époque :

> « Je l'ai dit en commençant, je n'avais ni formation politique, ni convictions politiques arrêtées. Aujourd'hui il me semble que ces notations prouvent à quel point une jeunesse apolitique pouvait être désarmée devant le fascisme, jusqu'à être contaminée par lui. »[1420]

Tout l'intérêt du témoignage de Gilbert Badia réside dans cette confrontation d'un jeune homme inexpérimenté, caractérisé par une certaine spontanéité et innocence, et d'un système répressif, dont la mise en œuvre, pousse progressivement la population vers un nationalisme, une xénophobie et un antisémitisme généralisés. À travers ces quelques anecdotes, le jeune homme perçoit une violence de plus en plus forte et de plus en plus assumée, également susceptible d'atteindre sa personne, bien qu'il soit présent dans ce pays dans un cadre officiel.]

Karl Korn

Il flotte sur la personne de Karl Korn un parfum de polémique. Celui-ci a en effet fait l'objet d'une expulsion alors qu'il était assistant en France en 1933-1934, expulsion qu'il a toujours contestée jusque dans son ouvrage autobiographique paru en 1975[1421]. Cette initiative d'un personnage assez trouble, nous incite à faire peser sur lui des soupçons d'inauthenticité, notamment parce qu'il cherche constamment dans ce livre à se soustraire aux accusations de nazisme. Comme chez Rousseau dans

[1418] *Ibid.* , pp. 104-105.
[1419] *Ibid.* , p. 107.
[1420] *Ibid.* , p. 106.
[1421] Karl Korn, *Lange Lehrzeit. Ein deutsches Leben*, Societäts-Verlag, Frankfurt am Main, 1975. (*KKLLE*)

ses *Confessions*, on s'interroge sur la part réelle de l'illusion rétrospective : aussi nous confronterons ce texte aux informations contenues dans les documents d'archives que nous avons découverts.

Karl Korn, fils d'un instituteur, naît à Wiesbaden[1422]. Il entre au Gymnasium en 1918, y côtoie les enfants des catégories sociales aisées. Complexé par ses origines populaires, il témoigne à plusieurs reprises d'un fort sentiment de désajustement social[1423]. Après son baccalauréat, il échoue à l'obtention d'une bourse d'une *Studienstiftung*, puis étudie la philologie à l'Université de Frankfurt am Main. Il devient collaborateur occasionnel du journal *Rhein-Mainischen Volkszeitung*.[1424] Il écrit une thèse de sociologie puis passe la *Staatsprüfung für das höhere Lehramt (Hauptfach : Deutsch, Nebenfach : Französisch, Latein)*. Après le *Staatsexamen*, il donne des cours dans le lycée de Weinstock, puis dans un institut privé de Frankfurt, où l'on prépare les enfants de familles émigrantes juives de l'Est à leur entrée régulière dans les établissements secondaires. Il y travaille au noir et finit par se disputer avec le directeur[1425].

En mai 1932, un certain M. Rheindorf, *Privat Dozent* d'histoire, dirigeant l'*Akademischer Auslandsamt*, lui demande s'il a envie d'occuper un poste de lecteur en France[1426]. Si ses parents s'inquiètent de le voir partir, il est pour sa part très heureux de recevoir la lettre de l'AAD et du Service des échanges universitaires qui lui donne sa place de lecteur et assistant à Toulouse. Il part en septembre 1932[1427]. Avant le départ, il est invité avec les 200 autres candidats du DAAD en partance pour les pays anglo-saxons ou romans, à Berlin au Köpenicker Schloss. Il se sent bien dans le petit groupe à destination de France et bois les paroles d'Arnold Bergsträsser :

> Was der uns in ein paar Vortägen über Frankreich sagte, war nicht nur durch seine Modernität bestechend, sondern von jener Zuneigung geprägt, die Frankreich bei sensibeln Deutschen leicht zu wecken vermag – und dies selbst dann, wenn der Deutsche es mit der französischen Starrköpfigkeit schwer hat.

L'équipe du DAAD sous la coupe de M. Morsbach réunit des conservateurs progressifs :

> Man pflanzte uns in ein paar Tagen so etwas wie das Bewusstsein ein, dass wir unser Land zu vertreten hätten und dass es nicht gleichgültig sei, wie wir das machten.

L'ambiance collégiale et bon enfant du stage finit d'emporter l'assentiment des assistants en partance pour la France.[1428]

Le lycée où il est affecté est un ancien cloître jacobin auquel on a annexé un bâtiment de style 3ème République[1429]. Il comporte 1600 élèves dont 500 internes, 4 agrégés d'allemands de 40 ans et plus, tous bienveillants à son endroit[1430]. Les débuts des cours à l'université comme au lycée n'ont lieu qu'au début du mois d'octobre. Cela laisse à Karl Korn le temps de rencontrer le proviseur, personnage plutôt antipathique qui s'attire les moqueries de la jeunesse scolaire et des maîtres d'internat[1431], et le censeur plus sympathique[1432]. Son prédécesseur, *Studienrat*, avait semble-t-il laissé un souvenir mitigé :

[1422] *KKLLE*, p. 19.
[1423] *Ibid.* , p. 55.
[1424] *Ibid.* , p. 99.
[1425] *Ibid.* , pp. 124-125, 158-163.
[1426] *Ibid.* , p. 148.
[1427] *Ibid.* , p. 163.
[1428] *Ibid.* , p. 201.
[1429] *Ibid.* , p. 171.
[1430] *Ibid.* , p. 165.
[1431] *Ibid.* , p. 170.
[1432] *Ibid.* , p. 172.

> Dieser Mann soll in der Stadt an der oberen Garonne keine glückliche Figur gemacht haben, weil er ungeschickt darauf gepocht habe, genau so viel Wert zu sein wie ein französischer Professeur agrégé. Nun muss man wissen, dass die franzôsischen Gymnasiallehrer sich damals aus zwei Klassen rekrutierten. Die gehobenen und angeseheneren waren Agrégés. Sie galten im Vollsinn des Wortes als Universitäre und hatten ausgedehnten, gründliche Fachstudien absolviert. Die andere Hälfte der Lehrkräfte an höheren Schulen (Enseignement secondaire) bestand aus Licenciés. Die Lizenz befähigte zwar auch zum Lehramt, aber nur in unterem Klassen oder als Hilfskräfte oder an sogenannten Collèges, die nicht zum Baccalauréat führten.[1433]

M. Korn n'a nullement la tentation d'engager un concours d'un point de vue professionnel. Qu'il soit lecteur à l'université ne facilite pas son intégration, selon lui, mais il a la chance quand il rencontre le proviseur et le censeur de l'établissement, qu'une recension de sa thèse soit récemment parue dans la *Revue germanique* lui conférant une certaine visibilité[1434].

> Als « Assistant d'allemand », als der ich im Lycée geführt wurde, war ich der untersten Gruppe von Lehr- oder Aufsichtpersonen im Internatsbetrieb sozusagen inkorporiert.[1435]

M. Korn prend ses repas, rustiques mais corrects, avec les maîtres d'internat. Le ton est fort, rude et étudiant. Le chahut ne caractérise pas seulement les élèves mais aussi les surveillants, à peine plus âgés, et fait office d'exutoire à la discipline sévère de l'école. Il a pour ami un étudiant de germanistique, M. Barreau, qui a été assistant dans une école allemande. Il se fait remarquer comme étant un bon mangeur et un bon buveur. S'il jouit de la turbulence et du caractère amical des relations étudiantes, il regrette le ton et le manque d'esprit. Certains cherchent sa conversation et discutent avec lui de l'actualité politique, concluant de manière ironique sur le « rapprochement franco-allemand ».

Plutôt que d'avoir une chambre modeste à l'internat, il préfère habiter en ville[1436]. Après un mois à vivre dans la mansarde d'un hôtel, il trouve chez un vieux couple bourgeois, une chambre agréable. Un Égyptien et un Bulgare y habitent également. Les propriétaires lui permettent de ramener de la visite féminine, bien qu'il précise qu'il se comporte de manière irréprochable et ne ramène que lors de sa seconde année une « compatriote », ne perturbant pas ainsi l'ordre bourgeois[1437]. Il explique que les années à Toulouse sont les plus heureuses de sa vie et ne cesse d'idéaliser celles-ci parfait mélange, selon lui, d'urbanisme et de ruralité[1438].

L'AAD n'apporte pas de formation théorique à ses lecteurs qui sont livrés à eux-mêmes pour leur cours. Au lycée, ses cours sont facultatifs. À la demande des élèves, il utilise des illustrés allemands qui sont davantage regardés que lus. Les élèves lui posent des questions en français et il leur répond en français, si bien qu'il apprend le français plutôt qu'eux apprennent l'allemand.

> So blieb es bei kameradschaftlichen Gesprächen, in denen sie mich jedesmal, wenn ich einen sprachlichen Schnitzer machte, korrigierten. Bessere und mehr Lehrer des Französischen hat wohl kaum jemand gehabt.[1439]

Il essaie de lire avec eux une nouvelle de Gerhart Hauptmann, « Bahnwärter Thiel », mais le texte s'avère trop difficile. Il s'étonne de l'Allemagne enseignée. À propos de son tuteur, M. Loiseau, il écrit :

[1433] *Ibid.* , p. 165.
[1434] *Ibid.* , p. 165.
[1435] *Ibid.* , p. 166.
[1436] *Ibid.* , pp. 166-167.
[1437] *Ibid.* , p. 172.
[1438] *Ibid.* , p. 168.
[1439] *Ibid.* , p. 191.

> Wie überall begegnete ich auch bei meinem Tutor und Fachleiter einer zwieffachen, gelegentlich sogar wiederspruchsvollen Bewertung des Phänomes Deutschland.[1440]

Il note avoir rencontré ce problème de manière récurrente lors de ces deux années en France : d'une part, une admiration du « génie allemand », d'autre part le scepticisme et la méfiance, vis-à-vis de la politique allemande. En général, les professeurs n'abordent pas ce sujet sachant que les discussions ne mèneront à rien, par contre des surveillants l'accueillent, se moquant, avec le salut nazi et d'autres tentent d'avoir des discussions sérieuses à ce propos. Il doit à chaque fois faire attention à ne pas donner trop de prix à son pays et est obligé de concéder que le pouvoir a été usurpé[1441]. M. Korn explique que c'est véritablement en France, à l'épreuve de l'altérité, qu'il prend conscience de sa germanité :

> Die Identifikationsschwierigkeiten, die ich in der Kindheit und Jugend gehabt hatte, begannen sich aufzulösen. Indem ich in Franreich heimisch wurde und mich beinahe aufgenommen fühlte, wurde ich zum Deutschen.[1442]

Il se défend donc de s'être identifié à l'idéal nazi et estime plutôt avoir renoué à cette époque avec une patrie, dont il s'était éloigné à cause de ses inégalités[1443]. Pour démontrer qu'il est alors difficile de prendre position, il raconte avoir fait une promenade avec un professeur de la faculté de droit de Toulouse. Ce dernier condamne la politique nazie vis-à-vis des juifs, car cela est susceptible de provoquer un afflux massif des candidats juifs aux postes académiques français[1444]. M. Korn entend ainsi illustrer que l'antisémitisme n'est alors pas uniquement allemand.

À l'université, contrairement au lycée, le jeune assistant parle allemand et donne seulement quelques indications en français quand les étudiants n'ont pas compris. Sa tentative de leur faire comprendre Hölderlin, malgré ses efforts et ses expérimentations didactiques, demeure un échec. Il essaie de leur transmettre son admiration pour le poète… admiration dont ils rient[1445]. Il explique cependant que les cours de germanistique sont bien conçus pour les étudiants, la plupart étant des licenciés, préparant l'agrégation[1446]. Les préjugés sont moins forts chez les étudiants ayant eu la chance de participer à un séjour en Allemagne. Ils rencontrent certains d'entre eux en dehors du cadre scolaire au sein du Club franco-germanique qui se réunit une fois par semaine dans l'arrière-salle d'un bistrot. Ce petit groupe et son ambiance détendue est, selon lui, un produit direct de Locarno. Le président est un étudiant de germanistique qui est parti pendant un an en échange en Allemagne, M. Korn y est vice-président. Ils accueillent peu à peu aussi des citoyens toulousains : un horloger qui parle bien allemand est chargé de la caisse. On compte aussi un grand bourgeois, des étudiants allemands et autrichiens, des Allemands travaillant à Toulouse, etc[1447]. Ce cadre permet aux Français de poser des questions sur l'Allemagne contemporaine : il lui arrive aussi d'y rencontrer de l'incompréhension ou de la frustration, quand il n'est pas en mesure de répondre à telle ou telle question, par exemple : Pourquoi le salut nazi ?[1448]

Le 9 juin 1934, M. Korn reçoit de manière inattendue par la poste un arrêté de refoulement que lui adresse la police, tout comme une autre étudiante de Toulouse. Il se rend à la Section des mœurs, où l'on prend ses empreintes digitales et des photos[1449]. Il essaie de parler au chef du cabinet du préfet, téléphone et écrit au Consul Général qui s'avère choqué. Finalement leur expulsion est repoussée au

---

[1440] *Ibid.* , p. 178.
[1441] *Ibid.* , p. 183.
[1442] *Ibid.* , p. 183.
[1443] *Ibid.* , p. 184.
[1444] *Ibid.* , pp. 191-192.
[1445] *Ibid.* , pp. 191-192.
[1446] *Ibid.* , p. 180.
[1447] *Ibid.* , p. 181.
[1448] *Ibid.* , p. 182.
[1449] *Ibid.* , pp. 207-208.

1er juillet. Lors de son retour en Allemagne, il revient par Paris et rencontre un conseiller de l'Ambassade d'Allemagne, qui lui promet d'essayer de savoir par voie diplomatique la raison de son refoulement. La réponse ne viendra jamais[1450]. Pourtant cette demande a bien été faite comme le signale une lettre de l'Ambassade d'Allemagne à Paris, par laquelle on demande au MAE des explications sur l'avis de refoulement de Karl Korn et de l'étudiante Noral Grühl[1451]. Par une lettre du 14 juillet 1934 du DAAD (M. Wilhelm[1452]) à la DAPV (Dr. Epting)[1453], on demande à M. Epting d'enquêter en profondeur :

> Wir vermuten hier, dass es sich um einen persönlichen Racheakt des bekannten Zibell handelt und ich habe mich hier mit Herrn Gräfe zusammen sofort daran gemacht, den Fall Zibell nachzugehen.

Quelle fut la raison exacte de cette expulsion ? Il semble que son dossier d'accusation a été constitué progressivement. Karl Korn explique n'avoir pas eu conscience de pouvoir être soupçonné pour des raisons politiques. Il explique par ailleurs n'avoir jamais fait d'interventions politiques au lycée[1454]. Pourtant les enquêtes à son propos commencent dès 1933. M. Korn se souvient que le Professeur Boyer remarque en octobre 1933 que la presse toulousaine faisait état d'un stage de préparation pour les Allemands venant en France et les préparant au travail de propagande.

> Ob hier eine Verdächtigung der Austauschtagung in Köpenick vorliegt, weiss ich nicht. [1455]

Si M. Korn s'étonne que son rapport du 15 janvier ne soit jamais arrivé à Berlin[1456], il n'imagine pas une seule seconde que son courrier est surveillé, ni qu'un de ses étudiants est chargé de l'observer[1457]. En effet, l'étudiant Jean Niqueux (lui-même assistant à Niebüll en 1932-33) lui a confié après coup qu'en novembre 1933, le commissaire spécial l'avait convoqué pour l'avertir :

> Korn ist der Polizei verdächtig (ob als deutscher Propagandist oder als Spion ist nicht zu erfahren) wegen seiner häufigen Reise im Jahre 33, vor allem nach Marseille (das war Pfingsten 1933 und völlig privater Natur). [1458]

M. Niqueux devait le surveiller au Club franco-germanique et à la faculté. Il rapporte que l'assistant n'avait jamais fait de déclaration politique en ces lieux. M. Niqueux est rappelé à sa mission d'observation en février 1934 avec le même résultat. En mai 1934, M. Niqueux apprend d'un contact qu'il y a des charges contre M. Korn et que celui-ci risque l'expulsion, ce qui motive sa confession.

M. Korn affirme par ailleurs avoir eu peu d'activités politiques pendant cette période. À la fin du mois d'octobre 1933, au Club du Languedoc, il avoue avoir défendu la volonté de paix de l'Allemagne : un article de *la petite Gironde* le prouve. En 1934, il reçoit une lettre du Consul général de Marseille, qui désire rencontrer les étudiants d'échanges et les invite. Karl Korn, se sentant honoré, se rend à l'invitation. Peu de temps après son retour, il reçoit des écrits sur le délicat problème du corridor polonais instauré après la guerre. Le Consul lui conseille d'en tirer une étude[1459]. Il présente un exposé tiré de celle-ci au Club franco-germanique, malgré les avertissements des professeurs de

---

[1450] *Ibid.* , p. 212.
[1451] Voir MAE CAD Nantes, SOFE art. 266, lettre de l'ambassade d'Allemagne à Paris au SOFE.
[1452] Le Dr. Wilhelm est le *Gechäftsführer* de la *Pädagogische Abteilung* du DAAD.
[1453] AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, lettre du 14 juillet 1934 du DAAD (M. Wilhelm) à la DAPV (Dr. Epting).
[1454] AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, rapport du Dr Karl Korn (Toulouse) au Dr. Epting du 15 juillet 1934.
[1455] *Ibid.*
[1456] *Ibid.*
[1457] *KKLLE*, p. 206.
[1458] AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, rapport du Dr. Karl Korn (Toulouse) au Dr. Epting du 15 juillet 1934.
[1459] *KKLLE*, p. 202.

germanistique. Selon lui, la soirée est un succès : il reçoit même les honneurs de *l'Express du midi*[1460]. Quelques temps plus tard, Korn est invité à Nice pour présenter de nouveau son exposé. Parmi ses auditeurs, il compte notamment le Vice-Consul allemand. Il rend ensuite visite à Marseille au Consul Général Brünning-Mann qui lui apporte son soutien pour le Club. À son retour, il tient une correspondance avec le Vice-Consul qui lui demande son assistance. Il est chargé d'enquêter sur une personne demandant au Consul une aide sociale, afin de déterminer si cette personne est toujours allemande. Korn y voit la possibilité d'une vengeance :

> Ich selbst erinnere mich dem Generalkonsulat auf Anfrage über einen gewissen Deutschen, namens Wilde, Sohn eines hierher geflüchteten rheinischen Separatisten, Auskunft gegeben zu haben, und denselben veranlasst zu haben, nach Deutschland zurückzukehren. Dieser Wilde ist mittlerweile wieder nach Toulouse zurückgekommen und soll sich sehr abfällig über Deutschland aussern. Ob dieser Mann, der zwischen Rückkehr nach Deutschland und Naturalisierung geschwankt hatte und sich von mir zu ersterem hatte bestimmen lassen, dann aber enttaüscht zurückkehrte, sich an mir rächen will, liegt im Bereich der Möglichkeit.[1461]

Karl Korn s'est auss exprimé au Club du Languedoc où il a exposé l'état de la question agraire en Allemagne. Là encore, l'exposé fut, selon le témoignage du Professeur Boyer de l'Université de Toulouse, sans incident[1462]. Enfin au cours d'une conférence intitulé « Racisme et Nationalité » à la Nouvelle École de la Paix, il est intervenu pour appeler un professeur de médecine à ne pas simplifier la position allemande :

> Daraufhin habe ich erklärt, dass wir gar nicht behaupten, die Deutschen seien ein biologisch einheitliches Rassevolk, dass in jeder Rassekunde von den 6 Grundtypen zu lesen sei, dass wir vielmehr nur das nochüberall vorhandene nordische Element in Zukunft stärker pflegen wollen. Vor allem sagte ich, dass Rassebewusstsein nich Rassedünkel sei, und dass wir kein Werurteil über andere Völker fällen. Es ist mir gesagt worden, dass der Mehrfach erwähnte Commissaire spécial der Versammlung persönnlich beiwohnte.

Mais M. Boyer, intervenant auprès du directeur de la *Dépêche de Toulouse*, Monsieur Sarrault, ancien Ministère de l'Intérieur[1463], a attesté également qu'il n'avait fait qu'informer lors de cette conférence. Il a annoncé n'avoir rien eu à lui reprocher, ni au Lycée, ni à la Faculté et l'a vu prendre la parole deux fois en public, dont cette fois-là :

> Korn a précisé en quelques mots l'essentiel de la doctrine raciste allemande. Il l'a fait objectivement, en homme qui paraissait plutôt soucieux d'informer que de convaincre et n'a soulevé aucune protestation dans l'auditoire.[1464]

De fait, il ne semble pas que cette conférence ait provoqué en tant que telle l'expulsion, comme le confirme un témoignage du Professeur Loiseau, qui en a discuté avec le Commissaire Général de la Sûreté.[1465]

Par contre, deux autres incidents ont impliqué M. Korn. Le premier resté sans suite est le suivant : à Collioure avec un ancien boursier du DAAD, il se fait rappeler à l'ordre par un commandant parce

---

[1460] *Ibid.* , pp. 202-203.
[1461] AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, rapport du Dr Karl Korn (Toulouse) au Dr. Epting du 15 juillet 1934.
[1462] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du Professeur Boyer de l'Université de Toulouse du 29 juillet 1934.
[1463] *KKLLE*, pp. 210-211.
[1464] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 29 juillet 1934 du Professeur Boyer de l'Université de Toulouse.
[1465] AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, rapport du Dr Karl Korn (Toulouse) au Dr. Epting du 15 juillet 1934.

qu'ils regardent la mer d'un peu haut et ont vue sur certains bateaux[1466]. Le second semble constituer la véritable cause de l'expulsion : ses liens avec l'autre allemande menacée d'expulsion, Mlle Grühl. Karl Korn a eu l'occasion lorsqu'il fut reçu par le chef de cabinet du Préfet, le 11 juin, d'expliquer qu'il avait seulement accompagné celle-ci et son amie, Mlle Rieckenberg, le 1er mars 1934, à la gare de Toulouse parce qu'elles partaient à Berlin. C'est la seule fois qu'il fut assis en taxi avec l'une ou l'autre. Il les avait également aidées auparavant à obtenir un visa pour partir quelques jours à Barcelone en attestant de leur honorabilité. Lors de leur voyage retour, elles s'étaient arrêtées au Generalkonsulat de Marseille et avaient vu le Vice-Consul, Dr. Zimmermann[1467]. Lorsque M. Marsan, Doyen de la Faculté des Lettres et M. Faucher, Professeur de Géographie, se rendent à la Préfecture de Haute-Garonne pour intercéder en faveur de M. Korn et de Mlle Grühl, on leur répond que le dossier est à Toulouse et que Korn y tient le rôle principal. Le cas serait constitué de « petites imprudences » avec pour point de départ la conférence de Marseille, tandis que Mlle Grühl est inquiétée en raison de Mlle Rieckenberg qui aurait circulé dans les cercles nazis. Les propos de Faucher en leur faveur ne feront pas revenir les autorités françaises sur leurs décisions. Suite à l'expulsion de Korn, on hésitera à renommer un Allemand à ce poste :

> J'ai en effet proposé à M. Loiseau comme lecteur à la Faculté de Toulouse l'assistant autrichien qui vient d'être nommé au lycée de cette ville. Je crois qu'il y aurait du reste des inconvénients à nommer au rectorat de Toulouse comme successeur de Korn un Allemand réfugié. […] Malheureusement le climat de Toulouse ne paraît pas être très propice aux Allemands : le boursier de l'Austauschdienst qui s'y trouve actuellement, se plaint d'être l'objet d'une surveillance très étroite de la police.[1468]

Quant à M. Korn, à son retour de France en août 1934, il travaille sous la direction de M. Scherer, au *Berliner Tagesblatt* journal considéré comme libéral. Il est envoyé spécial à Paris en 1936 mais la même année, M. Scherer est remplacé. M. Korn travaille ensuite pour la *Neue Rundschau*, puis à partir de 1938, pour le journal, *Das Reich*, qui dépend du RMVP ; finalement il est appelé au service en 1941 parce que selon lui, il dérange[1469]. Après la guerre, il travaille à Berlin, puis à partir de 1948 à l'*Allgemeine Zeitung* de Mainz. Il est enfin l'un des fondateurs de la *Frankfurter Allgemeine Zeitung* en 1973, duquel il dirigera pendant des années la rubrique « Feuilleton ».

Il est réellement difficile de se faire une idée juste du cas de M. Korn. D'une part, on est tenté de croire en sa bonne foi, à la lecture de son récit autobiographique et des nombreux témoignages qui rendent compte de son intégrité. D'autre part, on est porté à le soupçonner lorsque l'on réfléchit à l'enchaînement étonnant des événements, à leur nature, aux personnalités nazies impliquées, à la naïveté sur laquelle il se repose pour expliquer ses saillies idéologiques, au fait qu'il signe son rapport d'activité par « Heil Hitler » ou à sa participation à l'un des journaux de Goebbels, et bien entendu à son évident opportunisme… Quoi qu'il en soit, ce cas montre de manière exemplaire, qu'il est difficile entre 1933 et 1939 de savoir si les accusations portées de part et d'autre contre les assistants reposent effectivement sur des faits réels ou si elles ne font que trahir la fébrilité des autorités à cette époque.

Pierre-Paul Sagave

La trajectoire biographique de Pierre Paul Sagave est certainement l'une des plus étonnantes et des plus courageuses de toutes parmi les étudiants et assistants d'échange.

[1466] *KKLLE*, p. 205.
[1467] AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, rapport du Dr Karl Korn (Toulouse) au Dr. Epting du 15 juillet 1934.
[1468] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 , lettre du 6 septembre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan. Voir aussi MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 29 avril 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan.
[1469] *KKLLE*, pp. 124-125.

Celui-ci naît à Berlin en 1913 au sein d'une famille très cultivée et comptant parmi ses relations Heinrich Mann ou encore Albert Einstein. Il est élève au lycée Theodor-Mommsen-Gymnasium et effectue un séjour à Rome de décembre 1923 à septembre 1924[1470]. Il a suivi des études classiques avant de partir en France en 1931 après son bac :

> J'ai appris le français comme langue vivante unique. Je n'ai pas fait d'anglais, je ne l'ai appris que plus tard, ainsi que l'italien. […] Je ne me suis vraiment immergé dans la langue française que depuis l'âge de 18 ans [en France]. Je savais déjà le français, mais c'était un français scolaire. […] En dehors du lycée, je ne parlais pas de français ou très peu. […] les huguenots ne parlent plus le français, ils font semblant [à Berlin], il n'y a plus de prêche en français. […] De mon temps, j'ai encore entendu prêcher en français, mais dans un français approximatif, [à l'Eglise française], au Gendarmenmarkt de Berlin.[1471]

En janvier 1931, Pierre-Paul Sagave s'inscrit avec l'autorisation de son père à l'Université de Dijon. Il y suit des cours de droit, étudie le vin, les langues, la philosophie et s'initie aux études germaniques. Il revient à Berlin pour les vacances et repart en octobre 1931 à la faculté des Lettres de Bordeaux en s'inscrivant en Lettres classiques. Il y rencontre le germaniste M. Pitrou, l'helléniste M. Chapouthier et le lecteur d'allemand M. Curtius[1472]. Après avoir dépensé le modeste héritage de sa mère, il donne des cours particuliers, des cours de conversation ou des traductions juridiques[1473]. C'est un hasard qui le mène à l'assistanat.

> Le lecteur d'allemand, en revanche, était un homme aimable, cultivé, spirituel, issu d'une famille de savants célèbres, les Curtius. Il faisait quelques cours aux étudiants germanistes et aux élèves de terminale du Grand Lycée (aujourd'hui lycée Montaigne). Il avait beaucoup de succès auprès de ses élèves. C'est ce qui incita quelques familles, dont les fils s'étaient inscrits au lycée Longchamps, à réclamer un lecteur d'allemand pour cet établissement situé dans les beaux quartiers. Le directeur de l'antenne parisienne du DAAD (Office allemand d'échanges universitaires), institution, qui, déjà à cette époque, avait le monopole des nominations de lecteurs allemands dans l'enseignement public français, fit savoir qu'il ne s'opposerait pas à l'embauche d'un candidat recruté sur place, à titre non officiel. Le proviseur du Grand lycée, dont Longchamps était l'annexe, me demanda alors d'y faire quelques cours de conversation allemande, en classe de première et en terminale. « On ne pourra pas vous rémunérer, me dit-il, mais vous aurez une chambre gratuite au Grand Lycée où vous prendrez vos repas au réfectoire des maîtres d'internat. » j'étais ravi de cette proposition. Fin septembre 1932, je pus m'installer dans une chambre agréable donnant sur la cour des grands et m'asseoir à la table des surveillants dont plusieurs étaient des étudiants germanistes, donc des amis.[1474]

À la rentrée de septembre 1932, il est recruté comme « lecteur d'allemand pour les classes de première et de terminale au lycée Longchamps » (Lycée Montesquieu), annexe du grand lycée de Bordeaux

---

[1470] Ursula E. Koch « Pierre-Paul Sagave : un Berlinois de naissance et fier de l'être », dans : Ursula E. Koch ; Jérôme Vaillant (éds.), *Pierre-Paul Sagave. L'homme et l'enseignant chercheur*, Revue *Allemagne d'aujourd'hui*, n°183, janvier-mars 2008, pp. 5-16 (*UKPP*), ici p. 5. / Voir aussi Alain Ruiz « Du sujet prussien et ressortissant du Reich au citoyen français. La « rémigration » de Pierre-Paul Sagave, descendant de huguenots du refuge berlinois. », dans : Ursula E. Koch ; Jérôme Vaillant (éds.), *Pierre-Paul Sagave. L'homme et l'enseignant chercheur*, Revue *Allemagne d'aujourd'hui*, n°183, janvier-mars 2008, pp. 17-37 (*ARDS*), ici, p. 20.

[1471] Propos issus d'enregistrements de Pierre-Paul Sagave faits par Alain Ruiz. Voir *ARDS*, p.19.

[1472] Propos issus d'enregistrements de Pierre-Paul Sagave faits par Alain Ruiz. Voir *ARDS*, p.20.

[1473] Voir *UKPP*, p. 6.

[1474] Pierre-Paul Sagave « Un étudiant berlinois à Bordeaux (1931-1933), Souvenirs autobiographiques. », dans : Alain Ruiz (éd.), *Présence de l'Allemagne à Bordeaux du siècle de Montaigne à la veille de la seconde Guerre Mondiale*, Collection Voyages, migrations et transferts culturels en Aquitaine, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1997, pp. 385-392 (*PPSU*), ici pp. 388-389. / Voir aussi *ARDS*, pp. 21-22.

(Lycée Montaigne), où il est nourri et logé avec les maîtres d'internat.[1475] Il a le loisir d'y discuter souvent avec l'Abbé Mauriac, frère de François Mauriac. À l'Université, il suit les cours de M. Pitrou, de M. Chapouthier, et M. de Bonnafous (Sociologie). Pierre-Paul Sagave est rompu à la surveillance policière :

> Depuis mon arrivée à Bordeaux, j'étais dans l'obligation de me rendre deux fois l'an au commissariat de police de mon quartier pour faire prolonger mon permis de séjour.[1476]

Quand il apprend l'arrivée au pouvoir de Hitler, Sagave décide de ne plus retourner en Allemagne et de solliciter la nationalité française. En 1933, une rencontre avec Hans Göttling le conforte dans sa décision.

> Au début du mois de mars 1933, le concierge du Grand Lycée me fit savoir qu'un « monsieur à l'accent étranger » m'attendait au parloir. Je descendis et quelle ne fut pas ma surprise de rencontrer le directeur de l'antenne parisienne du DAAD, celui-là même qui avait consenti à mon installation inofficielle au lycée Longchamps. Je le connaissais vaguement pour l'avoir entrevu lors d'une réunion à Paris ; il avait la réputation d'être un bon républicain. D'emblée, son ton agressif me surprit. Tout de go, il me sortit cette phrase : « Wie stehen Sie zum Aufbruch der Nation ? » Je répondis : « je ne participerai pas à cet essor ; ce que j'en ai appris dans la presse et vu aux actualités m'a suffi ! » Il entra dans une violente colère et me lança : « Vous êtes renvoyé. » Là-dessus, l'entrevue prit fin.[1477]

M. Sagave a bien compris que M. Göttling, jusqu'ici apolitique, mais résolument nationaliste, s'empressait de prendre le train nazi en marche pour conserver sa place. Alors que le lecteur M. Curtius se laisse intimider par M. Göttling, M. Sagave lui répond : « Vous ne pouvez pas me renvoyer parce que mon contrat va jusqu'aux grandes vacances ». Le proviseur lui dit qu'il peut le garder jusqu'aux vacances mais pas après. Aussi le jeune homme doit-il chercher un nouveau poste pour le mois d'octobre 1933.[1478] C'est alors qu'il rencontre Pierre Viennot, Secrétaire Général entre 1926 et 1930 du Comité français d'étude et de documentation (ou Comité Mayrisch), à l'occasion d'une conférence à Bordeaux. C'est lui qui lui suggère que le DAAD n'est pas implanté partout et qu'il devrait postuler dans un établissement non colonisé par les allemands. La Faculté de lettres d'Aix en Provence, avec l'assentiment du Ministre de l'éducation De Monzie, l'accueille par conséquent en tant que lecteur. Mais il donne finalement peu de leçons à l'Université d'Aix. Il est parallèlement assistant au Lycée d'Aix (Lycée Mignet) où il est nourri et logé. Il y reste de décembre 1933 à octobre 1938, date de son départ au service militaire – puis d'octobre 1940 jusqu'au mois de septembre 1942.[1479]

Une tradition de naturalisation depuis 1790 des descendants de Huguenots avait été reprise dans une loi du 10 août 1927. Une ancêtre de sa mère étant huguenotte et grâce au soutien de M. Vienot[1480], M. Sagave obtient la nationalité par décret le 1er septembre 1937.[1481] Il fait partie des 1515 émigrés d'origine allemande nationalisés sur les 31700 étrangers qui devinrent français sous le Front populaire.[1482] Appelé au service militaire en 1938, il est mitrailleur dans l'armée française jusqu'en 1940. En 1942, il passe l'agrégation et en 1943 entre dans un réseau de résistance à Marseille, où il a été nommé. Il donne des enseignements à l'Université d'Aix à partir de 1944, avec deux chargés de cours M. Pizard et M. Drijard (lui-même ancien assistant en Allemagne), également professeurs agrégés au Lycée de Marseille.[1483] En 1945, il est nommé professeur-assistant à l'Université de Strasbourg et il soutient sa thèse de doctorat en 1951 à la Sorbonne. En 1954, il obtient la chaire

---

[1475] *ARDS*, p. 21.
[1476] *PPSU*, p. 390.
[1477] *ARDS*, p. 23.
[1478] *ARDS*, p. 23.
[1479] Voir *UKPP*, note 4, p. 13.
[1480] *ARDS*, p. 23. / Voir aussi *PPSU*, p. 391.
[1481] *ARDS*, p. 18.
[1482] *ARDS*, p. 29.
[1483] Voir *ARDS*, note 105, p. 36.

d'allemand de l'Université Aix-Marseille puis en 1964 celle de Paris X-Nanterre. En 1965, il fonde un centre de recherche sur Berlin avec la Commission historique de Berlin.[1484] Au cours de sa carrière, il joue également un rôle important avec Pierre Bertaux en aiguillant Hansgerd Schulte, chargé de refonder le DAAD.[1485]

Pierre Paul Sagave ne donne donc nullement l'image d'un assistant classique, d'abord parce qu'il est le résultat initial d'un recrutement local, ensuite parce qu'il se soustrait dès 1933 à la logique nazie. On ne peut s'empêcher de penser qu'il représente un cas dont auraient pu s'inspirer les autorités françaises pour mieux mettre à profit la présence des réfugiés allemands sur le sol français. Intégré pleinement dans le paysage scolaire et universitaire français, Pierre Paul Sagave s'évertue à maintenir un lien vivace entre sa patrie d'origine et sa patrie d'adoption. Comme le signale Alain Ruiz :

> En effet, voir dans le parcours de P.-P. Sagave la rupture d'un transfuge avec origine serait tout à fait erroné, car ce n'est pas avec l'Allemagne, mais avec la « mauvaise Allemagne » qu'il a rompu dès l'avènement du IIIe Reich pour jouer activement après sa chute comme germaniste français le rôle auquel, en tant qu'enfant d'une berlinoise d'origine huguenote, il était prédestiné par sa double appartenance au monde germanique et au monde français : le rôle de trait d'union et de passeur entre la « meilleure Allemagne » et la patrie de ses ancêtres.[1486]

[1484] Voir *PPSU*, p. 391 / Voir aussi *ARDS*, p. 29.
[1485] Voir Hansgerd Schulter, « Pierre-Paul Sagave, un médiateur franco-allemand », dans : Ursula E. Koch ; Jérôme Vaillant (éds.), *Pierre-Paul Sagave. L'homme et l'enseignant chercheur*, Revue *Allemagne d'aujourd'hui*, n°183, janvier-mars 2008, pp. 38-40.
[1486] *ARDS*, p. 32.

Résumé

Entre 1933-1934, il n'y a qu'un seul « Pierre-Paul Sagave », il y a certainement quelques « Karl Korn » et il y a finalement une majorité de « Gilbert Badia ». Il n'y a qu'un seul « Pierre-Paul Sagave », notamment parce qu'ils sont alors nombreux, ceux qui ont du mal à prendre la mesure du changement que représente la prise du pouvoir par les nazis. Au premier rang d'entre eux, on trouve certains responsables politiques et universitaires français dont Charles Petit-Dutaillis, Directeur de l'ONUEF. Aveuglé par une germanophobie latente, cet angliciste considère le nazisme comme l'aboutissement du régime de Weimar, non comme un changement radical : ainsi les nazis constituent à ses yeux des interlocuteurs non moins valables que ne l'étaient leurs prédécesseurs, et en ce sens, il n'y a aucune raison d'interrompre le fonctionnement des échanges. Cette même cécité encourage l'ONUEF a limiter considérablement l'aide qu'il aurait pu apporter aux réfugiés antinazis, en les accueillant comme assistants au pair dans certains établissements français, qui ne relèvent pas de l'enseignement secondaire et échappent ainsi à l'accord avec le DAAD. En apparence, à l'exception de la disparition de l'échange de professeurs avec la ville de Berlin, suite à l'éviction soudaine des Dr. Schwarz et Heyn, peu de choses semblent évoluer en Allemagne. La DAPV et DAAD ne cessent de 1933 à 1939 d'administrer consciencieusement les échanges, tout en ne cessant de clamer leur apolitisme. En coulisse, les institutions de la politique culturelle extérieure allemande changent considérablement. Au DAAD, Adolf Morsbach, soutenu par l'AA, mais incarnant le conservatisme de la fin du régime de Weimar, est l'objet d'attaques récurrentes de la DSt et du nouveau Ministère de l'Instruction du *Reich*, le RuPrEM. Ce dernier prend progressivement le contrôle de l'organisme, en imposant Wilhelm Burmeister à sa tête, après qu'Adolf Morsbach a vu sa chute précipitée par ses liens avec le chef de la S.A., Ernst Röhm. Jusqu'en 1938, la stratégie menée par le RuPrEM se traduit par une augmentation de l'influence nazie sur la politique culturelle avec l'étranger : un discours raciologique est articulé sur les idéologèmes hérités d'Arnold Bergsträsser ; les difficultés économiques rendent impossibles le voyage individuel et permettent ainsi une sélection drastique des candidats au séjour en France avec l'inclusion de critères politiques ; enfin sous la direction de Karl Epting qui a succédé à Hans Göttling, la DAPV prend la dimension d'un véritable centre culturel, au sens moderne du terme, et favorise officieusement la propagande nazie sur le territoire français. Sur le terrain, après une vague d'incidents impliquant les assistants allemands en 1933-1934, il semble que, face à la surveillance accrue des autorités françaises, des consignes de prudence sont données. Cela

explique qu'on ne compte finalement que quelques « Karl Korn » : ces assistants, soumis à la surveillance étroite des autorités policières françaises, sont contraints pour manifester leur adhésion au régime nazi et mener leurs activités de propagande de trouver des terrains d'expression hors des établissements scolaires et circonscrits à quelques cercles associatifs restreints. Certains d'entre eux peuvent partant certainement être qualifiés d'agents culturels au service de leur pays, mais ils bénéficient d'une marge de manœuvre finalement très limitée. La problématique est tout à fait différente pour les assistants français en Allemagne. Sur les recommandations d'André François-Poncet, Ambassadeur de France à Berlin et d'Henri Jourdan, Directeur de l'Institut français, on se refuse à les utiliser comme agents actifs de propagande. On estime ceux-ci trop jeunes et inexpérimentés et, si l'on conserve peu d'espoirs que les échanges constituent des vecteurs d'amélioration de la situation politique et diplomatique, on aimerait, en évitant les incidents, conserver ces postes d'observation privilégiés sur l'Allemagne nazie. À partir de 1936, les assistants français sont sans cesse incités par les allemands, à la confrontation des points de vues sur les questions de politique internationale et raciologique. À l'instar de leurs homologues allemands, ces jeunes assistants, tels « Gilbert Badia », doivent par conséquent apprendre « à marcher sur un fil », ce qu'ils semblent faire avec habileté, puisqu'on compte un seul réel incident pour des raions politiques, en 1937-1938. Parce que les autorités françaises refusent que l'échange ne soit identifié comme un champ de confrontation politique, les dimensions pédagogiques et pratiques demeurent finalement le cœur de celui-ci. En dépit de l'insuffisance des traitements et de nouvelles requêtes allemandes pour voir leurs assistants mieux intégrés à l'enseignement en France, la majorité des rapports témoignent de part et d'autre d'une satisfaction généralisée. En l'absence d'instructions pédagogiques précises, l'assistanat continue de donner à voir à cette période une grandes variété de tâches et de pratiques de coopération, mais si en France, le système éducatif évolue peu, ne modifiant pas en profondeur les tâches des assistants allemands, il n'en est pas de même en Allemagne. Dans un contexte résolument francophobe, le dévoiement idéologique des contenus enseignés, la relégation de l'enseignement de la langue française au rang de discipline mineure et la dégradation des conditions d'enseignement liée à la concurrence des activités extrascolaires, particulièrement de la HJ, contraint les assistants à voir leur rôle évoluer. Ils sont de plus en plus souvent obligés d'assurer le remplacement des professeurs, que l'on envoie en camps d'éducation politique et sont également incités à prendre part à la formation de ces derniers. Dans ce contexte idéologique pesant, nombre d'entre eux soulignent que l'assistant conserve un rôle à jouer : si on ne nourrit guère d'espoirs de réussir à améliorer le faible niveau de langue

général, on s'attache lorsque cela est possible à pallier l'ignorance dont témoignent les élèves et les professeurs à l'égard des réalités françaises, avec lesquelles ils n'ont plus aucun contact. À partir de 1938, en raison de la dégradation du contexte international et de la prise de contrôle totale de l'AA sur les institutions de la politique culturelle avec l'étranger, on constate une recrudescence des incidents impliquant les assistants allemands et une accélération de leur fréquence à partir d'avril 1939. Le DAAD et l'ONUEF semblent alors impuissants à réagir et se contentent en protestant faiblement, d'enregistrer des sanctions décidées en amont par les autorités policières françaises : aucun des deux organismes ne semble alors disposé à prendre le risque d'une rupture d'un échange, dont l'administration, en un demi-siècle n'a finalement jamais réussi à connaître de période d'apaisement, mais dont les acteurs sur le terrain, assistants et professeurs, semblent globalement satisfaits.

Conclusion

Au terme de notre étude sur l'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne de son origine à 1939, nous sommes en mesure de répondre à la plupart des questions que nous nous posions dans notre introduction. Ces questions avaient notamment trait :

- à la nature du paradigme idéologique sur lequel se fonde l'échange avant 1939 ;
- aux raisons de son apparente pérennité en dépit des tensions entre les deux États, c'est-à-dire aux visées successives qu'il se voit attribuer à cette période ;
- aux éléments que cette étude était susceptible de nous enseigner à propos des trois dimensions proposées par Hans Manfred Bock pour l'étude des relations culturelles franco-allemandes, à savoir : la perception, la réception et la transaction ;
- et enfin à la manière dont cette étude rétrospective était susceptible de nous apporter de nouveaux éléments dans l'évaluation de la crise que traverse actuellement l'échange.

La première leçon que nous tirons de notre analyse est que notre objet d'étude échappe pleinement jusqu'en 1939, à l'idée aujourd'hui répandue selon laquelle l'édification d'un échange scolaire ou académique entre deux États-nations résulterait nécessairement d'une volonté de rapprochement entre les cultures. En effet, ce paradigme ne s'est diffusé qu'après la Seconde Guerre mondiale, particulièrement après la signature du Traité de l'Élysée en 1963, à une époque où il apparaissait crucial de pérenniser la détente que connaissaient les relations internationales et de sécuriser une construction européenne à venir, dont la France et l'Allemagne devaient constituer les piliers. Constamment mis en avant par les organismes en charge des programmes d'échange, l'argument s'avère pratique sur le plan politique car il fait le plus souvent consensus, on ne devrait pourtant pas oublier sa fragilité. D'une part, parce qu'au-delà de celui-ci, chaque État ne cesse de poursuivre ses intérêts propres ; d'autre part, parce qu'à l'origine, les premiers échanges réglés par des conventions binationales, tel l'échange d'assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne, n'avaient pas pour horizon, le rapprochement des cultures. Certes, à la même époque, d'autres initiatives, souvent dirigées par des acteurs la société civile dans une perspective internationaliste et pacifiste, furent conduites en ce sens, mais les programmes mis en place par les institutions sous la tutelle des États n'ont jamais, avant la Seconde Guerre mondiale, affiché ce type

d'ambitions. Le paradigme dominant à cette époque est au contraire, paradoxalement, celui de la concurrence. Nous employons le terme « dominant » à dessein, car on peut en effet constater une évolution des visées que les États attribuent à l'échange en fonction des périodes considérées.

À propos des trois périodes chronologiques que nous avons définies (1904-1914 ; 1918-1933 ; 1933-1939), nous avons pu observer que la création, la renaissance puis le maintien de l'échange d'assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne résultaient, à chaque fois, d'un réseau complexe et changeant d'aspirations et d'évolutions sur les plans politique et éducatif. La naissance de l'échange avant la Première Guerre mondiale apparaît ainsi à la faveur d'une constellation unique de courants réformistes. Sur le plan politique, après la guerre franco-prussienne, les dirigeants français sont obsédés par l'Allemagne qu'ils désignent à la fois comme un modèle à imiter et un ennemi à dépasser : cette « crise allemande de la pensée française » (selon l'expression de Claude Digeon) est ainsi à l'origine, puisque l'on attribue la défaite à la supériorité du système éducatif allemand, des nombreuses réformes éducatives initiées par Jules Ferry. Cette obsession pour le voisin d'outre-Rhin n'est pas partagée en Allemagne mais dans la mesure où l'Empereur Guillaume II souhaite offrir à celle-ci une « place au soleil », les deux États s'affrontent indirectement à l'international pour le contrôle de certaines colonies. Dans un contexte de tensions récurrentes après 1900, on assiste en France aux premiers efforts pour coordonner une action culturelle extérieure : l'ONUEF est ainsi créé en 1910, précisément dans l'idée de ne pas laisser l'Allemagne prendre l'ascendant sur le terrain de l'influence culturelle à l'étranger. Sur le plan éducatif, on constate, autour de 1900, une convergence des évolutions dans les deux pays, on y voit la consécration, à l'égal de l'enseignement secondaire classique, d'un enseignement secondaire moderne qui met en avant de nouvelles disciplines dont les langues étrangères. C'est d'abord en Allemagne que les partisans de ces dernières, sous l'impulsion du phonéticien Wilhelm Viëtor, ont vu aboutir leurs efforts pour valoriser leur discipline. Avant même la création de l'enseignement secondaire moderne, ils obtiennent une reconnaissance statutaire à l'égal des autres professeurs de l'enseignement secondaire de sorte qu'ils peuvent rapidement se consacrer aux questions d'ordre pédagogique et didactique. Il n'en est pas de même en France, où les langues étrangères doivent finalement attendre la réforme de 1902, pour prétendre à une certaine légitimité. L'enseignement des langues se voit alors confier par la même occasion, une visée patriotique : l'acquisition de la langue allemande par une partie de la population doit permettre une surveillance plus étroite de l'ennemi et une action plus

efficace en cas de conflit. L'imposition précipitée de la méthode directe comme unique méthode d'enseignement et le placement de locuteurs natifs allemands dans les établissements français pour assurer ses effets, participent de cette logique volontariste. L'institutionnalisation des échanges d'assistants avec les *Länder* allemands (par la signature d'une convention avec la Prusse, puis avec la Hesse, la Saxe et la Bavière) pour encadrer cette pratique doit permettre à l'origine de mieux contrôler la sélection et le suivi des Allemands sur le territoire français. C'est donc bien de la méfiance des dirigeants français pour la nation voisine et ses ressortissants que naît l'échange d'assistants. Ils attribuent à celui-ci une visée essentiellement pratique : il s'agit surtout de favoriser l'apprentissage de l'allemand par les élèves et par la même occasion d'améliorer les compétences linguistiques des jeunes diplômés français qui partent en Allemagne. Afin d'éviter que les professeurs français ne les perçoivent comme des concurrents et par crainte de réveiller le souvenir des anciens « maîtres de langues » en France, les assistants allemands, souvent des professeurs expérimentés, sont contraints de loger au pair dans les internats des établissements et soumis à certaines restrictions pédagogiques par les instructions du 15 février 1904. Ce faisant, ces « directeurs de conversation » sont, à leur grand désarroi, assimilés aux répétiteurs. À l'inverse, en Allemagne, on attribue à l'échange en plus de sa visée pratique, une dimension pédagogique : il doit permettre aux candidats d'actualiser leurs connaissances linguistiques et de faire l'apprentissage de nouvelles méthodes pédagogiques. En conséquence, les assistants français en Allemagne, jeunes diplômés sans expérience pédagogique, se voient offrir des conditions plus favorables : ils bénéficient d'un mode de traitement avantageux, d'un rôle plus important défini notamment par les instructions pédagogiques prussiennes de 1905 et 1908 et de conditions idéales de formation qui se rapprochent de celles des aspirants professeurs allemands. Dès son institutionnalisation, cet échange donne par conséquent à voir deux interprétations différentes du terme « assistants » : tandis qu'à Paris, on insiste sur la limitation de leur rôle au sein de l'équipe pédagogique, on aimerait à Berlin que l'échange évolue vers un échange de professeurs expérimentés : ce désaccord subsistera et réapparaîtra à intervalles réguliers jusqu'en 1939.

Interrompu par la guerre, le programme ne renaît pas dès la fin de la Première Guerre mondiale. Empoisonnées par les désaccords sur le réglement du traité de Versailles, puis par l'occupation de la Ruhr à partir de 1923, les relations scientifiques et académiques franco-allemandes demeurent longtemps gelées. L'Allemagne est longtemps isolée sur le plan international et il faut attendre le milieu des années 1930 pour voir réapparaître des initiatives de mobilité. Après la signature des accords de Locarno, la situation semble en effet se

détendre et on assiste à une sorte de « Locarno intellectuel » selon l'expression d'Heinrich Mann : maints organismes ou individus de la société civile s'engagent alors sur la voie d'une reprise des contacts entre les deux populations. Les deux États attendent, quant à eux, jusqu'en 1929 pour amorcer la reprise des échanges. Cette année-là, l'ONUEF et la ville de Berlin décident d'échanger un petit nombre de jeunes professeurs : une initiative qui encourage le DAAD, l'organisme fondé en 1931 pour coordonner la politique culturelle allemande avec l'étranger, à relancer, en partenariat avec l'ONUEF, l'échange d'assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne. Cette reprise n'a pas lieu sans hésitations, ni nouvelles divergences à propos du but assigné au programme. En France, la politique culturelle avec l'étranger continue de se donner pour mission d'empêcher l'expansion de l'influence allemande, tandis que sur le plan éducatif, la langue allemande, malgré une forte baisse de popularité dès 1914, continue d'être enseignée comme la « langue de l'ennemi ». En conséquence, l'échange d'assistants continue de viser la formation linguistique des élèves et des jeunes professeurs français et, en dépit d'une évolution du mode de traitement qui leur permet parfois de sortir des internats, les assistants allemands ne bénéficient pas nécessairement d'un assouplissement de leurs conditions d'exercice. En Allemagne, l'enseignement de la langue française connaît dans les années 1920, une remise en cause qui profite à la langue anglaise, notamment en vogue dans les milieux d'affaires. Par les instructions prussiennes de 1925, on impose de surcroît la *Kulturkunde*, socle méthodologique inspiré de théories de Hans Richert, qui fait de l'enseignement de langues vivantes l'instrument d'une meilleure connaissance de la langue et de la culture allemandes. En écho à ce schème idéologique, le discours qui soutient la reprise de l'échange avec la France n'est nullement pacifiste et internationaliste : il découle au contraire d'une représentation des échanges échafaudée au cours des années 1920 par Carl Heinrich Becker, Ministre de l'Éducation de Prusse, et Arnold Bergsträsser, et mise en avant par le Directeur du DAAD, Adolf Morsbach. La rencontre culturelle (*kulturelle Begegnung*) place en son centre la rencontre d'individus sélectionnés avec rigueur, dont la confrontation doit permettre chez les participants une prise de conscience de la singularité de leur propre culture. Ainsi, tandis qu'on observe la poursuite des objectifs pratiques et pédagogique de part et d'autre du Rhin, l'échange se voit assigner, avant même l'arrivée au pouvoir des nazis, une visée culturelle, qui ne présente pas un mécanisme de propagande au sens classique du terme, car l'effet attendu doit atteindre les candidats allemands et non l'opinion publique française.

Après 1933, les nazis s'appuieront cependant sans difficulté sur les idéologèmes, qui composent la *Kulturkunde* et la *kulturelle Begegnung* en y greffant un discours raciologique,

afin de dévoyer de leurs buts initiaux l'enseignement des langues et, de manière beaucoup plus prudente, les échanges. Dès leur arrivée au pouvoir, ils s'activent pour mettre au pas le système éducatif. Les réformes touchent d'abord l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, déjà largement acquis aux idées national-socialistes. Après avoir été simplifié par une réduction du nombre d'établissements, l'enseignement secondaire, perçu comme un vestige du système de Weimar, se voit, quant à lui, progressivement déconsidéré par les nouveaux gouvernants. Si les établissements traditionnels ne souffrent guère de la concurrence des nouveaux types d'établissements que les nazis fondent dans l'intention de former les cadres et les éléments subalternes du parti, ils subissent, en revanche, les attaques directes de la *Hitlerjugend*. Par la pression qu'elle exerce sur les professeurs et la multiplication d'activités qui empiètent sur la vie scolaire, elle finit par imposer ses vues et vider la pensée éducative de sa substance. Les autorités françaises tardent manifestement à prendre la mesure du changement qu'implique l'arrivée des nazis au pouvoir et poursuivent, sans la renforcer, une politique de coopération teintée de méfiance. Parce qu'elles les considèrent comme des interlocuteurs tout aussi valables que les anciens représentants de la République de Weimar, les autorités françaises ne s'offusquent guère de l'éviction subite des Dr. Heyn et Schwarz avec qui elles menaient l'échange avec la ville de Berlin et, autant par méfiance envers les exilés que par crainte de susciter l'ire du DAAD, elles ne profitent pas pleinement de la possibilité qu'elles ont d'aider les réfugiés allemands en les plaçant comme assistants d'allemand dans les lycées et collèges. Sur le plan de la coopération institutionnelle, malgré la permanence de plaintes concernant l'insuffisance des traitements ou la rudesse de la vie dans les internats, on constate peu de frictions entre l'ONUEF et le DAAD. Du point de vue des autorités françaises, réticentes à la fois à la poursuite de visées pédagogiques par tradition, et culturelles par prudence, l'échange doit se contenter de servir un objectif purement pratique et les candidats français comme allemands sont appelés à la discrétion sur les questions de politique internationale. Pourtant, la méconnaissance des réalités françaises et la diffusion d'un discours ouvertement francophobe en Allemagne, incitent certains assistants français à mettre un point d'honneur à corriger certaines idées reçues sur leur culture. À partir de 1936, lorsque les intentions des nouveaux dirigeants allemands ne laissent plus de doute, les autorités françaises se refusent à interrompre l'échange, considérant que celui-ci offre des positions de choix pour surveiller les évolutions du régime nazi. On se refuse tout autant, sur les conseils d'Henri Jourdan, le directeur de l'Institut Français et d'André François-Poncet, l'Ambassadeur de France à Berlin, à utiliser les assistants comme des agents au service de l'État. Du côté allemand, l'objectif pédagogique, placé auparavant au premier plan, s'efface

peu à peu derrière un nouvel objectif culturel de propagande. Une étude de la sélection des participants montre ainsi une augmentation progressive du nombre de candidats acquis aux idées nazis ; ceux-ci sont chargés de se livrer discrètement à la propagande du Troisième Reich sur le territoire français. En raison d'une multiplication d'incidents impliquant les assistants allemands en 1933-1934, des consignes de discrétion semblent être données les années suivantes, de sorte que les individus concernés doivent mener leurs actions politiques dans l'ombre. À cette période, aussi bien les assistants français que les assistants allemands sont donc contraints de faire preuve d'une extrême prudence et en 1938-1939, on assiste à de nouveaux incidents. Finalement, avant l'entrée en guerre, la poursuite des objectifs pratiques et pédagogiques de l'échange, plombée par le démantèlement du système éducatif du Reich, semble bien dérisoire. En Allemagne, on ne cesse d'aspirer au renforcement de sa dimension culturelle, tandis qu'en France, on essaie, avec peu d'espoirs, de limiter les effets de cette dernière.

Les éléments que nous venons de résumer montrent qu'il serait erroné de considérer l'échange d'assistants de langue vivante comme un simple outil pédagogique au service de ces dernières. Il doit au contraire être appréhendé comme un reflet des relations politiques et diplomatiques entre la France et l'Allemagne, puisque ses possibilités d'existence sont tout entières conditionnées par le champ politique international, qui, non content d'influencer les champs éducatifs nationaux et de déterminer la place de l'enseignement des langues dans ceux-ci, pèse également sur la détermination des politiques culturelles avec l'étranger et des institutions censées les mener. L'échange semble devoir en partie sa pérennité à la manière dont les États et les institutions qui les représentent redéfinissent de façon permanente les visées de celui-ci, en fonction des relations qu'ils entretiennent. Derrière ce que nous avons appelé la visée pratique de l'échange, c'est-à-dire la recherche de l'amélioration des compétences linguistiques des élèves et des jeunes professeurs, se dessine originellement en filigrane, dans l'esprit des autorités françaises, la volonté de maîtriser la « langue de l'ennemi » à la fois pour en rendre la surveillance plus aisée et au cas où un nouveau conflit éclaterait. Ce que nous avons appelé la visée pédagogique, c'est-à-dire la recherche d'échanges pédagogiques entre enseignants dans le but d'améliorer l'enseignement des langues vivantes, semble essentiellement portée par les institutions allemandes avant 1933, comme en témoigne leur volonté récurrente de faire évoluer l'échange vers un échange de professeurs poste pour poste. Les autorités françaises ne cessent de s'opposer à cette solution qui semblerait pourtant plus efficace et moins coûteuse. Elles n'y trouvent en effet guère d'intérêt en raison de la place réduite qu'occupe la formation pédagogique dans le dispositif

enseignant en France et craignent de surcroît que les enseignants français ne vivent la présence des enseignants allemands comme une concurrence directe. L'apparition de ce que nous avons appelé la visée culturelle à partir de 1929 regroupe enfin des phénomènes résolument politiques. Ces initiatives peuvent avoir un but auto-réflexif comme c'est le cas pour la *kulturelle Begegnung* telle qu'elle est conçue par Arnold Bergsträsser, ou au contraire prendre les traits d'une volonté d'influence culturelle, comme l'illustre la propagande nazie en France à partir de 1933. L'observation des redéfinitions successives de ces visées, qui coexistent davantage qu'elles ne s'opposent, révèle qu'il n'y a jamais d'accord parfait (et même parfois désaccord profond) entre les autorités françaises et allemandes. La manière dont chaque État assigne singulièrement un but à l'échange ne peut donc expliquer à elle seule la permanence du programme, qui doit également se fonder sur des éléments de consensus.

Le caractère quasi immuable des réglements administratifs et pédagogiques de l'échange constitue de manière évidente un élément de consensus. Comme nous avons pu le constater, le règlement administratif de l'échange, qui fixe, au sein des conventions binationales, les étapes de la coopération institutionnelle, ainsi que certaines de ses caractéristiques, comme la durée du service, le nombre d'heures ou le profil des candidats, résiste aux nombreuses évolutions des champs politiques et éducatifs nationaux. On peut partant s'étonner que l'échange n'ait pas fait l'objet de davantage d'ajustements, notamment après les deux guerres mondiales : les premières conventions de 1905 s'appuient en partie sur les instructions pédagogiques françaises du 15 févier 1904 et toutes les conventions suivantes s'appuieront sur le modèle proposé en 1905. Il semble pourtant que cette permanence reflète moins une satisfaction généralisée vis-à-vis de conditions, qui semblent finalement avoir été fixées arbitrairement, que l'urgence dans lesquelles sont établies les conventions, le refus de se lancer dans des négociations internationales complexes et la crainte que la révision de l'une d'entre elles n'entraîne un effet de dominos pour l'ensemble des conventions similaires. Comme le souligne Jacques Poujol, l'administration de l'échange, dont profitent plusieurs instances ministérielles, demande en effet aux institutions une charge de travail suffisamment importante pour qu'on ne désire pas en bousculer trop souvent les règles[1487]. Outre la

[1487] Voir *JPOHI*, note 4 : « Il est curieux de constater que ce programme qui constitue certainement le succès le plus éclatant dans le domaine des échanges internationaux d'étudiants par le nombre de personnes concernées et par le profit qui en est retiré (formation d'enseignements des langues vivantes, diffusion du français à l'étranger) a toujours fort embarrassé les Directeurs de l'Office qui le camouflent ou le minimisent dans leurs rapports. Quant aux Ministères concernés, ils le répudient volontiers, de crainte sans doute d'avoir à en exercer la gestion difficile. L'ONUEF gardera sans doute longtemps un secteur qui intéresse toutes ses tutelles : les universités qui lui doivent le placement à l'étranger d'environ 3000 étudiants et le Ministère des Universités pour la même

permanence du règlement administratif, l'échange se caractérise par la relative souplesse de son règlement pédagogique. Après 1914 surtout, l'absence d'instructions à propos du rôle de l'assistant permet à chacun des acteurs impliqués dans le programme, de réinterpréter à sa guise ses devoirs et ses droits. En conséquence, on constate logiquement une grande diversité des situations et il peut arriver que les assistants se voient imposer ou acceptent de leur propre chef des tâches dont ils ne devraient pas s'acquitter. Les assistants français, volontiers considérés par les enseignants allemands comme des *Referendare*, sont souvent confrontés à ce type de demandes. D'un côté, la large marge d'interprétation laissée par les conventions à ce propos permet aux acteurs de redéfinir leurs propres objectifs et donc leurs propres motifs de satisfaction, de l'autre, elle favorise les risques de dissensions entre les assistants et les autres membres de l'équipe pédagogique, dès lors que ceux-ci n'entretiennent pas les mêmes attentes vis-à-vis du programme. Le faible nombre d'incidents que nous avons pu relever dans nos recherches et la satisfaction générale exprimée par une majorité d'assistants dans leurs rapports, montrent en fin de compte le caractère déterminant des relations interpersonnelles et des compromis que passent au quotidien les participants pour faire en sorte que l'échange ne constitue pas uniquement le reflet les dissensions entre les deux États. C'est donc certainement à eux en premier lieu que l'échange doit sa pérennité, leurs impressions permettant de surcroît aux institutions et aux autorités éducatives de justifier leur action auprès des autorités politiques et d'en assurer la continuité.

Le système des cadres chronologiques et thématiques que nous avons élaboré pour présenter nos recherches rend ainsi compte des liens indissociables qui unissent les dimensions politiques, éducatives, institutionnelles et individuelles. Ce système a pu nous permettre de relever des éléments ayant trait aux trois dimensions évoquées par Hans Manfred Bock, autour desquelles se serait orientée la recherche sur les relations culturelles franco-allemandes depuis les années 1980 : la perception, la transaction et la réception. Comme nous l'avions annoncé en introduction, l'inégalité et la disparité temporelle des documents que nous avons pu réunir ne permet pas une analyse systématique de ces éléments ; on peut cependant dresser quelques hypothèses et souligner certaines tendances.

---

raison ; le Ministère de l'Education qui assure à peu de frais la gestion de 2500 de ses agents (recrutés à l'étranger et renouvelés chaque année) placés dans les lycées, les Collèges et les établissements de formation des maîtres. Le Ministère des Affaires étrangères qui s'assure par le même moyen et sans intervention financière le perfectionnement de jeunes enseignants étrangers de la langue française ainsi que la présence de jeunes enseignants français dans les écoles étrangères. »

Le domaine de la réception, c'est-à-dire celui de l'importation et de la transformation des produits culturels d'une nation étrangère, est certainement celui où il est le plus difficile d'évaluer avec précision l'impact des assistants de langues vivantes, tant il est malaisé de retracer leur parcours après leur séjour. Peu nombreux sont ceux qui ont accompli suite à celui-ci une carrière, qu'elle soit académique, politique ou diplomatique. La majorité d'entre eux, quand ils ne décèdent pas lors des deux conflits mondiaux, rejoignent les rangs anonymes des professeurs de l'enseignement secondaire et ne nous laissent aucune piste sur d'éventuels transferts de savoirs, de concepts ou de théories scientifiques. En outre, il est probable que le fait que les assistants interviennent dans l'enseignement secondaire limite *de facto* leur sphère d'influence et leur possibilité de médiation : les assistants allemands nazis échouent par exemple à assurer la diffusion des thèses raciologiques en France, tandis que les assistants français ne semblent pas non plus favoriser la réception de la théorie « des deux Allemagnes » outre-Rhin. Il apparaît, pour les mêmes raisons, absolument impossible de savoir dans quelle mesure les assistants ont pu faire évoluer dans l'enseignement de leur langue, la popularité de tel ou tel support, notamment celle de manuels et d'œuvres littéraires, bien que l'on puisse penser, qu'après 1933, alors que les voyages individuels deviennent impossibles et les documents authentiques rares, le soutien matériel croissant de l'Institut Français à Berlin d'une part et de l'antenne du DAAD à Paris d'autre part, a grandement participé à la diffusion de nouveaux médias comme les diapositives ou les enregistrements sonores. Il est plausible aussi que les assistants ont participé au transfert de certains procédés didactiques mais là encore, l'inégalité et la disparité des rapports d'activité nous incitent à la prudence. Il est par exemple établi que la méthode directe a été diffusée en France par le biais des congrès qui réunissaient les professeurs de l'enseignement secondaire et les universitaires français et allemands intéressés à l'enseignement des langues étrangères, mais on peut penser que sa remise en cause en France dans l'entre-deux-guerres, après une application décriée en raison de son caractère précipité, est alimentée par les récits des assistants français en Allemagne. Ceux-ci ont en effet l'occasion de constater l'emploi en Allemagne d'une méthode éclectique, c'est-à-dire un mélange de méthode directe et de méthode traditionnelle, qui laisse une plus grande marge de manœuvre à l'appréciation des professeurs en fonction de la situation, du niveau, etc. Il est tout à fait probable qu'ils aient relayé cette situation auprès des dirigeants français. Plus généralement, on peut penser que les assistants ont joué un rôle dans l'adoption des méthodes dites « actives » en France par le biais des instructions pédagogiques de 1938. Ce patchwork d'instructions qui doivent permettre aux élèves de participer davantage à l'élaboration de l'enseignement ont été inscrites dès 1925 dans les

instructions prussiennes inspirées des thèses de Hans Richert et se sont incarnées successivement pendant l'entre-deux-guerres dans les formes d'enseignement que sont l'*Arbeitsunterricht* et l'*Arbeitsgemeinschaft*. L'hypothèse d'un rôle des assistants dans ce transfert de l'Allemagne vers la France est d'autant plus recevable que de nombreux français expliquent dans leurs rapports que leurs « cours de conversation » ont lieu dans ces cadres. En France, le recours à ces pratiques éducatives est à interpréter comme une remise en cause de la méthode directe : plus de trente ans après, la promotion des méthodes actives permet de montrer que l'on a pris la mesure des critiques qui lui ont été adressées, en orientant l'enseignement de langues vers une méthode éclectique.

Du point de la perception, c'est-à-dire de la reconnaissance des modèles collectifs qui déterminent la manière de percevoir une nation, il est difficile de savoir avec quel succès et quelle ampleur les assistants diffusent les représentations qu'ils ont de leur culture lors de leur séjour, puis leurs représentations de la culture étrangère à leur retour. Ainsi les jeunes candidats à l'assistanat sont, avant leur séjour, dépositaires d'une vision propre de leur culture et d'une vision essentiellement transmise par leur discipline de la culture dans laquelle ils sont plongés. En Allemagne, la langue française évolue du statut de langue diplomatique et ce faisant, de « discipline classique » de l'enseignement moderne dont la valeur éducative serait similaire à celle des langues anciennes, à celui, à partir de 1933, de langue déchue, reflet d'une culture surannée. L'enseignement de l'allemand, pour sa part, acquiert peu à peu cette valeur éducative que l'on prête au français outre-Rhin : en séparant une Allemagne idéelle et idéale, de l'Allemage pangermaniste, la théorie « des deux Allemagnes » devenue courante dans la germanistique française, ne prépare pas nécessairement les candidats français aux réalités allemandes. L'un des enjeux est par conséquent de savoir si, au cours de leur séjour, les assistants se départissent de la vision dont ils ont hérité ou si au contraire celle-ci se voit renforcée. Le poids de la socialisation à travers l'éducation, la formation disciplinaire et la préparation au séjour sont essentiels, comme l'illustre parfaitement l'exemple des assistants allemands acquis aux théories nazies après 1933, dont certains rapports trahissent la focalisation sur certains phénomènes, telle la prétendue « négroïsation » de la France. Le plus souvent, les visions simplistes de l'autre culture ne résistent pas à un séjour prolongé : la multiplication des relations interpersonnelles avec les autochtones est l'occasion de développer une image plus nuancée de la culture du partenaire. On pense, par exemple, à la manière dont certains assistants français décèlent finalement, derrière l'apparente adhésion sans faille de certains enseignants allemands aux idées nazies, une peur immense d'être dénoncés pour non-adhésion au régime. Un second enjeu du séjour est de savoir quelle image

ils véhiculent de leur propre culture et la portée de cette transmission. On peut penser que l'impact des assistants à ce propos est finalement assez faible, non seulement du point de vue quantitatif, car leur sphère d'influence se limite aux quelques élèves et enseignants dont ils ont l'écoute, mais aussi qualitatif du fait des nombreuses restrictions thématiques, notamment à propos de politique et de religion auxquelles ils sont soumis dans l'exercice de leurs fonctions, afin de ne pas provoquer d'incidents. Cela concerne les assistants allemands avant 1914, ainsi que l'ensemble des assistants après 1933 sommés par les autorités françaises de demeurer discrets sur ces questions. Ainsi quand après 1936, des assistants français décident de corriger les approximations ou les erreurs de leurs élèves ou de leurs collègues, influencés par un discours en vogue résolument francophobe, ils le font de leur propre chef, et non pas pour suivre des consignes de l'ONUEF. Rien dans les documents dont nous disposons ne nous permet de conclure à l'existence d'un discours rigoureusement homogène, véhiculé par les assistants sur leur propre culture sous les ordres de leur organisme de tutelle. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les autorités nazies après 1933 prêtent attention à ne pas sélectionner des candidats uniquement pour leurs convictions politiques afin de ne pas aviver la méfiance des autorités françaises : il en résulte que tous les assistants allemands n'ont pas pour mission de mener une propagande pro-hitlérienne.

C'est certainement à propos de la dimension de la transaction, c'est-à-dire de l'action des agents de l'interaction culturelle, que notre analyse nous a permis de recueillir le plus d'éléments. Dès son origine, en 1904, l'échange relève d'institutions directement liées aux États et à leurs ministères. La question de savoir s'il faut considérer les assistants comme des agents culturels au service de leur État s'impose donc comme légitime. Jusqu'en 1914, on ne peut considérer comme agents culturels ni les participants français, ni les participants allemands. La politique culturelle naissante avec l'étranger en France se traduit alors par une position strictement défensive vis-à-vis de la voisine d'Outre Rhin tandis qu'en Allemagne, une telle politique à l'échelle nationale n'existe pas encore. De part et d'autre, il n'existe pas de processus de socialisation en ce sens comme, par exemple, un stage de préparation et aucune consigne des États aux assistants sur le plan politique. Bien que les autorités françaises interdisent aux candidats allemands de se prononcer sur la religion ou la politique, on observe que, dans ces premières années, les assistants allemands sont sélectionnés en fonction de leur expérience professionnelle et les assistants français de leur parcours étudiant. Après 1918, comme a pu le souligner Hans Manfred Bock, il faut attendre la période de détente qui suit les accords de Locarno, pour voir les échanges scolaires et académiques réactivés, en premier lieu par des organismes de la société civile, selon deux modèles : un

modèle pacifiste et internationaliste, pour qui les rencontres doivent concerner toute la population, et un modèle plus élitiste qui prévoit dans un premier temps limiter celles-ci à certains cercles influents. La reprise de l'échange d'assistants entre la France et l'Allemagne a lieu avec un décalage supplémentaire en raison de la lenteur du processus de coordination de la politique culturelle allemande avec l'étranger. Alors que le DAAD, organisme qui sera chargé de la coordonner est en voie de constitution, la signature d'un échange au fonctionnement très proche entre la ville de Berlin et l'ONUEF en 1929 précipite la signature d'une nouvelle convention entre la France et le DAAD en 1932. Avec celle-ci, l'État allemand commence à exercer un contrôle sur ces échanges, contrôle qui deviendra total sous le régime nazi. Avant 1933, il est pourtant délicat d'assimiler les assistants de langue à des agents culturels. Il n'en est absolument pas question pour les assistants français, jeunes étudiants inexpérimentés qui ne disposent pas encore de préparation en amont du séjour. Cela ne traduit pas non plus la réalité des expériences des candidats allemands. S'il est vrai que la politique culturelle allemande avec l'étranger se construit, notamment sous l'impulsion d'Adolf Morsbach, Directeur du DAAD, autour de la théorie de la « rencontre culturelle » (*kulturelle Begegnung*) qui prône une confrontation des élites de chaque pays, cette confrontation n'a pas pour horizon une forme de propagande culturelle pro-allemande, mais elle doit au contraire permettre à chacun des participants de saisir la spécificité de son « être national » et s'adresse en ce sens plutôt aux assistants allemands qu'à la population française. Ce faisant, elle ne peut pas non plus servir de socle à un quelconque rapprochement culturel[1488]. Cette perspective est transmise aux candidats allemands à travers la constitution d'un stage de préparation, dont l'organisation pour l'exercice 1933-1934 sera encore confiée au père de ce modèle théorique, Arnold Bergsträsser. Sur le terrain, la croissance des préoccupations d'ordre culturel n'entraîne pas, dans un premier temps, de profondes modifications de l'activité des assistants. Après 1933 cependant, les nazis sauront, sans rupture abrupte, mettre au pas progressivement les institutions en charge des échanges et instrumentaliser les idéologèmes de la « rencontre culturelle » pour y greffer leur discours

[1488] Voir *DTNAV* p. 107 : « Begegnungen von Nachwuchseliten beider Länder funktionnieren lediglich als propagandistischer Flankenschutz der an sich ethnozentrischen, xenophob-narziβtischen Ideologie. Nicht in konstruktiver Aufbauarbeit lag also der eigentliche Zweck deutsch-französischer Jugendbeziehungen – so nachdrücklich dies auch unter Hinweis auf tagespolitische Abstinenz versichert wurde -, sondern in deren sukzessiver Demontage. » / Voir aussi *RMKDA*, p. 335 : « Der Aufenthalt junger französischer Akademiker in nationalsozialistischen Deutschlands trug bestimmt nicht zum besseren gegenseitigen Verständnis oder gar zur Verständigung der Nachbarvölker bei. […] Denkweisen und Verhaltensmuster waren bedarf auf den deutsch-französischen Antagonismus fixiert, daβ für einen unvoreingenommenen Dialog kaum mehr eine Nische übrigbleiben konnte. »

raciologique et rendre vaine toute possibilité de rapprochement[1489]. Dès 1933, on constate en effet une modification de la sélection des candidats allemands : les activités au sein du parti nazi sont évoquées et soulignées dans les dossiers. En conséquence, on constate à partir de cette date, une hausse progressive du nombre de nazis zélés parmi les boursiers d'échanges. Après l'exercice 1933-1934, qui voit une multiplication des incidents d'ordre politique impliquant des assistants, il semble que l'on abandonne l'idée d'exercer une propagande pro-nazie au sein même de l'activité des assistants : les quelques individus concernés, soutenus par le DAAD et la DAPV, sont alors contraints de s'y livrer discrètement en dehors des établissements. La prudence dont ils doivent faire preuve rend d'ailleurs difficile de prouver le bien-fondé des accusations dont ils sont parfois la cible, comme le montre l'incident impliquant Karl Korn en 1934. En 1938-1939, on constate une recrudescence de ce type d'incidents qui résultent à la fois d'une augmentation des tensions entre les deux pays, mais aussi de la reprise en main de la politique culturelle avec l'étranger par l'AA, dirigée par Joachim von Ribbentrop, qui marque la fin d'une autonomie relative de fonctionnement pour le DAAD et la DAPV. Afin de ne pas éveiller les soupçons des autorités françaises, qui d'ailleurs ne considérent que tardivement l'ampleur des évolutions qu'implique le changement de régime en Allemagne, on continue pendant toute cette période, à sélectionner des individus sur des critères universitaires et non politiques, de sorte que, tous les assistants allemands ne peuvent être identifiés comme des agents culturels au service de l'État nazi. Les autorités françaises, quant à elles, malgré une tentation manifeste, se refuseront toujours à utiliser leurs candidats, qu'elles estiment trop inexpérimentés, comme des agents de propagande. Au mieux, les rapports de ceux-ci seront employés pour garder un œil sur les évolutions de la société allemande. Nous devons par conséquent conclure que l'échange n'a jamais fait l'objet d'une politisation totale, y compris pas les nazis, et qu'on ne peut faire de tous les assistants, des agents culturels. Malgré les consignes de leurs institutions de tutelle, ce sont les individus eux-même qui décident du sens à donner à leur séjour. Ces éléments expliquent en partie que l'échange d'assistants de langue, malgré son importance numérique, n'ait pas donné lieu à davantage d'incidents. À partir de leurs rapports, on peut en effet

[1489] Voir *RMKDA*, p. 374 : « In Bezug auf den erörterten Gegenstand gab es zweifellos starke Kontinuitätsstränge, die, von den Wechselfällen der Politik scheinbar unberührt, über den 30. Januar 1933 hinwegliefen. Andererseits verschüttelte das « Dritte Reich » alle potentiellen Annäherungen, die in sicherlich mühevollen Lernprozessen zu einem diskursiv-pluralistischen Modell deutsch-französischer Jugenbesziehungen hätten führen können, und lancierte die Vorstellung völkischer Eigenart als Grundlage unverbindlichen Sich-Kennenlernens. Damit wurde eine Fassade aufgebaut, die die Aggresivität der rassistisch-nationalistischen Doktrin abmildern und kooperationswillige Franzosen ködern sollte. Entgegen allen hohlen Phrasen verkümmerten jedoch im Laufe der dreiβiger Jahre die bis dahin geknüpften Verbindungen und scheiterten neue Ansätze, aber zu einem durchgängigen Bruch kam es bis zum Kriegsbeginn nicht. »

observer qu'en dépit de positionnements politiques souvent antagonistes, les relations interpersonnelles entre professeurs et assistants demeurent tout à fait sereines.

En raison de ces phénomènes, il semble évident que les séjours des participants ne peuvent entrer dans les catégories proposées par Hans Manfred Bock pour les voyages de groupe : il ne s'agit ni de *Legitimations-Reise*, dont le but serait pour le pays cible de transmettre une image séduisante de sa culture, ni de *Mittler-Reise*, dont le but serait de créer des réseaux transnationaux à long terme. Il ne s'agit pas d'une entreprise de légitimation dans la mesure où les assistants, par ailleurs sensibilisés avant leur départ, demeurent assez longtemps dans le pays partenaire pour ne pas être dupes des tentatives de séduction dont ils peuvent être l'objet. Seules les rencontres du Sohlberg en Allemagne, auxquelles sont invités les assistants français en 1934, pourraient, par leur caractère ciblé, leur brièveté et l'absence de participation d'une institution française, être identifiées comme telles. De même, s'il existe des assistants qui pensent effectivement faire œuvre de rapprochement entre les deux nations lors de leur séjour, il s'agit, là encore, de phénomènes qui ne sont pas généralisables à l'ensemble des participants. À l'instar du programme d'échange d'étudiants, l'échange des assistants de langues vivantes, s'apparente à la fois à un voyage de groupe, puisque chaque participant part plus ou moins dans des conditions similaires et à un voyage individuel dans la mesure où chaque participant a la possibilité de connaître une expérience singulière et de définir le sens qu'il entend donner à son séjour. Puisque le terme commun de voyage d'étude ne circonscrit pas la spécificité de la situation des assistants, il manque ainsi de toute évidence un terme plus large pour désigner ces deux types de voyages : on pourrait donc peut-être employer le terme plus précis de voyages de formation. Si l'on approfondit encore la question de la transaction, on doit enfin souligner que le séjour en tant qu'assistant à cette époque difficile a fait naître des vocations de médiateurs comme ce fut le cas pour Gilbert Badia ou Pierre-Paul Sagave. De nouveau, il nous faut donc distinguer la ligne suivie par les institutions et les comportements individuels : seule une étude au cas par cas peut permettre de définir exactement la manière dont les assistants percevaient leur rôle.

Afin de disposer d'un recul suffisant pour considérer la crise qui touche de nos jours l'échange d'assistants de langue entre la France et l'Allemagne, il serait naturellement nécessaire de mener une étude sur l'évolution de l'échange depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale : de très nombreuses archives attendent d'être explorées, ordonnées, exploitées. Nous osons émettre l'hypothèse que l'on constatera à l'issue d'une telle analyse une permanence de certains phénomènes observés pour la période d'avant 1939 : permanence des

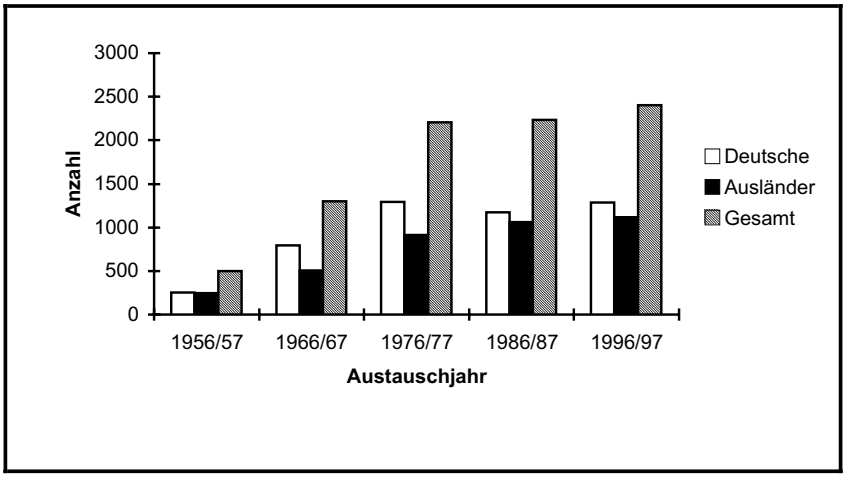
grandes caractéristiques de l'échange (durée du séjour, horaires de service, critères de sélection, etc.), permanence des frontières troubles délimitant le rôle assigné aux assistants et notamment de l'essence de leur collaboration avec les professeurs… mais comme toute hypothèse, celle-ci devra d'abord être vérifiée. Après la guerre, l'échange suit certainement la trajectoire générale des relations culturelles franco-allemandes, se conformant au paradigme qui fait des échanges de jeunesse un instrument du rapprochement entre les deux cultures. Cet élan, porté notamment par les nombreuses actions de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, atteint son apogée dans les années 1980, puis on voit ensuite s'amorcer une baisse progressive de la popularité de la langue du partenaire dans les deux pays, qui se traduit par une baisse générale et régulière du nombre de participants aux échanges à partir des années 2000. Les nombreuses campagnes de publicité pour y remédier se révèlent inefficaces, tandis que ces échanges sont confrontés à la multiplication des études mettant en cause leur qualité et à la concurrence croissante de programmes multinationaux, tel ERASMUS, qui s'intègrent mieux dans le parcours étudiant des participants. Dans un contexte aujourd'hui durablement pacifié, l'enjeu du rapprochement entre les deux cultures, en dépit des nombreuses commémorations, semble avoir perdu de son attrait de sorte que l'on pourrait s'interroger sur la possibilité de convoquer un nouveau paradigme dominant pour légitimer l'échange. Parmi les pistes qui mériteraient d'être explorées, on pourrait particulièrement étudier l'hypothèse d'un recentrage de l'échange autour de sa dimension pédagogique. Que se passerait-il si on assignait à l'échange d'assistants de langue vivante la mission prioritaire de former les enseignants de langue vivante et de favoriser les échanges de vues pédagogiques ? Si, en somme, on choisissait, pourvu qu'en France soit réintroduite une formation pédagogique, de rapprocher définitivement les assistants de langue vivante des apprentis professeurs ? À partir des éléments que nous avons pu isoler dans notre analyse, il conviendrait alors de s'interroger sur la pertinence de certains principes de base de l'assistanat n'ayant jamais fait l'objet d'évolutions notables en plus d'un siècle : la sélection des candidats ; l'ampleur du service ; le traitement des assistants ; l'intégration du séjour au sein du parcours étudiant… Il serait enfin temps de prendre à bras le corps, la problématique de la coopération entre le corps éducatif et les assistants de langues vivantes, en s'attelant à la définition d'instructions pédagogiques précises et à la formation des différents participants pour en favoriser l'application et faire en sorte que tous poursuivent un but commun.

Annexes

Annexe 1 : Évolution des échanges d'assistants de l'Allemagne depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Ces données statistiques nous ont été communiquées par le PAD. Nous pouvons constater grâce au graphique suivant l'essor des échanges d'assistants administrés par le PAD à compter du milieu des années 1950 :

Entwicklung der Teilnehmerzahlen am Austauschprogramm im Verlauf der letzten 40 Jahre / Évolution du nombre de participants au programme d'échange d'assistants du PAD au cours des quarante dernières années.



On observe une progression régulière des échanges d'assistants menés par l'Allemagne, notamment entre le milieu des années 1950 et le milieu des années 1970. Un premier signe d'essoufflement est cependant perceptible à travers la baisse des assistants allemands au départ, au milieu des années 1980. Puis on observe un ralentissement de cette progression tant au niveau des départs qu'à celui des accueils, qui se perpétue jusqu'au milieu des années 1990. Nous pouvons compléter ces chiffres à l'aide d'un tableau dont les chiffres, plus précis, nous mènent jusque 2000/2001[1490] :

	1956/57	*1963/64*	*1964/65*	*1969/70*	*1976/77*	*1986/87*	*1996/97*	*2000/01*
Allemands à l'étranger	256	674	815	988	1,290	1,173	1,287	1,109
Étrangers en Allemagne	245	441	506	688	914	1,063	1,117	1,023
Total	501	1,115	1,321	1,676	2,204	2,236	2,404	2,132

[1490] Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Pädgogischer Austauschdienst (P.A.D.), *Pädagogischer Austauschdienst: 50 Jahre internationaler Austausch in Schulbereich. Bilanz und Perspektiven*, P.A.D., Bonn, 2003, p. 93.

Ce tableau confirme l'essor des échanges d'assistants menés par l'Allemagne et le ralentissement dont il est affecté à partir du milieu des années 1980. Au seuil des années 2000, le nombre d'assistants échangés par l'Allemagne est inférieur à celui des assistants échangés au milieu des années 1970. Un regard sur le nombre d'assistants échangés entre l'Allemagne et la France et entre l'Allemagne et l'Angleterre à des périodes approchantes[1491], nous mène à des observations similaires et nous invite à considérer qu'il s'agit là d'une évolution générale de l'échange d'assistants.

	1952/1953		***1955/1956***		***1972/1973***		***1997/1998***		***2006/2007***		***2007/0008***		***2008/2009***	
	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
FR	80	64	133	128	428	410	447	530	646	283	637	270	576	218
GB	55	45	80	108	715	397	590	395	569	319	559	328	598	304
Total	/	/	/	/	/	/	/	/	1396	998	1409	1009	1417	960

D = deutsche Teilnehmer, participants allemands ; A = Ausländische Teilnehmer, participants étrangers ; Fr = Frankreich, France ; GB = Großbritannien, Grande Bretagne

En croisant ces données avec celles du tableau précédent, on peut remarquer que la plus grande partie des échanges d'assistants de l'Allemagne est toujours assurée avec les pays partenaires d'origine à savoir la France et la Grande-Bretagne. L'échange mené entre l'Allemagne et la France semble avoir gardé une certaine prééminence sur l'échange mené entre l'Allemagne et l'Angleterre jusqu'au début des années 70, date à partir de laquelle on assiste à une véritable ruée des assistants allemands vers la Grande-Bretagne. Parrallèlement, on constate une stagnation relative puis une baisse progressive des échanges menés avec la France à partir de la fin des années 90. De manière générale, l'Allemagne envoie plus d'assistants qu'elle n'en accueille et l'Angleterre accueille finalement en 2008-2009 davantage d'assistants allemands que la France. La baisse du nombre d'assistants échangés est surtout imputable à la part toujours moindre d'assistants étrangers accueillis en Allemagne, qui ne cesse de diminuer à partir de la seconde moitié des années 2000. Dans cette diminution, le nombre d'assistants anglais accueillis en Allemagne dépasse celui des assistants français dès le milieu des années 2000. C'est donc dans la baisse substantielle du nombre d'assistants français envoyés en Allemagne qu'il faut trouver la cause de la baisse générale des échanges d'assistants de l'Allemagne au début des années 2000. Le PAD nous a transmis les données suivantes sur le nombre d'assistants français accueillis en Allemagne au début des années 2000. Celles-ci permettant de confirmer cette hypothèse :

[1491] Pour constituer ce tableau, nous nous sommes appuyés sur différentes sources :
- pour les années 1952/1953, 1955/1956 et 1972/1973, voir le tableau issu du *Jahresbericht* du PAD de 1997, p. 16, dans : Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Pädgogischer Austauschdienst (P.A.D.), *Pädagogischer Austauschdienst: 50 Jahre internationaler Austausch in Schulbereich. Bilanz und Perspektiven*, P.A.D., Bonn, 2003, p. 93.
- les chiffres de l'année 1997/1998 nous ont été transmis par le PAD.
- les chiffres des années 2006/2007, 2007/2008 et 2008/2009 sont issus de http://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/va/Veroeffentlichungen/web_statistik_2008_09.pdf , p. 15. [consulté le 01.05.12]

Année	*Assistants français en Allemagne*
1999/2000	500
2000/2001	421
2001/2002	349
2002/2003	315
2003/2004	292
2004/2005	297

Annexe 2 : Situation du personnel enseignant de l'enseignement secondaire en France avant la Première Guerre mondiale.

Entre 1875 à 1895, le monde des professeurs s'est profondément renouvelé en France. De nouveaux enseignants sont formés dans les conférences de licence et d'agrégation[1492]. De 1887 à 1926, le personnel des lycées se compose de 5200 fonctionnaires et celui des collèges d'environ 4000 personnes en comptant les administrateurs et les répétiteurs. Au total, l'enseignement secondaire masculin emploie de 9 à 10000 personnes. Le recrutement annuel se situe autour de 200 nouveaux professeurs pour l'ensemble des lycées et collèges. Que ce personnel soit peu nombreux et très stable s'explique par l'évolution faible des effectifs des élèves. À l'inverse pour l'enseignement secondaire des filles, le nombre de professeurs passe de zéro en 1880, à 1900 en 1908 et 4449 en 1926 (dont les nouveaux enseignements de gymnastique et dessin)[1493]. L'agrégation fournit à elle seule plus de la moitié des effectifs, dont un fort contingent de Normaliens. À partir de 1898, les agrégés deviennent d'ailleurs majoritaires parmi les professeurs[1494]. Les certificats d'aptitude à l'enseignement, notamment celui de langues vivantes, fournissent quant à eux plus d'une cinquantaine de maîtres par an. Il est alors difficile d'accéder au professorat des lycées avec une simple licence[1495]. Les licenciés refluent donc vers les collèges. En 1876, les collèges comptent 78% de professeurs non-licenciés, 62,5% en 1885 et enfin 33,4% en 1909. Après la guerre, on cesse de recruter des professeurs non-licenciés. Cette évolution se fait ressentir pour les répétiteurs. Auparavant, lorsque ceux-ci étaient licenciés, ils espéraient être chargés de cours dans un lycée ; seulement bacheliers, ils pouvaient aussi prétendre à une chaire de second ordre dans un collège. Mais le nombre de répétiteurs licenciés augmente progressivement et le nombre de places se fait rare. En 1898, sur 2319 répétiteurs licenciés, seulement 80 obtiennent une charge d'enseignement dans un collège. La proportion des répétiteurs licenciés dans les lycées passe de 7% en 1876 à 12,5% en 1887 et 34,5% en 1898. Surqualifiés pour surveiller des dortoirs, méprisés des professeurs et exploités des administrations, ils apparaissent comme les parias de l'Université. Une circulaire de 1891 tente d'associer les répétiteurs à l'enseignement mais en vain. En 1897, on oblige les répétiteurs à dissoudre une association qu'ils avaient constituée afin de défendre leurs revendications[1496]. Une amélioration est à noter en 1901 avec l'octroi aux répétiteurs vivant hors de l'université d'une indemnité de 1000 francs par an, pour compenser la perte des avantages matériels liés à l'internat. En 1909, on crée la fonction de « professeur-adjoint », pour donner un débouché aux répétiteurs licenciés après deux ans d'ancienneté et certains services. Ils pouvaient ensuite être promus professeurs de collège après deux ans, et à l'ancienneté après 10 ans[1497]. Finalement, le problème des répétiteurs ne sera résolu qu'avec le développement d'un personnel de surveillance moins qualifié : les « surveillants d'internat »[1498], le service d'externat restant aux mains des premiers.

[1492] *MMENSA2*, p. 74. Selon la réforme de Fortoul en 1851, seuls les agrégés ont droit au titre de professeur.
[1493] *APHIS* , pp. 352-353.
[1494] *Ibid.* , p. 354.
[1495] *Ibid.* , p. 355..
[1496] On autorisera les fonctionnaires à former des syndicats qu'à partir de 1924. *Ibid.* , pp. 358-369.
[1497] *Ibid.* , p. 354.
[1498] Après guerre, les surveillants d'internat deviennent les maîtres d'internat que l'on oppose à une nouvelle catégorie : les surveillants d'externat. Il s'agit d'un personnel de jeunes bacheliers n'ayant aucun droit à l'enseignement, dont le salaire n'est pas soumis à la retenue du 20e pour les retraites, et qui sont nommés par le recteur et ne bénéficient donc pas du statut de fonctionnaires. Cela semble être un recul en terme pédagogique car les répétiteurs jouaient outre leur rôle de surveillance, un rôle éducatif. Cependant en 1926, 1723 répétiteurs exercent toujours dans les lycées et collèges et avec la baisse de l'importance des internats (lycées et collèges comptent 28% d'internes en 1930 contre 44% en 1887 et 38% en 1898), la fonction éducative reste donc bien assurée. Antoine Prost écrit à ce sujet : « Dans l'ensemble, l'enseignement secondaire

La croissance des effectifs de l'enseignement secondaire étant bloquée, l'avancement devient impossible : les répétiteurs ne trouvent plus de place dans les collèges pour être professeurs, les professeurs de collèges ne trouvent plus de place dans les lycées ; les agrégés eux-mêmes sont bloqués dans leur avancement. En 1887, on lie de nouveau l'échelon à la personne et non plus à l'établissement. Mais comme on fixe une proportion totale du nombre d'agrégés à chaque échelon, l'avancement demeure très lent : il suppose des départs à la retraite au moment même où le personnel s'est rajeuni[1499]. Il est difficile de savoir si le personnel de l'enseignement secondaire est mieux payé du fait de sa qualification. Les traitements sont difficiles à comparer : par exemple l'agrégé perçoit une prime d'agrégation de 500 francs, non comprise dans son traitement et qui représente néanmoins deux mois de traitement[1500]. Il existe un contraste certain entre Paris et les autres départements. Un fonctionnaire à Paris gagne davantage qu'en province. Cet écart diminue peu à peu mais ne disparaît qu'à la Libération avec l'établissement du cadre unique. Sauf en 1920, un maître de conférences en province commence plus bas qu'un agrégé parisien. Pour ce dernier, enseigner dans l'enseignement supérieur équivaut presque à une déchéance. Un maître de conférences à la Sorbonne ou un professeur titulaire de Faculté en province doit attendre la fin de sa carrière pour gagner davantage qu'un agrégé parisien à la fin de la sienne. Les grandes classes des grands lycées s'avèrent particulièrement confortables :

> L'enseignement secondaire se défend ainsi efficacement contre le supérieur. La promotion la plus facile – qui ne demande pas de thèse et les postes n'y sont guère moins nombreux – est celle qui conduit dans une khâgne ou une taupe parisienne. Il s'y trouve les meilleurs élèves, un prestige égal, et des traitements aussi avantageux qu'à tenter l'aventure d'une carrière dans l'enseignement supérieur, qui ne se terminera pas sûrement à Paris.[1501]

Alors qu'en 1891 les traitements de la fin de carrière d'une catégorie sont ceux du début de la catégorie suivante, au fur et à mesure, ils viennent à se chevaucher. Les professeurs les plus qualifiés se sentent donc sous-estimés à la vue de leurs traitements.

---

bénéficie donc, au temps de sa stabilité, d'un encadrement d'une plus grande qualité qu'à toute autre époque. C'est là incontestablement, qu'il faut chercher la raison de son efficacité ». *Ibid.* , p. 356.

[1499] *Ibid.* , p. 358.

[1500] *Ibid.* , p. 356.

[1501] *Ibid.* , p. 358.

Annexe 3 : Évolution du nombre d'heures de langue française dans l'enseignement secondaire allemand.[1502]

1882

	VI	**V**	**IV**	**U III-O I**	
Gymnasium	0	4	5	2	
Realgymnasium	0	5	5	4	
	VI	**V**	**IV**	**U III**	**U II =>**
Oberschule	8	8	8	6	5

1892

	VI	**V**	**IV**	**U III**	**O III**	**U II**	**O II =>**
Gymnasium	0	0	4	3	3	3	2
Realgymnasium	0	0	5	5	5	4 =>	
	VI	**V**	**IV**	**U III**	**O III**	**U II**	**O II =>**
Oberschule	6	6	6	6	6	5	5

1902

	VI	**V**	**IV**	**U III**	**O III**	**U II =>**	
Gymnasium	0	0	4	3	3	3	
Realgymnasium	0	0	5	4	4	4	
	VI	**V**	**IV**	**U III**	**OIII**	**U II**	**O II =>**
Oberrealschule	6	6	6	6	6	5	4

U III : Untertertia
O III : Obertertia
U II : Untersekunda
O II : Obersekunda
U I : Unterprima
O I : Oberprima
=> = vaut pour les classes suivantes

[1502] Tableaux établis à partir de *MMENS*, p. 54.

Annexe 4 : Tableau reproduisant les grandes lignes du « Règlement relatif à l'échange d'assistants (hommes) français et allemands pour l'enseignement secondaire / Vereinbarung über den Austausch deutscher und französischer Lehramts – Kandidaten zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen beider Länder »[1503]

	Assistants français en Prusse	***Assistants prussiens en France***
Lieux d'accueil	Écoles secondaires de garçons (*höhere Knabenschulen*)	Lycées et collèges français de garçons
Dates	Pour 6, 9 ou 12 mois à partir du mois d'octobre Engagement de moins de 6 mois admis seulement dans des cas exceptionnels sur demande du directeur d'établissement	Idem mais à partir soit du mois d'octobre, soit du mois d'avril
Diplômes requis	Diplôme de licencié (ès-lettres, histoire, sciences, etc.) et certificat d'études supérieures si exigé en vue des agrégations Connaissance de la langue allemande	Ont subi l'examen d'État (*Oberlehrerexamen*) Connaissance de la langue française
Rémunérations	125 francs (100 Mark) par mois Vacances comprises dans leur service et payées au même titre	Au pair : chambre convenable, repas soit à part ou avec les répétiteurs, chauffage, blanchissage (sauf linge de corps) et éclairage
Sous l'autorité	Du directeur	
Service	2 heures par jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance	
Libertés	Suivi des cours désirés	

[1503] Tableau établi à partir de BA, R63666, convention franco-prussienne (Règlement relatif à l'échange d'assistants (hommes) français et allemands pour l'enseignement secondaire) du 27 mars 1905 / Ce tableau vaut également pour la représentation des grandes lignes de la convention similaire franco-saxonne. Voir BA, R901/38587 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants entre la Saxe et la France.

Annexe 5 : Tableau reproduisant les grandes lignes du « Règlement relatif à l'échange d'assistantes allemandes et françaises pour l'enseignement des langues vivantes dans les écoles supérieures / Vereinbarung über den Austausch deutscher und französischer Lehrerinnen zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Mädchenschulen beider Länder »[1504]

	Assistantes françaises en Prusse	*Assistantes prussiennes en France*
Lieux d'accueil	Écoles secondaires de jeunes filles (*höhere Mädchenschulen*)	Lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles
Dates	À partir du mois d'octobre En cas de besoin, nomination au 1er janvier ou à la rentrée de Pâques Engagement de moins de 6 mois admis seulement dans des cas exceptionnels sur demande du directeur d'établissement. Renouvellement possible	
Diplômes requis par les candidates	Doivent, en règle générale, avoir subi l'examen conférant la capacité, d'enseigner dans les écoles où est enseignée au moins une langue vivante étrangère Connaissance de la langue allemande	Doivent avoir subi l'examen conférant la capacité, d'enseigner dans les écoles moyennes et supérieures de jeunes filles Connaissance de la langue française
Rémunérations	110 Mark par mois soit 137,50 Frs Vacances comprises dans leur service et payées au même titre	Au pair : chambre convenable, repas soit à part soit à la table des professeurs, chauffage, blanchissage (sauf linge de corps) et éclairage En cas d'externement, indemnité allouée pour le logement et la nourriture, calculée selon les conditions locales
Sous l'autorité	Du directeur ou de la directrice	
Service	2 heures /jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance	
Libertés	Suivi des cours désirés	

[1504] Tableau établi à partir de BA, R901/38589, convention entre la France et la Prusse relative à l'échange d'assistantes.

Annexe 6 : Tableau reproduisant les grandes lignes de la « Convention relative à l'échange d'assistants de langue français et bavarois / Vereinbarung über den Austausch bayerischer und französischer Lerhamtskandidaten zur Förderung des Fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten beider Länder »[1505]

	Assistants français en Bavière	***Assistants Bavarois en France***
Lieux d'accueil	Établissements d'éducation et pensionnats pour élèves de l'enseignement secondaire en Bavière (*Höhere Lehranstalten in Bayern*)	Lycées et collèges français de garçons
Dates	À partir du mois d'octobre pour l'année scolaire Exceptionnellement pour une durée moindre Le maintien dans leurs fonctions pour 6 mois ou un an dans le même poste du même pays peut être accordé dans des cas particuliers	
Diplômes requis	Doivent, en règle générale, posséder le diplôme de Licencié (ès-lettres, histoire, sciences, etc.) ou bien un certificat équivalent d'études supérieures Connaissance de la langue allemande.	Doivent avoir suivi au moins pendant quatre semestres les cours d'une université et produire un certificat constatant qu'ils ont pris part aux exercices pratiques des séminaires universitaires Les candidats ayant subi l'examen d'État pour le professorat de l'enseignement secondaire (*Oberlehrerexamen*) ou ayant obtenu le grade de docteur seront placés autant que possible dans les villes possédant une université Connaissance de la langue française
Rémunérations	Au pair dans les internats où ils ont une chambre convenable ; ils prendront leur repas dans l'établissement ; le chauffage, le blanchissage (sauf pour le linge de corps), l'éclairage, le service et les soins médicaux leur seront fournis	
Sous l'autorité	Du directeur	
Service	2 heures /jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance Droit de donner des leçons particulières	
Libertés	Suivi des cours désirés	

[1505] Tableau établi par nos soins à partir de CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, Convention relative à l'échange d'assistants entre la France et la Bavière.

Annexe 7 : Tableau reproduisant les grandes lignes de la « Convention relative à l'échange d'assistants de langue français et Hessois / Vereinbarung über der Austausch Hessischer und französischer Kandidaten »[1506]

	Assistant(e)s français(es) en Hesse	*Assistant(e)s hessois(ses) en France*
Lieux d'accueil	Écoles secondaires de garçons et de filles du Grand Duché de Hesse (*Hessischen höheren Schulen*)	Lycées et collèges français de garçons et de filles
Dates	À partir du mois d'avril (jusque mi-septembre) ou d'octobre (jusqu'avril ou fin mars) pour les français, octobre pour les hessois (jusque juillet ou pâques). 6 mois ou l'année scolaire Exceptionnellement pour un engagement de moins de six mois ou une entrée en fonctions à une autre période	
Diplômes requis	Assistants : Diplôme de licencié (ès-lettres, histoire, sciences) ou un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges ou un certificat d'études supérieures Assistantes : Diplôme de fin d'études secondaires, du baccalauréat ou de la licence ou d'un certificat d'aptitude au professorat dans les écoles primaires supérieures ou normales ou dans les écoles secondaires de jeunes filles Connaissance de la langue allemande	Assistants : Doivent avoir subi l'examen d'État pour le professorat de l'enseignement secondaire (*Oberlehrerexamen*) Assistantes : certificat d'aptitude à l'enseignement dans une école supérieure de filles. Connaissance de la langue française. « Autant que possible les candidats seront placés dans des écoles des villes d'une certaine importance. Les postes dans les lycées de villes d'Université seront attribués de préférence au candidat possédant le titre de docteur. »
Rémunérations	100 M/mois. Pour les vacances d'été comprises entre leur entrée en fonctions et leur départ définitif, l'indemnité ne sera que de 50 Mark si les assistants ne s'engagent que pour 6 mois seulement et entrent en fonctions en avril	Au pair : une chambre convenable, chauffage, éclairage, blanchissage (excepté le linge de corps), le service et les soins médicaux.
Sous l'autorité	Du directeur ou d'un professeur titulaire	
Service	2 heures /jour Pas de classe ordinaire du plan d'études ou de surveillance Leçons particulières	
Libertés	Suivi des cours et tous les moyens et occasions possibles permis par les directeurs des écoles et professeurs	

[1506] Tableau établi à partir de CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, convention relative à l'échange d'assistants et d'assistantes entre la France et la Hesse.

Annexe 8 : Tableau comparatif des principaux éléments des instructions françaises du 15 février 1904 et prussiennes du 27 mars 1905.[1507]

	Instructions françaises du 15 février 1904	*Instructions prussiennes du 27 mars 1905*
Rapports directeur/assistant	Sous sa seule autorité Chargé de son bien être matériel et moral Médiateur avec les professeurs Intervient en cas de conflit avec les élèves	Sous sa seule autorité
Rapports professeurs/assistant	Doivent le considérer comme un collègue Doivent entretenir des rapports cordiaux Ne peuvent lui imposer des tâches sans son accord Coopération si erreurs et en cas d'interventions ponctuelles dans la classe	Coopération : exemple lors des longues promenades
Facilités offertes à l'assistant	Visite de cours Liberté horaire de sortie de l'internat Camaraderie avec les élèves, visites dans les familles de ceux-ci	Visite de cours (amélioration de la langue, matière à conversation, observation – « Hospitation ») Introduction en société par le directeur et les professeurs
Rapports élèves/assistant	Lui doivent des égards : « Monsieur étranger » pour les plus petits ; « camarade » pour les plus grands	Ils lui doivent le même respect qu'à un professeur
Rôle pédagogique	Directeur de conversation Pas de remplacement Pas de surveillance	Directeur de conversation Pas de remplacement Pas de surveillance
Pouvoir disciplinaire	Aucun (responsabilité du directeur ou présence des répétiteurs dans la classe)	Aucun
Horaires de l'activité	12 heures : 2 heures par jour soit 4 groupes par jour Pendant les études et récréations 30 minutes par cours	Un semestre minimum 12 heures : 2 heures par jour reparties sur 2 à 3 groupes par jour
Lieu de l'activité	Forme péripatéticienne : cour, coin de jardin, boulevard, promenade à proximité du lycée, parloir, bibliothèque…	À l'air libre : dans la cour ou sous forme de promenades
Nombre et type d'élèves	Groupe de 4 à 5 élèves volontaires, en priorité les bons élèves	Groupe de 5 à 6 élèves volontaires selon leur niveau et leurs capacités linguistiques
Classes	Au minimum en 3e classe Second cycle (1e, ceux qui préparent un	Élèves des plus grandes classes Élèves des classes moyennes tolérés (sur décision

[1507] Tableau établi à partir de CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 et BA, R901/38583, lettre et instructions du 15 février 1904 et BA, R901/38583 et R63666 et CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, instructions du 27 mars 1905 (*Anweisung für die Beschäftigung ausländischer Lerhamtskandidaten an den preussischen höheren Schulen*).

	concours ou vont quitter l'établissement) ; élèves de Saint-Cyr Interventions ponctuelles dans les petites classes pour encourager	du directeur et des professeurs)
Déroulement de la conversation	Description précise des utilisations des différents supports et du rôle de maître de conversation ; bannissement de l'écrit	Description détaillée du rôle du maître de conversations dans les interactions
Traitement des thématiques	Descriptions précises des thématiques Thématiques à éviter : affaires politiques, militaires et religieuses	Description vague des thématiques Aucune restriction S'appuyer sur le quotidien des élèves et leurs propositions, sur les autres matières Procéder progressivement, adapter le niveau à celui des élèves

Annexe 9 : Nombre d'assistants échangés entre 1904 et 1914[1508]

Pays d'accueil / Origine Des assistants	France	Prusse	Angleterre	Saxe	Écosse	États-Unis	Autriche	Total
France		10 (1905-1906) 47(1906-1907) 61 + 20 assistantes (1908-1909) 50 (1909-1910) 59 + 18 assistantes (1911-1912) **75 + 20 assistantes (1912)**	5 + 4 assistantes (1908-1909) 6 + 23 assistantes (1911-1912)	2 (1908-1909) 4 (1911-1912)	6 + 8 assistantes (1908-1909) 8 + 5 assistantes (1911-1912)		2 (1908-1909) 3 (1911-1912)	76 assistants et 32 assistantes (1908-1909) 126 (1911-1912)
Prusse	10 (1905-1906) 19 (1906-1907) **49 + 15 assistantes (1908-1909)** 19 (1909-1910) **45 + 10 assistantes (1911-1912)** **44 + 11 assistantes (1912)**		6 (1905-1906) 1 (1906-1907) 2 (1909-1910)		1 (1906-1907)	6 (1909-1910)		
Angleterre	**26 + 38 assistantes (1908-1909)** 22 + 29 assistantes (1911-1912)	6 (1905-1906) 10 (1906-1907) 8 (1909-1910)						
États-Unis		8 (1909-1910)						
Total	75 assistants étrangers et 52 assistantes (1908-1909) 106 (1911-1912)							

[1508] Tableau établi à partir de BA, R901/38587, article du 11 janvier 1907 dans la *Tägliche Runschau* n°17 et lettre du 20 février 1907 / BA, R901/38591 ; article de la *Zossische Zeitung* du 10.12.09, n° 579 ; *MMENS*, p. 175 ; édition électronique du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911), entrée « Musées pédagogiques » ; intervention du Professeur Girot dans « Vierte Allegmeine Sitzung, Mittwoch den 29 Mai, Nachmittag 2 ½ Uhr », dans : Herausgegeben vom Vorstande des allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes, *Bericht über die Verhandlungen der XV. Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologen Verbandes (A.D.N.V.) in Frankfurt am Main von 27 bis 30 Mai 1912*, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, Heidelberg, 1913, pp. 90-111, ici p. 104. / En **Gras** sont mentionnés les assistants d'une même aire linguistique : ex : les assistants de langue allemande.

Annexe 10 : Extraits choisis du témoignage de Monsieur Chamoux, assistant affecté à la Musterschule (*Reformrealgymnasium*) de Francfort-sur-le-Main pour le semestre d'été 1909[1509].

Monsieur Chamoux intervient dans quatre niveaux différents[1510].

OI (Oberprima)	2 groupes	1H/semaine	7-7 élèves /16
UI (Unterprima)	2 groupes	1H/semaine	8-6 élèves/15
OII (Obersekunda)	4 groupes	1H/semaine	6-7-8-7 / 29
UII (Untersekunda)	4 groupes	1H/quinzaine	7-6-7-7 / 23

Selon cette répartition l'assistant a un service d'environ 10 heures par semaine avec différents groupes composés de 5 à 6 élèves. Celui-ci offre une description des thématiques abordées à chacun des niveaux[1511] :

OI	*Vie pratique :* les poètes de l'automne, le théâtre, intérieur, une représentation, l'amour de la montagne, manifestation du XIXème siècle *Géographie, Histoire, Administration :* d'Avignon aux Saintes-Maries de la Mer, les jeux populaires des Alpes au Pyrennées, l'Angleterre, le Spessart, le Taunus, le Rhin, Rügen etc., Constitution de la France, président, ministres, chambres, divisions politiques, administration judiciaire, l'église et l'État, les trois enseignements, l'unité française, centralisation et régionalisme *Art et Littérature* : Molière, sa veine tragique, les trois unités, Beaumarchais et Molière (étudié en classe), Musset : poète lyrique et dramatique, Rostand ; Cyrano de Bergerac, Évolution du théâtre en France (Cid, Athalie, Barbier de Séville, Hernani, Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée, Cyrano, étudié en classe), les poètes de l'Automne, Préparation des représentations françaises : Beaumarchais le Barbier de Séville, Scribe : Batailles de Dames, Musset : il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée, Tristan Bernard : l'Anglais tel qu'on le parle, Un peintre allemand : Thoma (étudié en classe de dessin), l'architecture ogivale. *Chronique scolaire :* le Rhin et le Rhône, V. Hugo, grandes vacances, excursions, Exposition aéronautique : ballons et aéroplanes, la semaine aéronautique, visite d'une fabrique de cidre, d'une verrerie, de salines, Représentations classiques françaises, Conférences de la *Neusprachliche Vereinigung*.
UI	*Vie pratique :* les sports (visite de la salle de gymnastique), histoire d'un grain de blé, les vendanges, la ferme, le village, les villes d'eaux, la montagne ; *Géographie, Histoire, Administration :* les chemins de fer, les canaux en France, Paris, la Cité, le Louvre, les Tuileries, le Bois, Fontainebleau, la Provence, ses cultures, d'Avignon aux Saintes-Maries de la Mer, les jeux populaires des Alpes au Pyrennées, l'Angleterre, le Spessart, le Taunus, le Rhin, Rügen etc., la royauté absolue, la justice autrefois, la peine de mort, la Révolution française, son œuvre civilisatrice, Napoléon Ier et l'Allemagne, divisions politiques en France, les trois enseignements, armée, marine ; *Art et Littérature :* l'Avare au point de vue scénique, la tragédie classique et le drame romantique (Hernanie, étudié en classe), Scribe : Bataille de Dames, Musset : il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée, Tristan Bernard : l'Anglais tel qu'on le parle ; *Chronique scolaire :* grandes vacances, excursions, les vacances françaises, Exposition aéronautique : ballons et aéroplanes, la semaine aéronautique, Représentations classiques françaises
OII	*Vie pratique :* la vie dans un lycée, histoire d'un grain de blé, les vendanges l'hiver, ses plaisirs, la Noël, la maison, construction, intérieur, corps de métier, l'église, le théâtre, intérieur, une représentation, la lettre, la poste, les monnaies, le temps, l'heure, les fêtes religieuses, le calendrier républicain, les côtés, ports de guerre et de commerce, bains de mer, les villes d'eaux, la montagne ; *Géographie, Histoire, Administration :* Paris, la Cité, le Louvre, les Tuileries, le Bois, Fontainebleau, la Normandie, le Dauphiné, le pays basque, la Provence, ses cultures, les vins de France, d'Avignon aux

[1509] Voir M. Chamoux, « Berichte. Leçons de conversation française », dans : Franz Dörr, Wilhelm Viëtor, Adolf Rambeau (éds.), *Die neueren Sprachen*, Achtzehnter Band (Phon. Stud. BD. XXIV, N. F. BD. XVIII), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York. Gustav E. Stechert. & Co. 1910/1911, ici Dezember 1910 Heft 8, pp. 490-499.
[1510] *Ibid.* , p. 490.
[1511] *Ibid.* , pp. 491-493

	Saintes-Maries de la Mer, La Noël en Provence, le Spessart, le Taunus, le Rhin, Rügen etc., La France au XVIIème siècle ; *Art et Littérature :* Molière, sa vie explique son œuvre (étudié en classe), Sandeau : Melle de la Seiglière (étudié en classe), Daudet : poète de la Provence (étudié en classe), Préparation des représentations françaises : Beaumarchais le Barbier de Séville, Scribe : Bataille de Dames, Musset : il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée, Tristan Bernard : l'Anglais tel qu'on le parle ; *Chronique scolaire :* Vacances de Pâques : un séjour à Annecy, Fête de mai : le Spessart, Concours national de chant : la chanson populaire, grandes vacances, excursions, Exposition aéronautique : ballons et aéroplanes, la semaine aéronautique, visite d'une fabrique d'allumettes, Représentations classiques françaises
UII	*Vie pratique :* la salle de classe, les jeux à l'école, le printemps, la jeunesse, le baptême, la famille, l'été, la rivière, la kermesse, la chasse (les permis), l'hiver, ses plaisirs, la Noël, la maison, construction, intérieur, corps de métier, la ville, les moyens de locomotions, en voyage ; *Géographie, Histoire, Administration :* Paris, la Cité, le Louvre, les Tuileries, le Bois, Fontainebleau, d'Avignon aux Saintes-Maries de la Mer, La Noël en Provence, le Spessart, le Taunus, le Rhin, Rügen etc. ; *Art et Littérature :* Préparation des représentations françaises : Molière l'Avare, Tristan Bernard : l'Anglais tel qu'on le parle ; *Chronique scolaire :* Wäldchestag, kermesse, fêtes votives et patronales, grandes vacances, excursions, Exposition aéronautique : une visite, l'accident du Clouth, l'arrivée du Zeppelin, la semaine aéronautique, Représentations classiques françaises.

Comme on peut l'observer les thématiques abordées sont très variées, alternant les sujets quotidiens, les thématiques géographiques et historiques et des ouvrages littéraires relativement classiques. Il est également intéressant de constater que M. Chamoux utilise les mêmes thématiques pour différents niveaux. Celui-ci utilise différents supports comme des tableaux, des cartes, des reproductions allemandes et françaises, des illustrations, la revue de la *Neusprachliche Vereinigung*… Selon lui, les locaux participent à la réussite des cours de conversation :

> La première difficulté est donc moins d'amener l'élève à se servir de son vocabulaire que de créer un courant de sympathie entre lui et l'étranger. La tâche est facile. Le cadre déjà s'y prête : la salle de lecture de la Neusprachliche Vereingung avec bibliothèques aux murs, des revues sur la grande table, des chaises autour, rien qui rappelle la salle de classe, sinon le tableau noir.[1512]

L'alternance des supports et l'éveil des curiosités sont selon lui la clef de la réussite[1513]. L'assistant doit, selon lui, s'adapter au niveau des élèves et prendre en compte leurs suggestions. Il faut que les élèves puissent acquérir un vocabulaire pratique. Avec les plus âgés, on peut converser sur des sujets moins légers, mais il est important de garder une certaine légèreté dans le cours : il s'agit bien de converser. Selon lui, il n'est pas recommandable de faire des promenades régulières avec les élèves, ceux-ci ne pouvant pas maintenir leur attention : on peut cependant profiter des récréations et des excursions générales[1514]. M. Chamoux conseille également aux assistants de prendre part aux enseignements de langue vivante régulier :

[1512] *Ibid.* , pp. 493-494.
[1513] *Ibid.* , p. 494. « Un vocabulaire, même de UII, suffit à exprimer ces idées simples, et il s'y joint en chaque élève des forces latentes qu'un mot dit à propos, une gravure suggestive, une certaine autorité pédagogique suffisent à éveiller. Point trop même de tableaux, trop longtemps ils ont pendu en classe, les yeux en sont las ; ou alors empruntez-en de nouveaux, qui présentent un caractère étranger (Delmas, Lavisse) ou encore des photographies, des cartes postales. Il faut que l'élève oubliant qu'il appartient à une OII, à une OI quelconque, se sente en terre française, mais loin d'avoir la terreur de cette *terra ingognita*, il faut aussi qu'il en pressante la joie des découvertes. La crainte première est disparue, il rencontre chez son nouveau maître une indulgence souriante. Les pensées banales, les redites prennent sou le vêtement étranger vie et couleur. L'enfant comprend ; agréablement surpris, il se fait comprendre : il ne reste qu'à le guider. »
[1514] *Ibid.* , p. 497.

> Le maître étranger doit pouvoir assister aux classes de langues vivantes, il doit même y prendre un part active. L'avantage de cette mesure est triple : on corrige une injustice relative en ouvrant à une totalité un enseignement qui n'était accessible qu'à une sélection ; l'assistant en même temps qu'il y gagne en valeur pédagogique, se lie d'une sympathie plus étroite avec maîtres et enfants ; les professeurs enfin – question de tact réciproque – n'ont rien à perdre à cette collaboration journalière avec un représentant du pays dont ils enseignement la langue. L'homme est sujet à l'erreur, et on ne saurait trop louer la largeur d'esprit des maîtres éminents de la *Musterschule*, priant leur jeune « collègue » de noter au passage leurs lapsus linguae. C'est à mesure qu'on pénètre dans les secrets d'une langue qu'on s'aperçoit de la relativité de ses connaissances et de la nécessité d'une saine modestie.[1515]

Prenant appui sur les instructions prussiennes de 1905 qui font de la formation des assistants une des finalité de l'échange, il conseille que sur les douze heures, trois soient consacrées à des heures d'observation en classe (*Hospitierstunden*). Cela permet par ailleurs de participer un peu dans ces classes, par le biais de lectures ou de questions, notamment dans de petites classes qui ne lui seraient pas confiées autrement. Il y voit aussi la chance qu'une véritable articulation entre les enseignements du professeur et les exercices de conversation advienne, et ce faisant entre professeur et assistant :

> L'assistant loin de courir le risque de devenir bonne d'enfants, n'en personnifie que mieux la méthode directe. Il lui reste tout latitude pour diriger l'entretien, l'approprier aux exigences du jour, l'agrémenter de mille et une incursions dans l'histoire, dans la littérature, dans l'art, dans le bleu. Il ne se berce pas du rêve de donner à ses élèves des connaissances complètes, mais il leur donne la faculté de se servir à tout instant de tout ce qu'ils ont appris.
> Ce but pratique, il ne le perdra pas de des yeux ; mais sa tâche est encore plus haute. Il lui faudra servir de guide à travers le pays que, *nolens, volens*, aux yeux de tous il représente. Son indulgence hardie corrigera l'erreur chez autrui, chez lui-même.[1516]

Le témoignage de cet assistant se caractérise par son enthousiasme. Celui-ci semble entièrement acquis aux conseils exprimés dans les instructions prussiennes de 1908. L'attachement dont il témoigne à la fin de son texte peut-être certes attribué au culte qui est fait à la méthode directe en France, mais peut-être plus encore à l'établissement dans lequel il est affecté et qui est considéré à la pointe des expérimentations pédagogiques dans l'enseignement secondaire officiel allemand. Quoiqu'il en soit, son texte témoigne d'une expérience qui semble parfaitement réussie et vécue comme telle.

[1515] *Ibid.* , p. 498.
[1516] *Ibid.* , p. 499.

Annexe 11 : La « rencontre culturelle » d'Arnold Bergsträsser.[1517]

1. La rencontre culturelle est la rencontre de cultures nationales mises en présence à travers des représentants légitimes.
2. Elle est liée à des conditions préalables générées par chaque culture nationale. La culture nationale prime sur le domaine politique, elle est la dernière justification politique de l'État national, dans la mesure où celui-ci perçoit l'intérêt national de garantir l'épanouissement de l' « Être national » (« nationalen Wesen »).
3. Elle doit permettre de découvrir les véritables antagonismes nationaux, à l'inverse des antagonismes prétendus ou passagers, qui apparaissent dans les combats politiques quotidiens et la propagande idéologique.
4. Elle peut revêtir différentes formes, mais la plus conforme est la rencontre de deux personnes, qui incarnent chacune leur culture nationale.
5. Les rencontres scientifiques, les échanges de professeurs et d'étudiants apparaissent comme des points de départ appropriés pour le développement d'une politique culturelle à partir de la rencontre culturelle.
6. Les représentants de la culture doivent être recrutés dans l'élite spirituelle de la nation car les qualités et les facultés qu'exige l'accomplissement de la rencontre culturelle, ne sont pas répandues. Ces dernières sont : un ancrage tenace dans la culture nationale, et l'incarnation crédible des formes de vie nationales ; un haut niveau de culture et de savoir de la singularité historique des organisations nationales ; une forte capacité d'identification aux formes de vie étrangères, selon les possibilités une haute qualification disciplinaire.
7. L'instrumentalisation de la rencontre culturelle, au sens d'une politique extérieure de l'État national, trouve des limitations dans sa nature même : les conditions extérieures de la rencontre culturelle peuvent être organisées, mais pas le déroulement de celle-ci comme processus spirituel.
8. La valeur de la rencontre interculturelle pour les nations concernées réside dans les gains suivants :

a) Consolidation de la perception de soi, mise en avant plus claire de son être national à travers la contre-image culturelle nationale du partenaire ;

b) Médiation d'une image de sa propre nation à la nation partenaire, le cas échéant avec un effet publicitaire ;

c) Médiation d'une image de la nation partenaire à sa propre nation, qui rend possible le rangement politique fondamental de celle-ci dans le spectre ami-ennemi ;

d) Considération réciproque, qu'il y ait entente ou antagonisme, au delà de toute moralisation idéologique ;

e) Enrichissement culturel à travers l'importation d'idées culturelles générales tant qu'elle peuvent être intégrées à la culture nationale ;

f) Influence des mentalités, formation des mentalités.

[1517] Traduction de l'auteur d'un passage de l'ouvrage de Laitenberger résumant la pensée de Bergsträsser. Voir *VLAA*, p. 75-76.

Annexe 12 : Rapports sur l'influence de la langue française en Allemagne.[1518]

	Bade	***Bayern***	***Bremen***	***Köln & Mainz (Rheinland-Pfalz)***	***Dresden & Leipzig(Sachsen, Thüringen, Anhalt)***	***Düsseldorf (Nordrhein Westfalen)***	***Nüremberg***	***Hamburg***
Écoles Primaires	- pas de langue dans les programmes officiels (une tentative à Karlsruhe en 1925-1926 abandonnée depuis)	- pas de langue dans les programmes officiels	- pas de langue dans les programmes officiels	- pas de langue dans les programmes officiels - depuis 1928, cours complémentaires de 3 ans pour les élèves doués là où le français est étudié	- pas de langue dans les programmes officiels - mais cela est prévu dans les futures écoles primaires supérieures de Saxe à titre d'expérience	- pas de langue dans les programmes officiels	- pas de langue dans les programmes officiels	- pas de langue dans les programmes officiels - enseignement facultatif dans les grandes classes mais seulement de l'anglais

[1518] Tableau établi à partir de MAE CAD Nantes,, SOFE art. 144, rapport du 18 décembre 1928 sur l'enseignement du français en Bade adressé par le Consul de France en Bade (P. Calvière) au MAE ; rapport du 11 octobre 1928 sur l'enseignement du français en Bavière adressé par la Légation de la République française en Bavière (Mr. Gauquie) au MAE ; rapport du 25 septembre 1928 sur l'enseignement du français à Brême adressé par le Consul de France à Brême (Pierre Dubois) au MAE ; rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français en *Rheinland-Pfalz* adressé par le Consul de France à Cologne (Mr. Laffon) au MAE ; rapport du 4 avril 1928 sur l'enseignement du français en *Sachsen*, *Thüringen* et *Anhalt* ; rapport du 11 décembre 1928 sur l'enseignement du français en *Nordrhein Westfalen*, adressé par le Consul de France à Düsseldorf au MAE ; rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français adressé par le Consul de France à Nuremberg au MAE ; rapport du 5 décembre 1928 sur l'enseignement du français adressé par le Consul Général de France à Hambourg (Mr. Saugon) au MAE.

	Bade	***Bayern***	***Bremen***	***Köln & Mainz***	***Dresden & Leipzig***	***Düsseldorf***	***Nüremberg***	***Hamburg***
Écoles Secondaires	- le français est la langue obligatoire. - avant la guerre, en recul face à l'anglais dont on invoque l'utilité pour des raisons économiques. - depuis la guerre renforcement du français, estimé notamment pour sa valeur d'outil pédagogique et d'instrument de culture générale (étude des auteurs classiques)	- même s'il reste une langue obligatoire, le français en général occupe une place seconde après l'anglais (motifs d'ordre pratique et sentiment antifrançais après la guerre)	- le français est la langue obligatoire - sauf dans les *deutsche Oberschule, Gymnasium* et *Aufbauschule* où c'est l'anglais (explication économique : le port de Brême) - disparition du français dans le secondaire pendant deux ans du fait de l'occupation de la Ruhr, puis il a été relancé à la demande des familles car il était encore enseigné à l'université	- le français est la langue obligatoire et occupe la première place	- l'anglais est obligatoire - les directeurs peuvent échanger le français et l'anglais dans la Saxe prussienne mais bientôt il faudra faire un choix - le français est en général facultatif ou en tout cas secondaire	- en général, le français est prioritaire	- l'anglais prime sur le français	- l'anglais est obligatoire mais 80% des élèves apprendraient également le français (la situation commerciale de la ville motive ces choix)
Universités	- cours pratiques à la faculté de droit - un lecteur de langue française à l'Université de Heidelberg qui est un ancien élève de l'école normale supérieure[1519]	- moins de déséquilibre avec l'anglais - elles ont toutes (Munich, Erlangen et Würzburg) des professeurs et lecteurs de français	- À Göttingen : le français jouit du même statut que l'anglais		- le français jouit du même statut que l'anglais (Leipzig, Halle)		- le français jouit du même statut que l'anglais	

[1519] Il s'agit d'Henri Jourdan.

	Bade	***Bayern***	***Bremen***	***Köln & Mainz***	***Dresden & Leipzig***	***Düsseldorf***	***Nüremberg***	***Hamburg***
Professeurs de français	- ce sont tous des Allemands sauf un professeur aux universités de Freiburg et Heidelberg	- ce sont tous des Allemands - sauf un professeur et deux lecteurs belges ainsi que le lecteur de Würzburg qui est français : mais ils sont tous naturalisés allemands	- ce sont tous des Allemands sauf le lecteur de Göttingen	- ce sont tous des Allemands sauf un lecteur à Cologne	- ce sont tous des Allemands sauf les lecteurs qui sont suisses à Leipzig et Halle, belge à Iena - Becker, responsable d'une chaire, alsacien d'origine, est frustré de n'avoir pas été accepté à Strasbourg - un chargé de cours autrichien Friedmann est acquis à la cause du français - à l'Université polytechnique de Dresden : la chaire est dirigée par Klemperer.	- ce sont tous des Allemands - - mais avant la guerre, il y avait des professeurs français	- ce sont tous des Allemands : les Belges et les Suisses sont naturalisés	- ce sont tous des Allemands - sauf un lecteur belge.
Formation des professeurs	- il n'y a pas de stage obligatoire à l'étranger - mais nombreux y vont en vacances ou cours de vacances aux universités	- pas de stage obligatoire à l'étranger - mais les jeunes professeurs peuvent demander une bourse pour s'y rendre	- les professeurs de l'enseignement supérieur doivent avoir fait au moins un stage en France	- il n'y a plus de stage obligatoire à l'étranger - mais il va redevenir obligatoire et il y aura la création de cours à l'université	- le stage à l'étranger n'est plus obligatoire	- le stage à l'étranger n'est plus obligatoire - mais en général les professeurs se rendent quand même en France ou en Belgique	- le stage à l'étranger n'est pas obligatoire	- le stage à l'étranger n'est pas obligatoire - mais certains professeurs ont fait des stages ou des études dans des pays francophones - des bourses sont accordées aux professeurs

	Bade	***Bayern***	***Bremen***	***Köln & Mainz***	***Dresden & Leipzig***	***Düsseldorf***	***Nüremberg***	***Hamburg***
Établissements privés d'enseignement	- pensionnats de jeunes filles : grande importance du français puisqu'on y pratique la conversation		- écoles commerciales où le français est enseigné	- le français a la même place que dans l'enseignement public		- ils suivent les programmes officiels		
Initiatives françaises (Établissement dirigé par un français ou soutenu par la France)		Aucune	Aucune	- Institut français de l'Abbé Pradels (mais pas de soutien du gouvernement)	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune
Écoles d'enseignement supérieur	- *Technische Hoschschule* de Karlsruhe (le français y est étudié) - École des hautes études commerciales de Mannheim : cours de français avec un professeur suisse						- cela dépend des carrières visées : commerce ou autres…	
Écoles professionnelles (de métier et de commerce)	- Trois types d'écoles différents où le français est enseigné et en général obligatoire				- École supérieure des sciences commerciales : français et anglais sont obligatoires	- le français jouit du même statut que l'anglais		

	Bade	***Bayern***	***Bremen***	***Köln & Mainz***	***Dresden & Leipzig***	***Düsseldorf***	***Nüremberg***	***Hamburg***
La vogue du français dans les différentes classes sociales	- grande vogue avant 1914 - cela recommence grâce à l'esprit de Locarno surtout dans les familles aisées - reprise du tourisme Création de Cercles de conversation Réapparition des journaux français - mais le bouleversement économique a entraîné la disparition des gouvernantes et précepteurs français - le traité de Versailles a permis aux Alsaciens-Lorrains de reprendre la nationalité française (environ 2300 personnes) mais ils ne parlent pas français	- nombreux cours de langues mais davantage en faveur de l'anglais - pas de gouvernante, ni de précepteur en raison de la situation de la bourgeoisie traditionnelle après l'inflation - recul net du français : on peut cependant espérer une réaction du côté des élites et des maîtres et professeurs qui n'ont pas accepté la réforme en faveur de l'anglais	- cours de français nouvellement créés - présence d'une école Berlitz - pas de gouvernante, ni de précepteur (raisons économiques) - dans l'ensemble le français garde la même place qu'avant la guerre	- cours de français Présence d'une école Berlitz - conversations françaises à la TSF - on reprend lentement l'habitude d'employer des précepteurs français sinon on fait appel à des Suisses - reprise du tourisme - connaissance obligatoire du français pour toute personne cultivée - on souligne l'action du lecteur George Perrot	- même si la situation est plus satisfaisante depuis 1925, il y a régression par rapport à avant 1914 - il y a toujours une attirance des élites et des maîtres mais le français a perdu du terrain par rapport à l'anglais et à l' espagnol du fait de l'internationalisation du commerce - autour de Leipzig le livre a besoin de traducteurs éprouvés : il y a donc les cours des écoles Berlitz et divers cours pour adultes qui sont offerts - le nombre de gouvernantes et d'institutrices françaises est tout à fait négligeable	- cours pour adultes - création de clubs français dans les grandes villes - cours des universités populaires - il n'y a pas de précepteur, ni de gouvernante, ni même de professeur libre français - mais il y a des livres français dans toutes les librairies	- quelques cours privés - cours des universités populaires - cours des écoles Berlitz - il n'y a pas d'employés français sinon quelques filles au pair - les classes « laborieuses » se sont tournées vers l'anglais, mais le français attire toujours les cercles de l'élite	- orgueil de la bourgeoisie - après la guerre, il y a eu un boycott de la langue qui a profité à l'anglais et à l'espagnol - peu de tourisme - mais peu à peu le français reprend sa place - succès de l'École Berlitz - il n'y a plus de gouvernante, ni d'institutrice (sinon des « Suissesses ou quelques unes qui vivotent ») ni de précepteur du fait des difficultés économiques et de la prédilection pour l'anglais des nouveaux cercles bourgeois

Annexe 13 : Évolution du choix de la première langue vivante dans les lycées de garçons (hors Académie de Strasbourg) en % :[1520]

Année	*Anglais*	*Allemand*	*Espagnol*	*Italien*
1913	40,4	53,2	3,2	2,3
1914	42,1	49,5	3,3	2,3
1915	48,8	45,1	4,8	2,6
1916	50,7	41,2	3,5	3,1
1917	54,4	33,9	3,5	3,1
1918	58,3	31,2	4,2	3,0
1919	61,1	29,5	4,0	3,0
1920	62,1	28,5	4,6	3,3
1921	62,4	27,9	5,1	3,1
1922	61,2	28,1	6,2	3,4
1923	61,0	29,1	4,9	3,5
1924	60,4	29,1	6,6	3,8
1925	60,8	29,5	6,9	3,6
1926	57,9	29,7	6,9	5,1
1927	57,7	29,9	7,9	4,2
1928	57,7	31,0	6,0	4,0
1929	55,3	33,5	5,6	5,6
1930	56,4	33,0	5,1	3,6
1936	55,9	35,3	3,9	3,8
1937	56,5	35,1	4,2	3,4
1938	55,8	34,6	4,2	4,0
1939	58,5	30,9	4,7	3,9
1940	56,2	33,1	5,4	4,2

[1520] *MMENSA2*, pp. 77-79 ; 103. L'analyse de Monique Mombert se fonde sur les chiffres donnés par Paul Levy dans *PLLAN*, p. 209.

Annexe 14 : Horaires hebdomadaires d'allemand dans les établissements secondaires français de garçons en 1925[1521] :

Classe	*Section et heures d'allemand*	*Section et heures d'allemand*	*Section et heures d'allemand*	*Section et heures d'allemand*
Sixième	A 3		B 5 + 1 travaux dirigés	
Cinquième	A 3		B 5 + 1 travaux dirigés	
Quatrième	A 3	A' 3	BI 3	BII 3 + 1 travaux dirigés
Troisième	A 3	A' 3	BI 3	BII 4
Seconde	A 1,5	A' 3,5	BI 3,5	BII 4
Première	A 1,5	A' 3,5	BI 3,5	BII 4
Philosophie-Mathématiques	2	2	2	
Total	A 17	A' 21	BI 25 + 2	BII 15 + 1

[1521] Tableau établi à partir de *PLLAN*, p. 219.

Annexe 15 : Extrait du rapport sur l'activité de l'ONUEF pendant l'année scolaire 1920-1921 rédigé le 23 janvier 1922 par Charles Petit-Dutaillis, directerur de l'ONUEF (p. 29).[1522]

« La meilleure façon de maintenir nos bonnes relations avec nos amis est un problème de discussion agréable. La paix universitaire avec nos anciens ennemis est une tout autre affaire ; mais ce serait un procédé trop commode que de la refuser sans faire de distinction.

Nous ne nous sommes occupés ici de l'Allemagne, au cours de cette année, que pour nous informer de ses agissements ; nous en reparlerons toute à l'heure. […]

Certes il ne serait guère opportun de nous endormir, dans la molle confiance procurée par nos lauriers plus ou moins imaginaires. Le peuple allemand, qui n'a pas d'argent pour nous payer, a trouvé le moyen de reconstituer une formidable armature offensive pour l'action à l'étranger. Les deux grandes associations pour l'expression nationale, le Bund der Auslandsdeutschen (ligue des Allemands à l'étranger) et le Verein für das Deutschtum im Ausland (Association pour le germanisme à l'étranger) ont repris toute leur activité. Le Bund vient d'organiser une section des étydiants [sic] étrangers d'origine allemande. Le Verein, qui existe depuis 1881 et est issu de la ligue des écoles compte actuellement 235.000 membres et est, avant tout, une association de propagande intellectuelles [sic]. Il publie deux revues bi-mensuelles. Il consacre une part importante de ses ressources à subventionner les écoles allemandes à l'étranger et à créer des bourses d'études pour les étudiants étrangers en Allemagne : le congrès du Verein tenu à Cassel en octobre dernier a voté, pour cette double fin, un crédit de plus de 1.800.000 Mark. Les étudiants allemands s'intéressent beaucoup plus que les nôtres aux relations intellectuelles entre les peuples et à l'expansion nationale : le Verein compte d'importantes sections détudiants [sic] qui organisent dans les Universités des conférences et des centres d'études sur le germanisme à l'étranger. – Outre la propagande mondiale entreprise par le Bund et le Verein, au cours de l'année dernière, se sont fondées nombre de sociétés spécialisées, pour les relations intellectuelles avec la Suède, le Danemark, l'Espagne, la Hollande, la Chine, etc.- A la même œuvre concourent les Instituts scientifiques, l'Institut Ibéro-américain de Hambourg et l'Institut germano-Sud-Américain et Ibérique de Cologne viennent au mois d'octobre de se fédérer ; et le nouvel Athénée Hispano Américain de Berlin s'est uni à eux pour l'œuvre commune à entreprendre dans les pays de langues espagnoles En 1921, se sont constitués également l'Institut scandinave de l'université de Greifswald, l'Institut hollandais de Francfort, l'Institut italien de Berlin. – Hors de l'Allemagne, enfin, la réorganisation des groupements germanophiles se poursuit activement, non seulement dans les pays de langue germanique, comme la Suède, mais en Amérique du Sud , aux Etats-Unis, en Angleterre même où la Société littéraire allemande de l'Université d'Oxford a repris ses tableaux.

Ainsi, Messieurs, sur ce vaste champ où les administrations officielles d'expansion française et les Associations sœurs de la nôtre mènent le même combat, la victoire ne pourra être qu'une création de chaque jour. Travaillons, et à ceux qui ont pour eux la discipline et la force massive, sachons bien que l'intelligence française ne pourra résister qu'en excluant tout orgueil individualiste et en s'organisant pour un labeur collectif. »

[1522] Voir CHAN, 62/AJ, art. 63.

Annexe 16 : Panorama synthétique des principales organisations qui s'occupent des échanges et relations culturelles franco-allemandes en France de 1930 à 1933[1523]

Organisations impliquées dans les relations culturelles franco-allemandes		
Association française pour l'échange de conversation et de correspondance franco-allemande	15 rue Keller M. Bersch Paris	
Centre d'études franco-allemandes	2 place de la Sorbonne, Paris, secrétaire Mme. Barrance	Fondé en 1928/29 en coopération avec le Professeur Lichtenberger et des personnalités de l'Institut de Coopération Intellectuelle. Le centre entend réunir des étudiants allemands et français lors de conférences ou discussions, qui ont lieu pendant le semestre deux fois par semaine. Pour y entrer, il faut se faire recommander par deux personnes. Il est prévu d'y fonder une petite bibliothèque et une salle de lecture.
Club de conversation franco-allemande	23 rue de Serpente, Paris, direction : Mademoiselle Dupuy	Une soirée de conversation une fois par semaine.
Comité d'échanges interscolaires franco-allemands	10 rue de l'Elysée, Paris, Secrétaire : M. Billard	Comité fondé par le Comité français de Secours aux enfants en 1926. Son but est l'échange individuel d'écoliers entre l'Allemagne et la France. En 1929, il a mené près de 300 échanges, en coopération avec la Deutsche Liga für Menschenrechte et Frau Heidelberg.
Comité franco-allemand d'information et de documentation (Comité Mayrisch)	3 place du Palais Bourbon, Paris Directeur à Paris : M. De Vibraye Directeur de Berlin Dr. Clauss (Mathhei Kirschstr. 12)	Fondé en 1926 par M. Mayrisch, le comité est une organisation privée qui réunit environ 60 personnalités allemandes et françaises, élues. Son but est de nouer des contacts entre personnes des deux cultures et de leur faire parvenir du matériel informatif rassemblé de manière objective. Il a un bureau à Paris et à Berlin. Une bibliothèque et une salle de lecture est à disposition des intéressés.
Correspondance scolaire internationale	Musée pédagogique, 41 rue Gay Lussac Paris Section d'allemand : Ed. Duméril, 10 rue Villebois Mareuil Nantes	La section d'allemand doit promouvoir l'échange épistolaire entre les écoliers des deux pays. En 1929, environ 3500 lettres furent échangées. Elle travaille en collaboration avec le Dr. Bäcker, Berlin, Gleimstr. 26., à Vienne avec le Dr. Korn, Wien Schottenbastei 1.
École franco-allemande d'été		Depuis 1928 des camps de vacances sont organisés par la ville de Berlin, qui a également l'année précédente entraîné la ville de Frankfurt a/Oder pour un camps. En France, les camps sont organisés par les Académies de Lille et Dijon. En 1930, il y a eu en France et en

[1523] Tableau reproduit à partir de AA, Pol. Archiv. , R64061, panorama synthétique des principales organisations qui s'occupent des échanges et relations culturelles franco-allemandes en France, par le lecteur de Lille, M. Jacob, en 1930 et CAC, 20010167 ONUEF art. 182, panorama synthétique des principales organisations qui s'occupent des échanges et relations culturelles franco-allemandes en France en 1933. / Dans le tableau, nous signalons en gras/italique les associations qui n'apparaissent plus dans le document de 1933.

		Allemagne, à chaque fois trois camps pour petits garçons et petites filles. Pour environ 4 semaines, environ 20 élèves de chaque nationalité vivent ensemble, et reçoivent des cours de langue d'instituteurs français et allemands. On y organise également des excursions, des visites, etc.
Le Foyer de la Nouvelle Europe	12, rue du Helder, Paris, Leiterin : Madame Kellerson	Tourné vers l'international en général, mais néanmoins focalisé sur les relations franco-allemandes. Organise deux fois par semaine des après-midi autour d'un thé. Des exposés plus importants doivent également être organisés.
Fraternité-Réconciliation	85 Boulevard de Port Royal Paris	Fondée par les francs-maçons[1524] en 1925, elle organise des exposés d'allemands. Pour l'échange de jeunes allemands et français, elle travaille en collaboration avec la Zentrale für den Austausch von deutschen und französischen Kindern und Studenten, Hamburg, Klosterstr. 12.
Groupe universitaire franco-allemand	15 rue Achille Garnon, Sceaux (Seine) M. Mardrus	Le groupe fut fondé en 1930 dans le but de laisser à des étudiants allemands et français la possibilité de se connaître. Dans cette perspective, sont organisées des manifestations privées ou publiques et des voyages dans les deux pays. Le groupe compterait 200 membres. En Juin 1930, pas moins de 63 personnes ont participé aux rencontres franco-allemandes sur le Sohlberg. En 1931, est prévue une rencontre en France.
La liaison intellectuelle franco-allemande	18 avenue Pasteur, Paris. Secrétaire : Mademoiselle Weill	L'association entend rapprocher des intellectuels des deux pays. À l'été 1930, la Maison de Vacances franco-allemande de Bad Schwalbach, qui offre des conditions de séjour peu onéreuses a été ouverte.
Ligue d'Études Germaniques	Präsident / Rédacteur : M. Gaucher, Professeur au lycée de Sens, Theil (sur Vanne, Yonne) Organe de la ligue « se connaître » paraît 6 fois par an.	La ligue a été fondée par un groupe de professeurs français d'allemand, afin de leur donner plus de facilité à connaître la culture allemande. Elle regroupe en 1930 près de 2000 membres. Peut devenir membre toute personne qui est en accord avec ses objectifs. Une bibliothèque a été fondée, des manifestations organisées et un comité a été établi afin de donner des informations sur les situations littéraire, artistique, politique et sociale en Allemagne. En 1930, la ligne a effectué un voyage à Berlin avec 60 participants. Pour 1931, un voyage est prévu dans le sud de l'Allemagne. Elle a des antennes dans toutes les villes universitaires, et dans de nombreux autres lieux. Prêt de livres et de journaux, comité de renseignement pour toute personne concernée par l'Allemagne.
Office nationale des Universités et Écoles françaises	96 Boulevard Raspail, Paris Directeurs : Messieurs Petit-Dutaillis et Einsenmann Pour l'Allemagne : M. Denis	Mène en collaboration avec l'Akademischer Austauschdienst (Berlin) et son antenne à Paris, l'Office Universitaire allemand en France, les échanges officiels d'étudiants et d'assistants. Les deux organismes devraient également prendre davantage en charge les échanges de lecteurs. Il organise aussi des échanges d'écoliers : individuels avec Frau Leroi Heidelberg[1525] ; de groupe et de camp de vacances avec la Deustche Pädagogische Auslandsstelle, Berlin.

[1524] Dans le document de 1933, la mention des francs-maçons a été effacée.
[1525] Dans le document de 1933, il ne s'agit plus de Mademoiselle Leroi mais de Monsieur Benz (Stuttgart).

		L'échange d'étudiants est mené en coopération avec la Deutsche Akademische Auslandsstelle (et avec Fräulein Dr Schäfer, Nürnberg). L'office est à considérer comme l'organisme central pour toute question académique et pédagogique.
Office universitaire allemand en France (Deutsche Akademisch-Pädagogische Vermittlungsstelle in Frankreich) (DAPV)	53 rue Claude Bernard, Paris[1526] Direction : Dr. Göttling	Cette antenne fut fondée en mai 1930. Elle représente les trois organismes : Akademischer Austauschdienst, Deutsche Akademische Auslandsstelle, Deutsche Pädagogische Auslandsstelle (Berlin) et travaille principalement avec l'ONUEF. Ses domaines de compétences principaux sont : échanges d'étudiants avec des bourses, d'assistants, d'étudiants avec réciprocité ; séjours « au pair » ; séjours de vacances, préparation de voyages étudiants et scolaires ; échanges d'écoliers individuels ; échanges de groupe ; échanges épistolaires pour les écoliers. L'antenne informe des systèmes éducatifs et universitaires français et allemands et possède une bibliothèque et une salle de lecture[1527]. En collaboration avec des associations françaises, elle organise des conférences, des soirées de discussion… Une collection de films, diapositifs, et disques sont à la disposition des écoles françaises et des lecteurs et assistants d'échange allemands avec lesquels elle coopère de manière rapprochée. Un autre domaine qui ressort de ses compétences est l'encadrement des étudiants allemands en France, même si on essaie au maximum de diriger la majorité des étudiants vers la province. Il conseille également les étudiants français désireux de se rendre en Allemagne.
Rapprochement pédagogique franco-allemand	Secrétaire général : Horace Thivet	L'association opère la médiation avec des associations allemandes visant au même but.
Société d'études germaniques (Société des amis de l'Institut germanique)	Président : M. Tonnelat, professeur d'allemand à la Sorbonne. 6 rue Achille-Garnon, Sceaux	40 membres, qui de temps en temps, organisent des conférences sur la littérature allemande moderne[1528].
Section française du Comité franco-allemand	9 rue Huysmans, Paris Secrétaire : M. Lefoyer	Le comité est composé de dirigeants pacifistes français et allemands et les réunit dans des circonstances critiques, qui pourraient faire craindre un danger pour la paix. Les membres français sont notamment V. Brasch, Guernut, Le Foyer ; parmi les membres allemands : V. Gerlach
Union chrétienne protestante	Bad Homburg – Gonzenheim i. Ts. , Taunusstr. 10 Pasteur Rambaud	L'objectif de cette organisation fondée à Mayence en 1920 est le rapprochement sur le terrain religieux des Chrétiens français et allemands. Elle organise des rencontres et envoie des circulaires à ses membres. Depuis 1926, elle veille sur la légion étrangère allemande.

[1526] Dans le document de 1933, l'adresse a changé : 26 passage d'Enfer, Paris.
[1527] Dans le document de 1930, il est noté que sa construction est en cours de réalisation.
[1528] Dans le document de 1933, les conférences ne concernent plus uniquement la littérature, mais l'Allemagne en général.

Groupe d'études germaniques de la faculté des Lettres	Directeur : M. Riether, 60 rue de Seine, Paris.	Associations des étudiants d'allemand de la Sorbonne
Club franco-allemand, Nantes	M. E. Duméril[1529], professeur au lycée de Nantes et à l'Institut des Lettres, 10 rue Villebois Mareuil, Nantes	Groupe d'étudiants et d'autres intéressés qui veulent rencontrer des allemands ou parler allemand. 2 rencontres par mois, échanges, excursions etc…
Club franco-allemand, Le Havre	M. Delmas, 129 rue Pasteur, Le Havre.	Ce cercle fut fondé en 1928 afin de faciliter la prise de contact des deux nations. Les rencontres ont lieu tous les mois. Y participent étudiants, professeurs, commerçants et membres de la colonie allemande. Un groupe d'écoliers rencontre de jeunes allemands qui séjournent au Havre.
Club franco-germanique, Toulouse.	14 Arcades du Capitole, Toulouse M. Boyer, Faculté des Lettres, Toulouse	L'objectif du club est l'étude de l'Allemagne, sans intention politique.
Club franco-germanique de Bordeaux	Pitrou, Professeur à l'Université de Bordeaux 7 rue de Faure, Bordeaux	Le club réunit de temps en temps des étudiants, professeurs, commerçants pour des conférences et des discussions afin de donner aux Français et aux Allemands l'occasion de mieux se connaître
Cercle franco-allemand, Poitiers	Foyer de l'étudiant. Faculté de Droit.	

[1529] Celui-ci dirige également la Correspondance scolaire internationale.

Associations à vocation pacifiste impliquées dans les relations culturelles franco-allemandes	
Action internationale démocratique pour la paix	A organisé en 1921, la première rencontre de jeunes franco-allemande après-guerre à Paris.
Association de la paix par le droit	Nombreuses connexions avec des professeurs et instituteurs allemands. Publie une brochure « La Paix par l'école », narrant les initiatives de professeurs français contre les tendances guerrières des manuels scolaires
Les chevaliers de la paix	
Fédération française des jeunesses laïques et républicaines	
Internationale des résistants à la guerre	2 sections à Lyon et Valence. Se soucie particulièrement des échanges individuels d'écoliers, d'étudiants et épistolaires
Ligue d'action universitaire républicaine et socialiste	Nombreux contacts avec les étudiants socialistes et républicains allemands. Planifie de fonder une « Entente franco-allemande des étudiants de gauche)
Ligue française pour la défense de l'homme et du citoyen	Président : Viktor Basch Elle s'est opposée à l'occupation de la Ruhr et a fait de la propagande pour le rapprochement franco-allemand Revue : Les cahiers de la Ligue En Allemagne, Liga für Menschenrechte
Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté	Fondée pendant la guerre. Se soucie des enfants de la Ruhr. Travail pour le rapprochement franco-allemand. Milite contre l'article 231 du Traité de Versailles.
La mère éducatrice	
Mouvement international pour la réconciliation	Organise des voyages en France et en Allemagne, des camps et des congrès
Pour supprimer ce crime : la guerre	
Service international de la société des amis (Quaeker)	2 fois par semaine thé offert ; permet aux étudiants allemands de s'enquérir de la situation allemande

Syndicat national des instituteurs[1530]	Organise des échanges de professeurs et étudiants, a organisé en 1928 un voyage en Allemagne auquel ont pris part 47 délégués.
Le trait d'Union	Organise des camps de vacances franco-allemands
L'Union pour la vérité	Fondée par P. Desjardin et Leon Leteiller, elle reçoit chez elle, des allemands connus qui font une halte à Paris : Heinrich Mann, E. Ludwig, v. Hofmannstahl… Depuis 1922, les Allemands peuvent participer aux Entretiens d'été de l'Abbaye de Pontigny.
Les volontaires de la paix	
Bureau international des fédérations d'enseignement secondaire[1531]	Il entretient des liens avec des cercles de professeurs allemands.
Association française des étudiants paneuropéens	

[1530] Une note au crayon sur le document de l'AA indique que cette organisation ne peut être considérée comme pacifiste.
[1531] *Idem.*

Annexe 17 : Transcription au journal officiel des débats parlementaires 2ème séance du 24 novembre 1927.[1532]

p. 3248 Chap 114. – Musée pédagogique – Bibliothèque, office et musée de l'Enseignement public – Services des vues et des films cinématographiques – Traitements, 224.430 fr. »
pp.

« M. le rapporteur a fait justement remarquer que le musée a rendu de grands services et qu'il en rendrait davantage encore s'il devenait, comme il l'a indiqué, un véritable institut pédagogique national. Cet institut pourrait, en effet, comporter un musée mieux doté, une bibliothèque et une cinémathèque plus complètes et un office d'études et de recherches plus agissant, même dans le plan international. C'est sur ce point particulier que je veux attirer l'attention de M. le ministre et celle de la Chambre.
M. Lebrun, directeur intérimaire du musée pédagogique, dont M. Ducos[1533] cite le dernier rapport, signale que l'office d'études du musée assure, par relations directes avec les ministères étrangers, un service d'échanges officiels d'assistants de langue étrangère, et il précise que le service est organisé avec l'Angleterre depuis 1905, avec l'Écosse depuis 1906, avec l'Autriche depuis 1907, etc. enfin avec les Etats-Unis depuis 1926.
Ce service a été assuré mais il a été suspendu, et du fait de la guerre.
Je demande à M. le ministre de nous faire connaître quels sont les États voisins avec lesquels le service d'études et d'échanges a fonctionné au cours de l'année 1927 et, serrant de plus près la question, je désirerais savoir si des échanges ont eu lieu avec l'Allemagne.
Tout autant que moi, monsieur le Ministre – et je suis persuadé que la Chambre est unanimement de ce sentiment – vous désirez que, dans un dessein de collaboration à une paix profonde des esprits, on réalise le rapprochement de la pensée française et de la pensée allemande.
Je lisais récemment que l'un de vos prédécesseurs, M. de Monzie, dans une revue allemande *Nord-Süd*, avait indiqué que le rapprochement si désirable ne serait réel que le jour où l'on multiplierait entre les deux pays les échanges d'étudiants, d'assistants, de professeurs. Un fait précis m'a conduit à vous poser cette question précise.
Au mois de mai dernier, je recevais de M. le directeur intérimaire du musée pédagogique une lettre m'informant « que les échanges d'assistants de langues vivantes n'étaient pas encore repris avec l'Allemagne ».
De ce fait, les jeunes professeurs certifiés ou licenciés de langues vivantes, désireux de parfaire leurs études dans cette langue, et les directeurs d'établissements français proviseurs principaux, directeurs d'école normale, directeurs d'école primaire supérieure, désireux de voir venir dans leurs établissement des assistants allemands se heurtent à cet obstacle de l'inorganisation des échanges avec l'Allemagne.
Sans doute des difficultés peuvent être invoquées. Je ne crois pas que l'on puisse s'arrêter à cette considération, que « les oreilles ennemies nous écoutent » et qu'il y a lieu de fermer la porte aux intrus et de rester chacun chez soi.
Une politique de libre échange intellectuel ne peut présenter que des avantages et on peut faire confiance aux échangistes universitaires.
Je veux bien, aussi, qu'un minimum de précautions est indispensable, qu'on ne peut pas échanger n'importe qui et pour n'importe où. Des sélections, un contrôle, des garanties peuvent être exigés. C'est une question d'organisation pratique. Mais il faut organiser et je vous demande, monsieur le ministre, si vous avez rencontré, dans cette organisation particulière des échanges d'assistants avec l'Allemagne, des difficultés insurmontables.
Je vous demande si vous considérez qu'il y a là quelque chose à faire et si le musée pédagogique à votre sens, peut-être, entre la France et l'Allemagne en particulier, un office de rapprochement intellectuel d'abord, ce qui est intéressant, et dans une certaine mesure aussi un organe de pacification entre les deux peuples qui doivent être désireux, l'un et l'autre, après la

[1532] GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen Z, Bd. 2, extrait du Bulletin Officiel du 25 novembre 1927.
[1533] Il s'agit du rapporteur du budget de l'Instruction publique.

terrible leçon de la dernière guerre, de voir disparaître entre eux toute cause possible de malentendu. (Applaudissements). »

p. 3249

La réponse de M. le rapporteur
« M. Boully a insisté avec raison sur la nécessité des échanges de professeurs, de boursiers et d'assistants entre l'Allemagne et la France.
J'ai précisément signalé dans mon rapport que M. Le ministre de l'instruction publique s'était préoccupé à juste titre de cette question, non seulement pour le musée pédagogique, mais encore et surtout pour l'office national des universités et écoles françaises.
J'ai écrit dans mon rapport : « Cet office national joue un rôle très actif dans les échanges de professeurs et de boursiers, notamment avec les Etats-Unis. D'autre part, le ministère a décidé de lui confier, à partir de la prochaine année scolaire, l'organisation des échanges d'étudiants avec l'Autriche et l'Allemagne.
Nous ne pouvons que remercier M. le ministre de l'instruction publique d'avoir songé à réaliser cette idée pour l'office et aussi pour les assistants, en ce qui concerne la part du musée pédagogique. »
pp.

La réponse de M. le ministre de l'instruction publique :
« Avant d'en arriver à cette question du cinématographe, je veux dire un mot des échanges d'assistants, dont M. Boully a parlé toute à l'heure.
Cette question m'a préoccupé, je m'en suis entretenu avec le Ministre de l'instruction publique d'Autriche, je m'en suis entretenu également avec le Ministre de l'instruction publique de Prusse puisque vous savez qu'il n'y a pas en Allemagne de ministre de l'instruction publique du Reich.
Il a été entendu que nous ferions, chacun de notre côté, des efforts pour accroître ces échanges. Déjà les mesures prises ont donné des résultats. Je puis vous dire, en particulier, que nous avons maintenant au lycée de Grenoble un assistant venant d'Allemagne.
Mais il s'agit, comme la Chambre le pense, d'une œuvre délicate. Il ne faut pas choisir imprudemment ces assistants ; il faut savoir où on les place, comment on les place.
Il est évident qu'il n'y a pas d'inconvénient à envoyer un assistant allemand à Grenoble, dans un laboratoire français ; mais, si je l'envoie dans une école primaire supérieure de l'Est ou du Nord, sans précautions, il peut y avoir des difficultés.
J'ai donc besoin, pour cette œuvre, du concours des trois directions.
Je donne l'assurance à mes collègues que je me suis déjà occupé de la question, que j'en ai parlé avec les principaux intéressés et que je ferai tout le possible pour développer ce régime, avec les précautions que je viens d'indiquer. »

Annexe 18 : Modalités de l'échange d'assistants entre l'ONUEF et la ville de Berlin.[1534]

	Professeurs français à Berlin	***Professeurs berlinois en France***
Lieux d'accueil	Lycées berlinois	Lycées français
Dates	Toute l'année sauf pendant les grandes vacances (1er Juillet-1er Octobre)	
Diplômes requis	« Licenciés es-lettres, les diplômés d'études supérieures ou même les agrégés » désignés par l'ONUEF (Petit-Dutaillis) – les listes doivent être présentées fin juillet). Sélection en fonction de « leur valeur pédagogique et de leur culture générale ».	Studienräte (18 à 35 ans) désignés par Heyn
Rémunérations	Ils recevront un traitement de 12.000 francs auquel s'ajoutera « un supplément de cherté de vie » variable suivant leurs titres. Ce supplément permettra de porter le traitement d'un licencié à 300 Reichsmark par mois, d'un diplômé à 350 Reichsmark par mois et d'un agrégé à 400 Reichsmark par mois.	Ils jouiront des mêmes avantages que les maîtres d'internat. Ils recevront un traitement de 9000 francs à Paris (dont 3200 seront retenus pour internement) et 8500 francs en Province (dont 2700 retenus pour internement). Si les assistants désirent être logés et nourris, ils ont donc droit à une chambre convenable et peuvent prendre leur repas, soit à part, soit à la table des maîtres d'internat, ils ont droit enfin au chauffage, au blanchissage (sauf pour linge de corps) et à l'éclairage.
Service	15 heures/semaine	

[1534] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, rapport sur la visite de Messieurs Heyn et Schwarz le 8 Juillet 1929.

Annexe 19 : Convention entre la France et l'Allemagne relative à l'échange de candidats et de candidates à des postes de professeurs de l'enseignement secondaire, pour être employés dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes gens et de jeunes filles des deux pays.[1535]

	Assistants français en Allemagne	*Assistants allemands en France*
Lieux d'accueil	Écoles d'enseignement secondaire de jeunes gens et de jeunes filles	Lycées et collèges français
Dates	Pour un an ou un semestre à partir d'octobre ou avril	
Diplômes requis	Doivent posséder des connaissances de la langue allemande et être titulaires d' : - au moins le certificat d'études littéraires classiques (Garçons) - au moins le certificat d'études littéraires ou première partie du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en Lettres (Filles)	Doivent avoir des connaissances de la langue française, avoir suivi pendant 4 semestres au moins les cours de la Faculté, et posséder un certificat attestant qu'ils ont pris part aux travaux pratiques d'un institut (Seminar). La priorité sera donnée à ceux qui auront subi avec succès l'examen d'Etat ou le doctorat, notamment pour être nommés dans les lycées et si possible dans des villes universitaires
Rémunérations	Indemnité mensuelle de 200 Reichsmark, sans déduction pour les périodes de vacances pendant leur service	Mêmes avantages que les Maîtres d'internats. Ils reçoivent une indemnité annuelle de 8000 à 9000 Frs, selon l'importance de l'établissement et en règle générale le « vivre et le couvert » : une bonne chambre, un repas pris à part ou avec les maîtres d'internats, le chauffage, le blanchissage (sauf linge de corps) et l'éclairage. Dans ce cas, ils doivent reverser à l'établissement comme les maîtres d'internats 3200 Frs à Paris et 2700 Frs en Province. Ils sont accueillis pendant les périodes de vacances sauf grandes vacances (14 juillet-1er octobre)
Sous l'autorité	Du directeur	
Service	La nature de leurs fonctions est déterminée par des Instructions émises par les autorités compétentes. 2 heures de service par jour. Pas de surveillance des élèves.	
Libertés	Suivi des cours désirés	

[1535] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 : « Vereinbarung über den Austausch französischer und deutscher Lehramtsbewerber und –bewerberInnen an den höheren Knaben-und Mädchenschulen beider Länder / Convention entre la France et l'Allemagne relative à l'échange de candidats et de candidates à des postes de professeurs de l'enseignement secondaire, pour être employés dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes gens et de jeunes filles des deux pays. » (Non datée).

Annexe 20 : Extrait du rapport semestriel de Jourdan à l'AAD du 3 août 1929[1536].

Là encore, on se heurte à la difficulté des équivalences. Si l'on entend par travail d'assistant le travail d'un « Studienassessor » dans les lycées allemands, il sera à peu près impossible de trouver des étudiants et moins encore des professeurs agrégés, qui consentent à se charger de 25 heures de cours par semaine, comme il est de règle dans les lycées allemands. Ce travail très dur laisserait pour les recherches personnelles moins de temps encore que dans un lycée français. Quitte à être moins payé, l'assistant en question pourrait tout au plus accepter 16 heures par semaine.
Inversement on rencontrerait en France des résistances certaines, d'ordre purement pédagogique et administratif, si l'on remplaçait dans un lycée un professeur agrégé d'allemand par un étudiant ou même un Studienrat, lesquels recevraient les émoluements d'un professeur licencié ou agrégé.
Il ne faut pas oublier à ce sujet qu'un professeur agrégé, par les concours qu'il a dû subir, par sa spécialisation, correspond beaucoup plus à un privat-dozent qu'à la moyenne des « Studienräte », lesquels sont en général beaucoup moins spécialisés, doivent, au moins théoriquement et presque toujours en pratique, enseigner trois matières différentes, et ont un service très pénible.
Dans ces conditions plusieurs problèmes surgissent, qu'il importe d'examiner l'un après l'autre.

A) Veut-on se limiter à un échange d'étudiants ?

En ce cas, il faut tenir compte de ce qu'un étudiant français, au bout de trois années d'études faites à l'Université, est en général licencié, c'est-à-dire qu'il a le droit d'enseigner dans un collège ou, sous certaines conditions, dans un lycée.
Comment choisira-t-on l'étudiant allemand ? Se contentera-t-on d'un certain nombre de semestres ? Le nommera-t-on parmi les membres d'un Séminaire ?
En ce qui concerne les étudiants français, j'estime qu'ils devraient être au moins licenciés, et qu'il faudrait les choisir parmi ceux qui préparent un diplôme d'études supérieures ou une agrégation.

B) Veut-on étendre cet échange aux professeurs ?

Alors le problème se déplace. Du côté allemand, le choix des Studienräte ou Studienassessoren incombe en général aux municipalités, dont l'autonomie financière et administrative doit être respectée. Quelle sera alors la nature de l'entente qui doit s'établir entre ces municipalités et l'Akademischen Austauschdienst ? Il est évident que le gouvernement français, dont les rouages sont à cet égard infiniment plus simples, et qui est de plus très désireux de voir aboutir au plus vite ces échanges universitaires, entrera en relation avec l'organisme le plus souple et le plus rapide, sans se soucier des difficultés intérieures causées par le jeu encore mal réglé des multiples organismes allemands.

D'autre part, le système des internats permet à la France de proposer une solution qui n'est réalisable que dans une minorité d'écoles allemandes. On peut fort bien concevoir qu'un jeune professeur allemand vive comme un assistant dans un lycée, y ait sa chambre, y prenne ses repas, et fasse quelques cours en dehors de l'horaire régulier des classes. Il serait à souhaiter qu'on admît une solution équivalente du côté allemand mais c'est limiter le nombre des écoles qui pourraient bénéficier de ces échanges.

C) Supposons ces questions réglées, au point de vue administratif et financier. Plus important me paraît encore le problème moral. Il est essentiel de choisir, dans les deux pays, des jeunes professeurs ou étudiants qui représentent dignement leur pays. Ils ne doivent pas considérer leur séjour à l'étranger sous le seul rapport de l'utilité personnelle. Il s'agit moins de choisir de bons romanistes ou de bons germanistes que de faire appel à des gens pleins de tact et de bonne volonté. Les conditions particulières de leur séjour, tout en facilitant leurs recherches personnelles, leur imposent aussi des devoirs. Ils ont une mission. Quelles que soient leurs opinions politiques, ils doivent d'une part posséder sur le pays qu'ils sont appelés à habiter, des notions déjà nettes et libres des préjugés ordinairement répandus, et d'autre part, être capable de donner de leur propre pays une image objective, neuve, et complète. Il nous faut, non pas tant des savants que des gens cultivés et prenant leur mission au sérieux. Négliger cet important facteur, c'est aller au-devant d'un échec certain.
Si je me permets d'insister ainsi sur ce problème, c'est que l'expérience que j'ai faite moi–même m'a aidé à en mesurer l'importance.

[1536] CAC, 20010167 ONUEF art. 157, copie du rapport semestriel de Jourdan présenté à l'AAD daté du 3 août 1929, pp. 7-9.

Annexe 21 : Listes des candidats aux échanges menées entre l'ONUEF, l'AAD et le ville de Berlin de 1929 à 1933.

1. Année 1929/1930 :

a) Assistants de la ville de Berlin[1537] :

Nom	***Lieu d'affectation***	***Qualifications***
Hans Schulz	Lycée Buffon	Depuis 1923, il donne cours à « l'Institut pour les étrangers fondé à Berlin ». Il a effectué de nombreux voyages dans le midi de la France.
Walter Rehfeld	Lycée Lakanal	À 35 ans, il est professeur titularisé depuis 1929 à la Friedrich Ebert Oberrealschule de Berlin.
Walther Renwanz	Lycée Condorcet	Il est professeur à l'école Friedrichshain et a fait des séjours en Suède, en Angleterre et au Danemark.
Max Krüger	Lycée Henry IV	Il est professeur au Friedrichs–Realgymnasium et a donné pendant 4 ans l'enseignement du français au Lycée français de Berlin et est chargé actuellement de la formation pédagogique des jeunes professeurs stagiaires. Il a déjà fait 5 voyages d'études en France et a suivi les cours de vacances de la Sorbonne et de l'Institut de Touraine. Enfin, il prépare depuis plusieurs années un livre sur les « grandes idées de la culture française. »
Paul Jacob	Lycée Janson-de-Sailly	Professeur de français dans les classes supérieurs du Dorotheen Oberlyzeum, c'est un ancien élève du lycée français protestant de Berlin. Il a publié des morceaux choisis de Stendhal, de Gobineau et Francis Jammes, et s'intéresse particulièrement à la littérature française contemporaine. On annonce que sa femme suivra à Paris les cours d'un atelier de Sculpture.
Ernst Ehrlich	Lycée Louis-le-Grand	À 38 ans, il est professeur titularisé depuis 1926 au Real-Gymnasium de Berlin-Steglitz et s'intéresse particulièrement à l'étude du français et du latin. Il est actuellement chargé de la direction du stage pédagogique de ses jeunes collègues.

b) Assistants français[1538] :

Nom	***Qualifications***
M. Cannac	Agrégé d'allemand
M. Almuly	Diplômé d'études supérieures, admissible à l'agrégation d'allemand
M. Lobstein	Diplômé d'Études supérieures
M. David Cavaz	Licencié ès-Lettres
M. Jourdan	Lecteur
M. Susini	Lecteur

c) Assistants de l'AAD : À ces 6 assistants allemands et 6 assistants français, on doit également ajouter si l'on en croit un aide-mémoire de l'AAD à propos des échanges d'assistants de 1929 à 1932[1539], 5 assistants allemands, qui ont été accueillis en France cette année-là. Il s'agissait de 4 hommes (*Studienassessoren*) et 1 femme (*Dr. Phil.*), affectés dans les établissements du Nord de la France (Lille, Douai, Tourcoing, Valenciennes, Roanne), grâce à l'action du Recteur Châtelet de Lille. Alors qu'on annonce dans le même document qu'il n'y a pas

[1537] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, note sur les professeurs berlinois désignés à des postes d'assistants dans les lycées de Paris.
[1538] *Ibid.*
[1539] Voir AA, Pol.Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich. (1929-1932)*.

d'assistants français cette année-là, nous avons retrouvé la trace de quatre d'entre eux, dans différents documents:

Nom	*Lieu d'affectation*
M. Thomas	Berlin Realgymnasium Fr. Schleiermacher
M. Dorel	Berlin Lichterfelde Staatl. Bildungsanstalt
M. Marquet	Cologne Gymnasium Kreuzgasse
M. Leborgne	Durach (Bade) Gymnasium

L'AAD ne peut avoir connaissance de la présence de ces derniers sur le sol allemand, puisque la convention qui régle l'échange entre l'AAD et l'ONUEF n'est signée qu'en novembre 1930. Ils ont donc été recrutés localement ou par le biais de réseaux interpersonnels.

Total : Dès 1929/1930, pas moins de 11 assistants allemands et 10 assistants français sont donc effectivement engagés dans les établissements secondaires des deux pays.

2. L'année 1930/1931

a) Assistants de la ville de Berlin[1540] :

Nom et Qualifications	*Lieu d'affectation*	*Origine et âge*
Frau Studienrätin Dr. Erna Lebegott	Lycée de filles de Troyes	Königstädtisches-Oberlyzeum, Berlin 39 ans
Herr Studienrat Dr. Wilhelm Steinborn	Lycée de Valenciennes	Goethe-Schule, Berlin 38 ans
Herr Studienrat Dr. Hermann Kügler	Lycée de Douai	6. Oberrealschule, Berlin 41 ans
Herr Studienrat G. Steffen	Lycée du Havre	Andreas-Realgymnasium, Berlin 47 ans
Herr Studienrat Dr. Paul Kaufmann	Lycée de St-Omer	Friedrich-Schule, Berlin-Friedrichshagen 39 ans
Herr Studienrat Dr. Heinrich Schäfer	Lycée Janson-de-Sailly	Körner-Oberrealschule 41 ans

b) Assistants français à l'échange de la ville de Berlin : nous n'avons pu retrouver que deux noms, ceux de Messieurs Coppens et Lhopiteau[1541], mais on doit supposer qu'il y avait autant d'assistants français que d'assistants allemands.

c) Assistants de l'AAD :

L'aide mémoire que nous avons déjà cité[1542] recense 17 assistants allemands en France cette année-là, dont trois femmes. Nous n'en possédons pas les noms[1543], mais on sait qu'il y a parmi eux 1 *Studienrat* et 5

[1540] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre de la ville de Berlin à l'ONUEF du 28 août 1930 et lettre du 25 septembre 1930 de Charles Petit-Dutaillis au Directeur de l'Enseignement secondaire (M. Vial).
[1541] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, note non datée sur la visite d'Eisenmann à Berlin du 11 au 14 juin 1931.

Studienassessoren, 2 *Studienreferendaren*, 6 *Studenten*, et 3 *Dr. Phil.* (probablement les 3 femmes évoquées). On précise également que deux de ces postes sont liés à des postes de lecteurs et que deux des postes sont des postes d'assistants en école normale[1544].

d) Candidats français à l'échange avec l'AAD : on annonce la venue en Allemagne de 11 d'entre eux[1545], dont nous possédons les noms et les lieux d'affectation pour 10 d'entre eux, grâce à un autre document[1546] :

Nom	***Lieu d'affectation***
Mlle Mendousse	Augsburg Stettensche Institut
Mlle Sénil	Dresden höheres MädchenBildungsanstalt, DresdenJohannstadt
Mlle Gamard	Halle Aug. Hermann Franke Schule
M. Gérin	Halle Reformrealgymnasium
M. Blondel	Leipzig König Albert Gymnasium
M. Decourdemanche	Magdebourg Domgymnasium
M. Morice	Schulpforta Landesschule sur Pforte
M. Jeudy	Templin Joachimsthasches Gymnasium
M. Punch	Würzburg Realgymnasium
M. Séchan	Berlin Lichterfelde

Total : il y a donc en 1930-1931 pas moins de 23 assistants allemands et au moins 13 assistants français.

3. L'année 1931/1932

a) Candidats de la ville de Berlin[1547] :

Nom	***Lieu d'affectation***
Melle Levi	Lycée de filles de Troyes
Herr Rubensohn	Lycée de Valenciennes
Herr Loewenthal	Lycée de Douai
Herr Jacob	Lycée et Université de Lille
Herr Brauer	Lycée de St-Omer

En raison des difficultés financières que connaissent l'État Français et la ville de Berlin, seuls 5 assistants berlinois sont échangés et affectés dans le Nord de la France.

b) Candidats français à l'échange de la ville de Berlin : seuls 3 assistants français sont envoyés à Berlin[1548] :

[1542] Voir AA, Pol.Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich. (1929-1932).*
[1543] On sait aussi par un autre document qu'un certain M. Münstermann était affecté au lycée de Roanne. Voir GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A XIII.
[1544] Voir AA, Pol. Archiv. , R63119(1), *Tätigkeitsbericht der DAPV* (1931-1932).
[1545] *Ibid.*
[1546] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, note du 3 juin 1931 de M. Denis à M. Eisenmann.
[1547] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 6 octobre 1931 de l'ONUEF au Directeur de l'Enseignement secondaire de la ville de Berlin (Heyn).
[1548] CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 6 octobre 1931 de l'ONUEF au Directeur de l'enseignement secondaire de la ville de Berlin (Dr. Heyn) et rapport sur l'échange de professeurs et d'assistants avec la ville de Berlin (1931-1932).

Nom	*Lieu d'affectation*	*Qualifications*
M. Thiébert (en échange de Herr Jacob)	Dorotheenoberlyzeum (Wilhelmshevanerstrasse 2)	Professeur à l'École primaire supérieure de Douai
M. Anglade	Luisenstädtische Oberreaslschule (Dresdenerstrasse 113)	Licencié et diplômé d'études supérieures d'allemand
Melle Privat	Königin Luise Schule (Danckelmannstrasse, Berlin Charlottenburg)	Professeur au lycée de filles de Tourcoing

c) Candidats de l'AAD : selon l'aide-mémoire déjà cité[1549], 25 assistants allemands sont présents en France dont 5 femmes. Nombre d'entre eux sont placés dans les Académies de Lille et de Dijon. 7 d'entre eux sont affectés dans des écoles normales d'instituteurs et d'instutrices et 7 lecteurs sont également assistants. Parmi les 25 assistants, on trouvait 1 *Studienrat, 6 Studienassessoren,* 6 *Studienreferendaren*, 8 *Studenten* et 4 *Dr. Phil*. Si on considère l'évolution de la répartition entre ces différentes catégories de personnels dans la sélection des assistants entre 1929 et 1932, on constate que les autorités allemandes tendent à faire progressivement une place de plus en plus importante aux candidats moins expérimentés. Parmi les assistants sélectionnés en 1931-1932, nous disposons des noms suivants (et de leur lieu d'affectation) issus de trois autres rapports d'activités de la DAPV[1550] :

Nom	*Ville d'affectation*	*Établissemen d'affectation*	*Type*
Dr. Ansorge	Paris	Lycée Louis Le Grand	Lecteur (L) und Assistant (A)
Dr. Borris	Besançon	École Normale d'Instituteurs	L et Assistant en école normale (AE)
Dr.[1551] Curtius	Paris	Lycée Janson	A
Eggers	Sceaux	Lycée Lakanal	A
Frl. Fischer Dr.	Nancy	École Normale d'Institutrices	AE
Fuchs	**Caen**	**Université**	**L**
Gahrmann	Bourg	École Normale d'Instituteurs	AE
Geissler	Grenoble	Lycée Champollion	A
Dr. Goebel	Toulouse	Lycée de garçons	L et A
Dr. Goetzfried	Valence	Lycée de garçons	A
Dr Jacob	*Lille*	*Lycée Faidherbe = université*	*L et A*[1552]
Dr. Keller	Paris	Lycée Buffon	A
Dr. Klocke	Bordeaux	Lycée de garçons	L et A
Dr. Knauer	Tourcoing	Lycée de garçons	A

[1549] Voir AA, Pol.Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich (1929-1932).*

[1550] Voir AA, Pol. Archiv. , R63119 (1). *Tätigkeitsbericht der DAPV* (1931-1932). / Le second rapport d'activité se démarque peu du premier. Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, *Zweiter Tätigkeitsbericht der Zweigstelle Paris der DAAD. 01.04.1931-31.05.1932* / Le troisième rapport d'activité qui va jusqu'au 31.01.1932, décompte 19 assistants, ajoutant les 2 assistants du Prytanée militaire de la Flèche, Müller et Rippl. Voir AA, Pol. Archiv., R64062, *Dritter Tätigkeitsbericht der DAPV (1931-1932).* / Le chevauchement des fonctions et des postes entraîne, en règle générale, une confusion dans le décompte des candidats échangés, y compris pour les institutions en charge des échanges. Ainsi le rapport d'activité du DAAD de 1931-1932 et les trois rapports d'activité de son antenne parisienne de la même année, offrent des chiffres différents, ce qui n'est pas sans décontenancer le chercheur. Nous sommes ainsi contraints à nous en tenir à la liste nominative dont nous disposons.

[1551] En **gras**, sont marqués les ajouts apparaissant dans le *Dritter Tätigkeitsbericht*.

[1552] En *italique*, sont marqués les ajouts apparaissant dans le *Zweiter Tätigkeitsbericht*.

Dr. Luschka	Paris	Lycée St. Louis	A
Moeller	Lons-Le-Saunier	École Normale d'Instituteurs	AE
Müller	**La Flèche**	**Prytanée militaire**	**A**
Naumann	Roanne	Lycée de garçons	A
Frl. Orgler	Dijon	École Normale d'Institutrices	L et AE
Radtke	Montluçon	Lycée de garçons	A
Rippl	**La Flèche**	**Prytanée militaire**	**A**
Frl. Rottengatter	Lille	Lycée de jeunes filles	A
Sckommodau	Paris	École Normale Supérieure	L
Frl. Sobanski	Troyes	École Normale d'Institutrices	AE
Stengel	Lons-Le-Saunier	École Normale d'Instituteurs	AE
Winkler	Rennes	Lycée de garçons	A
Woelfel	St. Étienne	Lycée de garçons	A
Wolter	Montpellier - Nîmes	Lycée de garçons	L et A
Dr. Hermann Pohlschmidt	Sceaux	Lycée Lakanal	A[1553]

Selon nos informations, on trouve non 25 mais 26 assistants, dont 7 sont également lecteurs et 7 autres assistants dans des écoles normales[1554].

d) Candidats français à l'échange avec l'AAD : l'aide-mémoire annonce seulement 8 assistants français en Allemagne pour l'année 1931-1932[1555]. Le contraste est saisissant avec le nombre d'assistants allemands présents en France. Mais là encore, le nombre exact d'assistants français en Allemagne est incertain : si un document français[1556] signale 15 assistants dont 2 femmes, nous n'avons pu reconstituer qu'une liste de 8 assistants[1557] :

Nom	***Ville d'affectation***	***Établissement d'affectation***
M. Gardette	Zelle	Oberrealschule
Mlle Gambey	Dreussig	Staatl. Bildungsanstalt
M. Colson	Karlsruhe	Gymnasium
Mlle Legros	München	Städtisches Mädchenlyzeum
M. Pitel	Naumburg	Staatliche Bildungsanstalt
M. Morice[1558]	Potsdam	Staatl. Bildungsanstalt
M. Borde	Würzburg	Realgymnasium
M. Larrose[1559]	Göttingen	Romanisches Seminar

[1553] Cet assistant qui n'est pas signalé dans les autres documents apparaît dans un document situé au MAE CAD Nantes,, SOFE art. 266. On peut supposer qu'il a pris la suite de l'assistant Eggers au Lycée Lakanal en cours d'année.
[1554] Un document français de septembre 1932, nous offre des chiffres à peu près concordants : il dénombre la présence de 3 assistants français à Berlin dont 1 assistante et des 5 assistants de la ville de Berlin en France, ainsi que de 8 lecteurs allemands (et non 9), 7 « répétiteurs en école normale », et enfin de 15 assistants dont 2 femmes. Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 182, renseignements statistiques sur les échanges d'assistants, de boursiers d'enseignement supérieur et d'écoliers par l'ONUEF, le 19 septembre 1932.
[1555] Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch* mit Frankreich (1929-1932).
[1556] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 182, renseignements statistiques sur les échanges d'assistants, de boursiers d'enseignement supérieur et d'écoliers par l'ONUEF le 19 septembre 1932.
[1557] Voir AA, Pol. Archiv. , R63119(1), *Tätigkeitsbericht der DAPV 1931-1932* / Voir AA, Pol.Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch* mit Frankreich (1929-1932).
[1558] Celui-ci était déjà assistant à Schulpforta en 1930-1931.
[1559] L'année suivante, celui-ci se porte candidat à une bourse de l'AAD. Voir MAE CAD Nantes,, SOFE art . 271.

En comparant cette liste à une liste de candidats à une bourse d'échange ou à un poste d'assistant en Allemagne établie par l'ONUEF avant la sélection[1560], on peut observer que 31 étudiants recherchaient à être assistants contre 13 à être uniquement boursiers, pourtant parmi 8 candidats retenus cette année-là, 3 seulement sont issus de cette liste : Mlle Gambay, Mlle Legros et M. Pitel tous titulaires du certificat d'études littéraires classiques. La comparaison fait apparaître que l'ONUEF ne privilégie ni les germanistes, ni les détenteurs des diplômes les plus élévés, ni les candidats les plus expérimentés et sélectionne donc sciemment de jeunes candidats sans expérience[1561].

Total : Il semble donc qu'au moins 11 assistants français et 31 assistants allemands aient été échangés entre les autorités françaises, le DAAD et la ville de Berlin.

(On peut avoir une idée de ce que cela représente celle année-là dans le volume total des échanges de chaque État puisque nous savons que lors de cette année :

- l'Allemagne a accueilli 19 étudiants français et envoyé 15 des siens en France (sur un total de 137 étudiants étrangers accueillis et 138 étudiants boursiers envoyés) ;
- l'Allemagne a envoyé 51 assistants à l'étranger, dont 4 aux États-Unis, 23 en Angleterre et 24 [sic !] en France, tandis qu'elle a accueilli 15 assistants anglais et 9 [sic !] assistants français[1562] ;
- la France, quant à elle, a envoyé cette même année 9 assistants en Autriche (dont 3 femmes) et a accueilli 14 assistants autrichiens (dont 1 dame) ;
- elle a également accueilli 10 assistants espagnols ; 59 anglais ; 41 écossais ; 33 américains et envoyé 87 assistants en Angleterre et 25 en Écosse[1563].

Ces chiffres nous permettent de constater que d'un point de vue quantitatif, pour l'Allemagne, l'échange d'assistants avec l'étranger est moins important que l'échange d'étudiants. Avec la France cependant, les deux programmes semblent équivalents et on peut même penser que l'échange d'assistants devient rapidement plus important que l'échange de boursiers[1564]. Pour la France, l'échange d'assistants avec l'Allemagne est moins développé que ceux qui ont cours avec les pays anglophones ou l'Espagne[1565]. Ainsi malgré les difficultés et les nombreuses frictions qui émaillent la mise en place le règlement des échanges, ces derniers se développent inéluctablement, deux ans après leur renaissance, à un rythme soutenu.)

[1560] Voir MAE CAD Nantes,, SOFE art. 145, liste des candidats aux bourses de l'AAD (1931-1932).

[1561] Voir AA, Pol. Archiv. , R63119(1), *Tätigkeitsbericht der DAPV 1931-1932*. Une quinzaine de candidats de cette liste ont en revanche été nommés étudiants d'échange : ces bourses bénéficient aux étudiants les plus avancés qui peuvent ainsi poursuivre leurs travaux universitaires, une activité plus difficilement conciliable avec les tâches de l'assistant de langues.

[1562] Voir AA, Pol. Archiv. , Hochschulwesen 27, 3490/3491, *Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. Tätigkeitsbericht 1931-32*.

[1563] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 182, renseignements statistiques sur les échanges d'assistants, de boursiers d'enseignement supérieur et d'écoliers par l'ONUEF le 19 septembre 1932.

[1564] Selon Béatrice Pellissier, le nombre d'étudiants échangés entre la France et l'Allemagne chaque année entre 1930 et 1938 est compris entre 12 et 19 ; le nombre d'assistants échangés à la même péridoe est supérieur. Voir *BPLAP*, p. 276.

[1565] Nous savons par ailleurs que de 1929 à 1938, l'ONUEF place dans les établissements secondaires français 1036 assistants britanniques, 431 américains, 280 allemands et autrichiens, une cinquantaine d'espagnols. Dans le même temps, elle a placé 1200 assistants en Grande-Bretagne et 234 en Allemagne et Autriche. CHAN, 70/AJ art. 1, document de M. Honorat à M. Langier en avril 1945 intitulé « Note sur l'Office Nationale des Universités et Ecoles Françaises » , p. 2.

4. L'année 1932-1933

a) Candidats de la ville de Berlin[1566] :

Nom	*Établissement d'affectation*
Melle Anker	Lycée de filles de Troyes
Herr Pobanz	Lycée de Valenciennes
Herr Ewald	Lycée de Douai
Herr Dr . Jacob[1567]	Lycée de garçons de Lille
Herr Pohlmayer	Lycée de St-Omer

b) Assistants français de l'échange avec la ville de Berlin : on compte 3 assistants français dans les établissements de la ville de Berlin : Melle Carroi, M. Hentgès et M. Thiébert. La réaffectation de ce dernier correspond à celle du Dr. Jacob côté allemand[1568].

c) Assistants de l'AAD : nous ne savons pas combien d'assistants de l'AAD ont été affectés en France cette année-là. Nous avons simplement la trace de

Nom	*Ville d'affectation*	*Établissement d'affectation*
Herr Dr. Hermann Pohlschmidt[1569]	Sceaux	Lycée Lakanal
Herr Pierre-Paul Sagave[1570]	Bordeaux	Lycée Montesquieu

d) Assistants français de l'échange avec l'AAD : nous pouvons constater une réelle remontée du nombre d'assistants français affectés en Allemagne[1571], comme l'avait promis Adolf Morsbach dans le rapport annuel du DAAD pour l'exercice 1931-1932 :

Nom	*Ville d'affectation*	*Établissement d'affectation*
Mlle Richard	Cassel	Rheinhardwaldschule
M. Lombard	Cologne	Dreikönigsgymnasium
M. Meyer	Freiburg	Friedrichs Gymnasium
M. Lastérade de Chavigny	Hambourg	Oberrealschule
M. Tessier	Heppenheim	Odenwaldschule
M. Poilpré	Köslin	Staatliche Bildunsanstalt
M. Legrand	München	Altes Realgymnasium
M. Neve	Neisse	Städtisches Realgymnasium
M. Niqueux	Niebüll	Friedrich Paulsen Gymnasium
M. Macle	Oberkassel-Bonn	Kahlkulsche Schule
M. Soudan	Paderborn	Staatliches Gymnasium
M. Thiboult	Schloss Biberstein	Heim Haubinda

[1566] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 12 septembre 1932 de l'ONUEF au Directeur de l'Enseignement secondaire de la ville de Berlin (Dr. Heyn).
[1567] En italique, sont marqués les ajouts apparaissant dans le *Dritter Tätigkeitsbericht*. Dr. Jacob est le même qui a été affecté au Lycée Janson de Sailly en 1929-1930.
[1568] Voir CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 20 juillet 1932 de Louis Eisenmann au Dr Heyn.
[1569] Cet assistant apparaît dans un document dans MAE CAD Nantes,, SOFE art. 266.
[1570] Voir par exemple *UKPP*.
[1571] Voir AA, Pol. Archiv. , R63119(1), *Tätigkeitsbericht der DAPV 1931-1932* / Voir AA, Pol. Archiv. , R64062, *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch* mit Frankreich (1929-1932).

M. Medori	Trier	Hindenburg Realgymnasium
M. Laisné	Wahlstatt	Staatl. Bildungsanstalt
Mlle Godillon	Würzburg	Sophienschule

On compte pas moins de 15 assistants dont 2 femmes.

Total : Lors de l'année 1932-1933, ont donc été échangés au moins 18 assistants français et au moins 7 assistants allemands.

Annexe 22 : Les exilés du *Reich* à partir de 1933.

L'arrivée au pouvoir des nazis provoque l'émigration de très nombreux Allemands. On compte à partir de 1933, 500000 juifs émigrés, dont 30000 émigrés politiques tandis que l'exode de la culture concerne environ 5500 intellectuels et artistes[1572]. Cette émigration est marquée par différents jalons : la loi sur les fonctionnaires du 7 avril 1933 ; les lois raciales de Nuremberg du 15 septembre 1935 ; l'exposition à Munich sur l'art dégénéré en 1937, que suivent la mise au ban d'écrivains en 1933, l'autodafé du 10 mai 1933 ou enfin l'expulsion des frères Mann de l'Académie prussienne des Belles-Lettres[1573]. À la suite de la loi du 14 juillet 1933 sur la nationalité allemande, le 23 août les premières déchéances de nationalité sont prononcées dont celles d'Heinrich Mann[1574] ou Kurt Tucholsky[1575]. Entre 1935 et 1938, on note pourtant un recul de l'émigration : on compte ainsi 37000 émigrés en 1933 contre 23000 en 1937. Le 9 novembre 1938, la Nuit de Cristal finit de révéler la haine anti-juive de l'Allemagne nazie. Entre 100000 et 190000 juifs autrichiens émigrent et 100000 juifs quittent le Reich en 1938-1939[1576]. Certains pays ont conservé une politique d'accueil restrictive comme la Grande-Bretagne ou la Suisse au moins jusqu'à la nuit de Cristal[1577]. En France, ils sont 30000 en 1933, puis 35000 arrivent après 1935 quand les réfugiés en Sarre gagnent à leur tour la France[1578]. Le choix de la France s'impose car elle constitue une sorte de « terre promise » pour nombre d'intellectuels[1579], sensibilisés par de nombreux articles et ouvrages sur la France depuis les accords de Locarno[1580]. On compte en outre 7000 à 10000 émigrants, que l'on peut classer comme émigrants politiques :

> Sie verstärkten das dortige kulturelle Exil, so daβ Paris in der Mitte der 1930er Jahre zweifellos das Zentrum der deutschen Emigration (mit Ausnahme der jüdischen Massenauswanderung) gewesen ist.

[1572] Voir Hörst Müller, « Die Emigration aus dem nationalsozialistischen Deutschland. Ursachen, Phasen und Formen », dans : Françoise Knopper, Alain Ruiz (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action*, Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 115-129 (*HMDIE*), ici p. 118. / Les chiffres sont très difficiles à établir et n'ont pu faire l'objet que d'estimations peu précises, ce qui explique les différences de chiffres entre les différents auteurs ici convoqués. Sur ces estimations, voir Dieter Schiller, Karlheinz Pech, Regine Hermann, Manfred Hahn, *Exil in Frankreich*, Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil 1933-1945 in sieben Bänden. Band 7, Röderberg-Verlag G.m.b.H., Frankfurt am Main, 1981, pp. 58-59. (*DSEXI*)

[1573] À propos de l'exil des frères Mann, voir Hildegard Châtellier, « La pensée politique en exil : Heinrich Mann et Thomas Mann », dans Françoise Knopper, Alain Ruiz (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action,* Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 201-228.

[1574] Au printemps 1933, Heinrich Heine passe un contrat de collaboration avec la Dépêche du midi. Voir Alain Ruiz, « de 1789 aux années du IIIe Reich : l'émigration de la « meilleure Allemagne » en France. Une tradition », dans : Françoise Knopper, Alain Ruiz (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action*, Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 131-157 (*ARDE*), ici p. 133.

[1575] *HMDIE*, p. 122.

[1576] *HMDIE*, pp. 119-120.

[1577] Selon Jacques Grandjonc, de mars 1933 à octobre 1939, sur les 240000 émigrés allemands et 160 000 Autrichiens (400 000 dont 370 000 juifs selon la législation raciale nazie), 50 000 ont été accueillis en Grande-Bretagne, 40 000 en France, 25 000 en Belgique, 23 000 aux Pays-Bas, 10 0000 en Suisse et 10 000 dans d'autres pays européens. Ils ont été 100 000 aux États Unie, 80 000 en Amérique du Sud, 46 000 en Palestine et 20 000 dans d'autres pays. Voir Jacques Grandjonc, « Aspects de la recherche sur l'exil allemand et autrichien dans le sud-est de la France », dans : Michel Grunewald, Jean-Marie Valentin, « Les exilés allemands en France (1933-1945) / Die deutschen Emigranten in Frankreich », Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande, pp. 195-205, ici p. 199.

[1578] *HMDIE*, p. 123.

[1579] Voir Gilbert Badia, « La France découverte par les émigrés », dans : Michel Grunewald, Jean-Marie Valentin (éds.), « Les exilés allemands en France (1933-1945) / Die deutschen Emigranten in Frankreich », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, n°2, 1986, pp. 171-184 (*GBLAF*), ici, p. 171.

[1580] *GBLAF*, p. 172. / Voir également à ce propos Hendrik Weber, « Reisen in die Heimat ? Paris als Emigrationsziel in Texten deutschsprachiger Autoren nach 1933. », dans : Walter Fähnders, Nils Plath, Hendrik Weber, Inka Zahn (éds.), *Berlin, Paris, Moskau. Reiseliteratur und die Metropolen*, Coll. Reisen Texte Metropolen Band 1, Aisthesis Verlag, Bielefeld, 2005, pp. 125-134. (*HWREI*)

On a estimé qu'environ la moitié des membres du parti communiste (KPD) vivait alors en France. Le KPD installe d'ailleurs à Paris sa direction en exil jusque 1935 et à partir de 1936, la direction opérationnelle du Politbüro[1581]. Paris s'impose donc comme refuge culturel, politique mais aussi de la presse d'exil avec notamment la présence du *Pariser Tageszeitung* et du *Pariser Tagesblatt*[1582]. Ainsi selon un rapport de la Société des Nations, en décembre 1933, sur 25 000 réfugiés en France, 6 000 à 7 000 vivent en province. Paris reste ainsi une zone privilégiée tout comme la région Provence-Côte d'Azur[1583]. Mais la désillusion est généralement grande puisque la présence de ces grands écrivains ou intellectuels en France ne provoque pas l'engouement attendu pour la culture allemande[1584]. Une vie allemande s'organise néanmoins, d'abord grâce à des comité d'aide, puis avec la prolifération de clubs ou autres associations, fondées par les émigrés notamment à Paris : Deutscher Klub, Deutsches Kulturkartell, etc.[1585] En 1933, une bibliothèque allemande des livres brûlés est créée et les émigrés investissent bientôt cinémas, théâtre et cabarets[1586]. Ils tenteront également de fonder et pérenniser une « Université allemande libre » afin d'utiliser les ressources intellectuelles présentes et laissées vacantes à Paris mais celle-ci se dissolvera à l'entrée en guerre[1587]. Il faut d'ailleurs noter à ce propos que l'émigration universitaire n'a pas été aussi importante que celle des intellectuels et artistes en France. On pense ainsi que seulement 1700 étudiants auraient quitté l'Allemagne, après l'adoption des lois sur le Numerus Clausus du 25 avril 1933, et qu'une majorité d'entre eux se seraient alors tournés vers l'« entraide universitaire internationale », qui les aurait majoritairement aiguillé vers l'Angleterre et les États-unis[1588]. Plus généralement, la jeunesse en exil subit le même isolement et la même misère que ses aînés[1589]. Pour le personnel enseignant, la situation n'est guère différente : on estime que juste après les lois d'avril 1933, 1200 des 8000 enseignants de l'enseignement supérieur sont exclus et 600 d'entre eux auraient émigrés[1590]. À plus long terme, on estime qu'en 1938, au moins un enseignant des universités sur trois a été chassé de son poste et on évalue à environ 3200 personnes les pertes par émigration, ce qui concerne en premier lieu les juifs, mais aussi les opposants politiques[1591]. La majorité de l'émigration des universitaires a lieu vers l'Angleterre et les États-Unis dont les contacts avec les universités

---

[1581] *HMDIE*, p. 123.

[1582] Alors qu'ils sont tenus au devoir de réserve sur les affaires françaises, ces journaux permettent aux émigrés de faire passer quelques revendications. Voir à ce propos Hélène Roussel « Réflexions sur l'exil politique allemand dans années trente et la question de l'accès aux médias », dans : Françoise Knopper, Alain Ruiz (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action*, Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 159-188 (*HRREF*), ici, pp. 171-172.

[1583] *ARDE*, pp. 139-140.

[1584] *GBLAF*, p. 179.

[1585] *ARDE*, p. 153.

[1586] Voir à ce propos Gilbert Badia, Jean-Baptiste Joly, Jacques Omnès, « Défense de la culture allemande », dans : Gilbert Badia, Jean-Baptiste Joly, Jean-Philippe Mathieu, Jacques Omnès, Jean-Michel Palmier, Hélène Roussel (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 365-378.

[1587] Voir à ce propos Hélène Roussel, « L'Université allemande libre (fin 1935-1939) », dans : Gilbert Badia, Jean-Baptiste Joly, Jean-Philippe Mathieu, Jacques Omnès, Jean-Michel Palmier, Hélène Roussel (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 327-356.

[1588] Il s'agissait d'une organisation créée en 1920, ayant son siège à Genève. Voir à ce propos Jean-Philippe Mathieu, « Les étudiants allemands réfugiés en France et l'œuvre de l'Entraide universitaire internationale », dans : Gilbert Badia, Jean-Baptiste Joly, Jean-Philippe Mathieu, Jacques Omnès, Jean-Michel Palmier, Hélène Roussel (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 117-132.

[1589] Voir *DTDFJ* , pp. 355-361.

[1590] Voir Jean-Philippe Mathieu, « Sur l'émigration des universitaire », dans : Gilbert Badia, Jean-Baptiste Joly, Jean-Philippe Mathieu, Jacques Omnès, Jean-Michel Palmier, Hélène Roussel (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 133-162 (*JPMS*), ici pp. 133-134.

[1591] *JPMS*, pp. 135-136.

allemandes étaient plus importants et où l'enseignement et la recherche étaient mieux valorisés. Ces pays leur ouvraient volontiers leurs portes[1592]. En mai 1934, le « Haut commissariat pour les réfugiés (Israëlites et autres) provenant d'Allemagne » décide de la création d'un comité d'experts pour les réfugiés des carrières universitaires et libérales et André Honorat fait la proposition suivante :

> Dès le 3 mai, André Honorat, ancien ministre de l'instruction publique et président de la cité universitaire, écrit à Anatole de Monzie, ministre de l'éducation nationale, pour lui proposer de créer un certain nombre d'emplois dans nos universités, nos grandes écoles et quelques-uns de nos lycées les plus importants, mais aussi certains emplois d'auxiliaires dans nos établissements scientifiques et nos bibliothèques. Dans la mesure où les emplois seraient créés grâce à des fonds privés, et où les bénéficiaires de ces décisions demeureraient en nombre très limité, d'autre ministères (travaux publics, PTT, agriculture) pourraient prendre des mesures analogues. Honorat précise que son projet ne ferait pas appel aux finances publiques, et que le nombre des bénéficiaires serait très limité ; il rappelle que c'est Painlevé qui le premier a pensé qu'il y avait, « dans cet ordre d'idées un effort à faire ».[1593]

Le projet d'Honorat se réalise rapidement puisque dès le 13 mai 1934, on assiste à la constitution d'un comité de savants subventionné par quelques organismes privés et qui va soutenir quelques universitaires. Le comité réunit plusieurs universitaires (Honorat, Langevin, Bouglé etc…) ; l'intendance en est confiée à Sylvain Levi et à l'allemand Kurt Berlowitz[1594]. Les initiatives d'assistance aux réfugiés restent cependant isolées et donc limitées : la moitié des universitaires allemands qui résident en France en 1936-1937 sont au chômage alors qu'ils ne sont que 20% en Grande-Bretagne à la même époque. La France a, semble-t-il, des institutions trop rigides pour intégrer les universitaires[1595]. On estime ainsi que pour eux, la France est demeurée un pays de transit[1596].

Ces émigrants ne pensaient souvent rester que quelques mois et ils sont, au début, plutôt bien accueillis en dépit des attaques de l'extrême droite[1597]. Mais rapidement, une majorité d'entre eux connaît la misère et des difficultés. Mise à part pour les 2500 réfugiés en provenance de Sarre, il n'existe pas de législation pour les juifs allemands dans les années 30[1598]. En 1933 pour immigrer en France, il faut un passeport allemand et un visa établi par un consulat français[1599]. Après mars 1933, la durée de ces visas sont réduit à deux mois au lieu de deux ans ; avec le contrôles des changes et la *Reichsfluchtsteuer* en 1934, l'immigration légale est rendue plus difficile. Ceux qui fuient illégalement le font par la « frontière verte » loin des postes-frontières. Après octobre 1933, qui voit un afflux de 20000 réfugiés, le gouvernement français en appelle à la solidarité nationale. L'accueil de ceux-ci commence à être considéré comme un problème économique sérieux. En octobre 1933, on a donc créé à Lausanne le « Haut Commissariat pour les réfugiés en provenance d'Allemagne ». pour élaborer un statut de « réfugié allemand ». Mais pour un séjour de plus deux mois, l'étranger doit se présenter sous les 8 jours au commissariat pour faire établir une carte d'identité valable deux ans. Chaque demandeur reçoit un « récépissé » qui fait office de carte de séjour provisoire, l'établissement de la carte d'identité, prenant des mois,

---

[1592] *JPMS*, p. 145.
[1593] *JPMS*, p. 149.
[1594] *JPMS*, p. 150.
[1595] Voir Michel Grunewald, « L'émigration allemande 1933-1945 », dans : *Études Germaniques*. Revue trimestrielle de la Société des Études Germaniques. 43ème année. 1988, pp. 217-232, ici p. 221.
[1596] Sur les 150 savants passés par la France et les 30 qui y sont restés, seulement 3 sont naturalisés avant la guerre. Voir *JPMS*, pp. 157-158.
[1597] *GBLAF*, p. 173
[1598] Barbara Vormeier, « La situation administrative des exilés allemands en France (1933-1945) Accueil - Répression - Internement – Déportation », dans : Michel Grunewald, Jean-Marie Valentin, « Les exilés allemands en France (1933-1945) / Die deutschen Emigranten in Frankreich », Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande, pp. 185-194 (*BVLAS*), ici p. 185.
[1599] *BVLAS*, p. 186.

voire des années. Elle peut être retirée pour toute incartade[1600]. Les formulaires sont difficiles à remplir, d'autant que les inspecteurs sont souvent ignorants de la situation en Allemagne[1601]. Sans papiers, certains sont arrêtés et jetés en prison pendant 3 mois[1602]. Entre 1933 et 1935, des milliers d'expulsions et de refoulement sont ordonnés[1603]. En 1936, un ensemble de lois est voté, qui met en place un nouveau régime de permis de séjour, de permis de travail, et d'obligations militaires, et affecte la situation des 2,2 millions d'étrangers vivant en France. Le 4 juillet 1936, un arrangement provisoire sur un statut de réfugié allemand est adopté. Celui-ci prévoit l'octroi d'un « certificat d'identité » et d'un titre de voyage, premier pas vers la régularisation de la situation des réfugiés. 6522 personnes obtiennent ce statut de réfugié en 1936 et 1937 mais les naturalisations sont en panne : entre juin 1936 et fin 1937 seuls 1515 allemands font partie des 31700 personnes naturalisées[1604].

Il leur est difficile d'obtenir une carte de travail et l'imbroglio administratif est parfois total. Souvent, la carte d'identité est nécessaire pour le permis de travail, alors que le titre de séjour est accordé seulement avec le permis de travail. Outre le travail au noir, le seul moyen d'obtenir un emploi est bientôt une autorisation des Ministères du travail ou de l'agriculture ; si bien que les réfugiés sont souvent exploités[1605]. En effet, en 1935, malgré les protestations de Léon Blum, des lois économiques restrictives, afin de limiter la concurrence des étrangers dans les professions médicales, artistiques et artisanales, sont adoptées. Elles seront élargies en 1938 aux activités commerciales et à l'accès des personnes naturalisées aux fonctions publiques[1606]. En effet, à partir de 1938, l'opinion publique se radicalise avec la dislocation du front populaire, l'Anschluβ et les accords de Munich. La loi du 2 mai 1938, voulue par Daladier au nom de la préservation de l'intégrité nationale, instaure notamment des peines de prison pour les étrangers ayant pénétré irrégulièrement en France[1607], mais le décret manque sa cible puisque les nazis présents en France étant souvent en situation légale grâce à leurs amitiés dans l'administration[1608]. Peu à peu les réfugiés sont assimilés eux aussi aux nazis. Lors de la visite de Ribbentrop en décembre 1938, un certain nombre d'immigrés sont assignés à résidence en province par le gouvernement Daladier. L'administration française va finir par demander aux associations et organisations la liste de leurs membres, des milliers d'avis de refoulement et d'expulsion sont émis[1609] tandis que nombre d'hommes sont internés en 1939 :

> Ces antifascistes allemands sont souvent pris pour des agents de la cinquième colonne et il arrive que dans les gares où s'arrêtent les trains qui les emmènent dans les camps la population leur jette des pierres.[1610]

L'invasion de la Wehrmacht et la collaboration mise en place par Vichy rend la situation plus tragique encore : des réfugiés politiques communistes et sociaux-démocrates sont notamment livrés aux nazis :

> De suspects qu'ils étaient, les émigrés allemands deviennent des proscrits. Ils étaient considérés en 1939 comme des Allemands. On voit maintenant qu'ils sont, comme les Français, victimes des occupants.[1611]

[1600] *BVLAS*, p. 187.
[1601] *GBLAF*, p. 176.
[1602] *GBLAF*, p. 177.
[1603] *BVLAS*, p. 188 / On estime les expulsions à 7403 en 1933, puis 6565 jusqu'au 10 octobre 1934. Voir *DSEXI*, p. 42.
[1604] *BVLAS*, p. 189 / voir aussi, *DSEXI*, p. 43.
[1605] *GBLAF*, p. 175.
[1606] *BVLAS*, p. 190.
[1607] *BVLAS*, p. 191.
[1608] *DSEXI*, p. 44.
[1609] *DSEXI*, p. 45.
[1610] *GBLAF*, p. 181. / Voir aussi *ARDE*, p. 146. L'internement touche également les ressortissants anti-fascistes italiens ou anti-franquistes espagnols et en tout, 12000 Allemands, et 5000 Autrichiens.
[1611] *GBLAF*, p. 182 / Voir aussi *BVLAS*, p. 193.

Vichy met ensuite en place une loi d'adoption d'un statut des juifs (3 octobre 1940) et le 27 mars 1942, le premier convoi part de France pour Auschwitz. À l'automne 1942, il devient impossible pour les réfugiés de quitter la France et les camps deviennent les antichambres de Auschwitz, Sobibor et Maidanek.[1612] Hélène Roussel résume peut-être le mieux l'histoire de cette émigration, qui laisser un goût amer dans le fond de la bouche, le goût d'actes manqués :

> L'histoire de l'exil allemand, c'est en partie celle d'avertissements qui n'ont pas été attendus, de tentatives avortées, de propositions restées de l'ordre de l'utopie dans une conjoncture trop défavorable, mais dont pourtant certaines ont germé ou pris corps bien plus tard, souvent bien après la mort de leurs auteurs.[1613]

Le bilan de l'aide apportée par le gouvernement français aux réfugiés se révèle finalement bien mitigé et est révélateur de ses hésitations et de son incapacité à adopter une position claire face à un discours allemand plusriel émanant d'une part de réfugiés dont la situation ne cesse de se dégareder, d'autre part de représentants du régime hitlérien autorisés à demeurer dans un cadre légal en France. Victimes d'un positionnement longtemps attentiste, les autorités sont finalement contraintes de prendre des décisions précipitées pour satisfaire une opinion publique mal informée. Réfugiés et nazis seront inquiétés sans distinction, faisant cyniquement de l'impossibilité de s'intégrer pleinement, un crime au même titre que la propagande pro-nazie.

[1612] *BVLAS*, pp. 193-194.
[1613] *HRREF*, p. 179.

Annexe 23 : Rôle des étudiants et assistants allemands dans des assoications et clubs franco-allemands en décembre 1933.[1614]

Lieu	*Structure*	*Assistant ou étudiant*	*Action*
Lyon	Entente franco-allemande	M. Hilger, boursier d'échange, en est vice-président	préparation d'un camp de vacances avec la Studentenschaft d'Heidelberg
Grenoble	Deutsche Vereinigung	M. Schlottmann, boursier d'échange, en est le directeur	
Montpellier	Club franco-allemand	Mlle Harting, boursière d'échange, en est la présidente et M. Herschler, lecteur et assistant, le vice-président	
Toulouse	Club franco-allemand	M. Korn, lecteur et assistant, joue un rôle de meneur	
Bordeaux	Club franco-allemand	M. Rohl, lecteur et assistant, joue un rôle de meneur	
Marseille	Société d'études germaniques	M. Herlan, assistant, en est membre	Organisations de 12 cours d'Allemand
Lille	Lycée de jeunes filles	Mlle Carl y est assistante	Organisation d'une fête de l'avant.

[1614] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Kurzbericht über die Tätigkeit der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Von 15. September 1933 – 15. Dezember 1933.*

Annexe 24 : Nombre d'assistants échangés entre la France et l'Allemagne entre 1933 et 1939.

1933-1934

Sources	Assistants français	Assistants allemands
[1615]	18	26
[1616]	18	26 / 48[1617]
[1618]	18	24
Nos sources (voir listes nominatives en annexe 26)	20 (dont 2 femmes)	29 (dont 2 femmes et 6 assistants et lecteurs)

1934-1935

Sources	Assistants français	Assistants allemands
Nos sources (voir listes nominatives en annexe 26)	19 (dont 5 femmes)	28 (dont 2 dames)

1935-1936

Sources	Assistants français	Assistants allemands
[1619]		28
[1620]	26	32
[1621]	26	32
Nos sources (voir listes nominatives en annexe 26)	30 (dont 6 femmes)	28 (dont 2 femmes et 5 assistants et lecteurs)

1936-1937

Sources	Assistants français	Assistants allemands
Nos sources (voir listes nominatives en annexe 26)	27 (dont 5 femmes)	28 (dont 3 femmes)

[1615] CAC, 20010167 ONUEF art. 151, lettre du 13 novembre 1933 de M. Petit-Dutaillis sur la question des réfugiés israélites.
[1616] CHAN AJ/62 art. 63, rapport annuel de l'ONUEF pour l'exercice 1933-1934.
[1617] Il est possible d'expliquer la différence entre ces deux chiffres, il s'agit en fait de l'ensemble des postes d'assistants, 26 étant occupés par des candidats de l'AAD et le reste par des réfugiés. En effet dans un autre document Charles Petit-Dutaillis annonçait 48 demandes émanant des établissements. CAC, 20010167 ONUEF art. 151, lettre du 13 novembre 1933 de M. Petit-Dutaillis sur la question des réfugiés israélites.
[1618] MAE CAD Nantes, SOFE art. 254, rapport de l'ONUEF du 5 avril 1933.
[1619] CHAN AJ/62 art. 63, rapport annuel de l'ONUEF (Assemblée générale du 13 mai 1936).
[1620] *RMKDA*, pp. 328- 329.
[1621] AA, Pol. Archiv. , R64063, *Jahresbericht der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes 1935/1936.*

1937-1938

Sources	Assistants français	Assistants allemands
[1622]	24	28
Nos sources (voir listes nominatives en annexe 26)	14 (dont 3 femmes)	

1938-1939

Sources	Assistants français	Assistants allemands
[1623]	37 (dont 7 femmes)	48 (dont 6 femmes)
[1624]	37 (dont 7 femmes)	49 dont 6 dames
[1625]	37	
[1626]	39	
Nos sources (voir listes nominatives en annexe 26)	39 (dont 6 femmes)	4 (dont 2 femmes)

[1622] CAC, 20010167 ONUEF art. 183.
[1623] CAC, 20010167 ONUEF art. 183, document non daté.
[1624] CAC, 20010167 ONUEF art. 182, document non daté. Il est difficile de dire lequel de ce document ou du document précédemment cité est le plus récent, mais l'élimination de la mention des réfugiés sur la version du document précédent laisse penser qu'ils ne remplissaient pas la même fonction.
[1625] *RMKDA*, p. 334.
[1626] *DTZWP*, p. 298.

Annexe 25 : Listes nominatives des assistants français et allemands entre 1933 et 1939.

I. Assistants français en Allemagne (1933-1939)

1933-1934 : Échange avec le DAAD[1627] : 20 assistants dont 2 femmes

Nom	Ville	Établissement	Source(s) exploitée(s)
Mlle Balvet	Berlin	Chamissoschule	- MAE CAD Nantes, AMBE, IF art. 9, lettre du 31 octobre 1933 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, lettre du 21 septembre 1933, lettre du 25 novembre 1933, lettre du 27 novembre 1933, lettre du 28 novembre 1933 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 23 octobre 1933 - CAC, ONUEF 20010167 art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 24 mai 1934
M. Bernier	Berlin	Grunewaldgymnasium	
M. Dauvin	Cologne	Gymnasium Kreuzgasse	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 11, rapport du 14 janvier 1934 et lettre du 23 octobre 1933
M. Henry David	Gleiwitz	Städt. Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 11, lettre du 17 octobre 1933 et rapport du 16 décembre 1933
M. Lucien David	Münster	Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 11, lettre du 1er juin 1934 et lettre du 7 juin 1934
M. Drijard	Halle	Reformrealgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 11, lettre du 16 mars 1934, lettre du 21 mars 1934, lettre du 22 mars 1934, rapport du 4 juin 1934, rapport du 22 décembre 1933
M. Ducarroy	Cologne	Humboldt Oberrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 11
M. Gayand	Breslau	Heiligengeistrealgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 29 août 1933 et lettre du 13 mars 1934
M. Gérard (janvier-juillet)	Oberkassel-Bonn	Kalkuhlschule	- CAC, 20010167 ONUEF art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 5 octobre 1934 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 22 février 1934, lettre du 4 mars 1934, lettre du 6 mars 1934 , lettre du 10 mars 1934
M. Gilbert Guitton	Görlitz	Städt. Luisenschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 23 octobre 1933, rapport du 7 février 1934, rapport du 8 mars 1934, lettre du 29 mai 1934
M. Hentgès	Berlin	Köllnisches Gymnasium	
M. Jung	Königsberg	Burg-Oberrealschule	
M. Charles Lafon	Düsseldorf	Rethelschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, rapport du 12 mars 1934 et rapport de juin 1934, lettre du 4 juin 1934, lettre du 11 juillet 1934 et lettre du 18 juillet 1934
Mlle. Lizé	Berlin-Schmargendorf	Goethe Oberlyzeum	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 23 octobre 1933 - CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 24 mai 1934
M. Mabette (jusqu'à janvier)	Oberkassel-Bonn	Kahlkulsche Schule	- CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 18 janvier 1934, lettre du 25 janvier 1934 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 22 septembre 1933, certificat médical du 18 décembre 1933, lettre du 18 janvier 1934, lettre du 3 juin 1934
M. Claude Martin	Dortmund	Bismarkrealgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 14 octobre 1933, lettre et rapport du 4 janvier 1934, lettre et rapport du 23 mai 1934

[1627] CAC, 20010167 ONUEF art. 183: liste des noms des assistants et leur établissement entre 1929 et 1933.

M. Mondot	Breslau	Magdalenen Gymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13
M. Pauzié (Octobre-Avril)	Magdeburg	Bismarckschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 13 mars 1934 et lettre du 6 juin 1934 - CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF 9, lettre du 18 janvier 1934
M. Pauzié (Avril-Juillet)	Erfurt	Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14
M. Rebrion	Schloss Biberstein	Heim Haubinda	
M. Jean Vornet	Düsseldorf	Hindenbutgschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 15, lettre du 5 juin 1934 et rapport du 20 juin 1934

1934-1935 : Échange avec le DAAD[1628] : 19 assistants dont 5 femmes

Nom	Ville	Établissement	Source(s) exploitée(s)
M. Bertrand	Darmstadt	Oberrealschule	
M. Bigaud	Breslau	Horst Wessel Oberrealschule	- CAC, ONUEF 20010167 art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 17 janvier 1935 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, lettre de 4 janvier 1935, lettre du 8 janvier 1935, lettre du 17 octobre 1934, lettre du 24 mai 1935
M. Dupuy	Königsberg	Städt. Lübenichtsches Gymnasium	- CAC, ONUEF 20010167 art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 5 octobre 1934
Mlle Fauret	Karlsruhe	Mädchen Realschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12, lettre du 31 octobre 1934
M. Folco	Halle	Städt. Realgymnasium	
Mlle Fontourcy	Jena	Mädchenlyzeum	
M. Froussard	Esslinger	Oberrealschule	
M. Gérard	Oberkassel-Bonn	Kahlkulsche Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12
M. Herrou	Hambourg	Realgymnas. des Johanneums	
M. Lafontaine	Schloss Biberstein	Heim Haubinda	
M. Mérignon	Berlin-Tempelhof	Reform-Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, rapport d'activité du 15 octobre 1934 au 15 juin 1935, lettre du 31 juillet 1935, lettre du 24 août 1935, lettre du 24 août 1935, lettre du 19 septembre 1935
M. Moinari	Heidelberg	Oberrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13
Melle Poirot	Hannover	Sophienschule	
M. Poulain	München	Neues Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14
M. Pradère	Hagen	Oberrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14
Mlle Raveau	Stuttgart	Königin-Katharina Stift	MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, lettre du 24 mai 1935 MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 22 octobre 1934, lettre du 9 mai 1935, lettre du 8 juillet 1935, lettre du 20 juillet 1935, lettre du 10 août 1935, lettre du 17 octobre 1935, lettre du 18 décembre 1935.
M. Remy	Leipzig	Leibniz-Oberrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 18 octobre 1934, lettre du 10 janvier 1935, lettre du 14 janvier 1935 , lettre du 16 novembre 1934, lettre du 17 novembre 1934, lettre du 30 novembre 1934, lettre du 1er décembre 1934, lettre du 25 mai 1935, lettre du 28 mai 1935, lettre du 11 juin 1935, lettre du 25 juillet 1935, lettre du 21 juillet 1935. - CAC, ONUEF 20010167 art. 158 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 17 janvier 1935, lettre du 17 novembre 1934 - CAC, ONUEF 20010167 art. 158, lettre du 29 novembre 1934
Mlle Schielin	Berlin-Charlottenburg	Westendschule	
M. Villot	Freiburg	Rotteck Oberrealschule	

[1628] CAC, 20010167 ONUEF art. 183, liste des boursiers d'échanges pour l'années 1934-1935.

1935-1936 : Échange avec le DAAD[1629] : 30 assistants dont 6 femmes

Nom	Ville	Établissement	Source(s) exploitée(s)
M. George Anglaret	Marburg	Adolf-Hitler Schule	
M. René Barrère	Königsberg	Hindenburg-Oberrealschule	
M. Pierre Bousin	Halle	Reform-Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17
M. Edmond Boutineau	Bonn	Realgymnasium et Oberrealschule	
M. Albert Brack	Hambourg	Bismarck Oberrealschule	
Mlle Andrée Cara	Nürnberg	Städtisches Mädchenrealgymnasium	
M. Pierre Carrier	Heidelberg	Gymnasium	
M. Gabriel Colbeau	Kirchheim	Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 18
Mlle Marthe Crison	Freiburg	Mädchen Oberrealschule	
M. André Dienne	Jena	Reform-Realgymnasium	
M. Maurice Fortry	Stettin	Marienstiftgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20, lettre du 19 octobre 1935
M. André Gauron	Altona	Städt. Realgymnasium	
Mlle Denise Goupillon	Berlin-Steglitz	Augusta-Viktoriaschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23, lettre du 16 octobre 1935 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 24, lettre du 4 mai 1936, lettre du 21 mai 1936, lettre du 29 mai 1936 - CAC, 20010167 ONUEF art. 157 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 30 septembre 1936
M. Robert Jean	Karlsruhe	Humboldtrealgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 21, lettre du 16 octobre 1935, lettre du 22 octobre 1935, lettre du 31 octobre 1935
M. René Latapie	Hannover	Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 22, lettre du 19 octobre 1935, lettre du 6 mai 1936, lettre du 23 mai 1936, lettre du 24 mai 1936, lettre du 28 mai 1936, lettre du 3 juin 1936 , lettre du 23 juin 1936, lettre du 20 juillet 1936 , lettre du 24 juillet 1936, lettre du 8 septembre 1936 , lettre du 6 mai 1937
M. René Lefebvre	Oberkassel-Bonn	Kahlkulsche Schule	
M. Paul Lépinoy	Cologne	Staatl. Fr. Wilh. Gymnasium	
Mlle Paulette Letrait	Stuttgart Cannstatt	Mädchenrealschule	
M. Pierre Neukomm,	Berlin-Lichterfeld West	Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23, lettre du 1er janvier 1936, lettre du 10 février 1936, lettre du 13 février 1936 de, lettre du 14 avril 1936, lettre du 21 janvier 1936, lettre du 17 avril 1936, lettre du 20 juillet 1936 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 16, candidature à l'Institut français le 13 juin 1936 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 18 juin 1936
M. Edmond Neuville	Frankfurt am Main	Musterschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23
M. André Orssaud	München	Neues Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, SOFE art. 269

[1629] Voir CAC, 20010167 ONUEF art. 183 et MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, liste des affectations du DAAD du 19 septembre 1935.

M. Max Parisot	Heidelberg	Dolmetscher-Institut der Universität	
Mlle Pelhâte	Bas Cannstatt	Mädchenrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF 23
Mlle Percevant	Heidelberg		- CAC, 20010167 ONUEF art. 157
M. Pierre Porte	Neubeuern/Inn	Landschulheim	
M. Poupart	Bonn	Realgymnasium	
M. Bertrand Raymond	Heidelberg	Dolmetscher Institut	
M. Marcel Ribeyre	Bochum	Goethe Oberrealschule	
M. Gabriel Soulié	Potsdam	Reform-Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF 24
M. Wilemetz	Schloss Biberstein	Heim Haubinda	

1936-1937 : Échange avec le DAAD[1630] : 27 assistants dont 5 femmes

Nom	Ville	Établissement	Source(s) exploitée(s)
M. Raymond Bachala	Reutlingen/Württ.	Oberrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17
M. Gilbert Badia	Spiekeroog/Nordsee	Hermann-Lietze-Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 4 mars 1937 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 16, lettre du 6 janvier 1937, lettre du 9 janvier 1937, lettre du 2 février 1937, lettre du 13 février 1937, lettre du 17 février 1937, lettre du 26 février 1937, lettre du 5 mars 1937 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 1er Novembre 1936 , lettre du 6 février 1937 , lettre du 9 février 1937, lettre du 13 février 1937, lettre du 21 février 1937, lettre du 5 mars 1937
M. Claude Bonnefoi	Schwarzburg/Thür, bei Rudolstadt	Pädagogium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 21 octobre 1936, lettre du 23 octobre 1936, lettre du 20 janvier 1937, lettre du 23 janvier 1937, lettre du 31 janvier 1937, lettre du 13 février 1937, lettre du 18 février 1937 - CAC, 20010167 ONUEF art. 157
M. Henri Boutineau	Hamburg	Mädchenoberrealschule an der Caspar Vohgtstrasse	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 22 avril 1937, lettre du 5 mars 1937 , lettre du 9 mars 1937, lettre du 17 avril 1937
M. Chabot	Munich	?	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 18
M. Jacques David	Würzburg	Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF 9, lettre du 12 juin 1937 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 19, lettre du 6 novembre 1936, lettre du 20 novembre 1936, lettre du 27 novembre 1936, lettre du 8 décembre 1936, lettre du 14 décembre 1936, lettre du 19 décembre 1936, lettre du 28 décembre 1936, lettre du 30 décembre 1936, lettre du 5 avril 1937, lettre du 12 avril 1937, lettre du 15 avril 1937, lettre du 19 avril 1937, lettre du 21 avril 1937, lettre du 24 avril 1937, lettre du 6 juin 1937, lettre du 2 octobre 1937, lettre du 16 octobre 1937
M. Georges Dominé	Berlin	Falkrealgymnasium	
M. André Drassaud	München	Neues Gymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23, lettre du 28 octobre 1935, lettre du 11 mars 1938, lettre du 18 mai 1936, lettre du 20 mai 1936 , lettre du 10 Juin 1936
Mlle Monique Fichefeux	Berlin-Schmargendorf	Goetheschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20
M. Max Fortuit	Nürnberg	Realgymnasium mit Reformrealgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20, lettre du 11 novembre 1936, lettre du 1er mars 1937, lettre du 5 mars 1937, lettre du 10 avril 1937, lettre du 3 mai 1937, lettre du 14 mai 1937, lettre du 18 juin 1937, lettre du 28 juin 1937 - MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 5 mai 1937
M. Lucien Fritig	Elberfeld	Hindenburg-Realgymnasium	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20
M. Charles Gourcuff	Altona	Staatl. Gymnasium mit Realgymnasium	
M. Louis Guinet	Oberkassel-Bonn	Kalkuhlsche	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20

[1630] BA, R4901/4597, liste des assistants échangés (1936-1937)

		Oberrealschule	
M. Jean Haupt	Könisgsberg	Staatl. Oberrealschule auf der Burg	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 21, lettre du 20 septembre 1936, lettre du 14 octobre 1936, lettre du 2 octobre 1936, lettre du 2 janvier 1937 , lettre du 11 février 1937, lettre du 14 février 1937, lettre du 18 février 1937, lettre du 9 mars 1937 , lettre du 3 mars 1937, lettre du 8 juillet 1937
M. Jean Hoquet	Weimar	Deustche Aufbauschule	
M. Francis Lachèze	Karlsruhe	Kant-Oberrealschule	
Mlle Andrée Lamy	Göttingen	Oberrealschule	MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 22
M. Pierre Litaise	Greifswald	Staatl. Gymnasium	MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 22
M. Henri Peyraude	Düsseldorf	Oberrealschule am Fürstenwall	MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23
Mlle Hélène Rätz	Dresden	Städt. Höhere Mädchenbildungsanstalt	MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 24
M. Maurice Riché	Mainz	Realgymnasium	
Mlle Germaine Rongeard	Ulm	Mädchenoberrealschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 18 mars 1937 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 22 octobre 1936, lettre du 13 février 1937, lettre de du 27 février 1937 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 24, lettre du 20 novembre 1936, lettre du 25 février 1937, lettre du 27 février 1937, lettre du 3 mars 1937, lettre du 16 mars 1937, lettre du 15 juin 1937
Mlle Jeanne Roth	Bremen	Städt. Lyzeum mit Studienanstalt	
M. André Souton	Inn/Obb.	Landschulheim Neubeuern	
M. Andrée Truchetet	Halle/Saale	Lyzeum I	
M. Émile-Charles Védrines	Bieberstein/Rhön	Hermann-Lietze-Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 25, lettre du 16 octobre 1936, lettre du 15 janvier 1937, lettre du 19 janvier, lettre du 22 janvier 1937, lettre du 4 février 1937
M. Pierre Watrin	Münster	Oberrealschule	

1937-1938 : Échange avec le DAAD : 14 assistants dont 3 femmes ?

Nom	Ville	Établissement	Source(s) exploitée(s)
M. Artigues	Meissen		- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 5 janvier 1938, certificat médical du 19 décembre 1937, lettre du 15 décembre 1937 de M. Jourdan à M. Denis
M. Badia	Hamburg (Eppendorf)		- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 8 juin 1938
M. Roger Bangratz	Berlin		- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 26 juillet 1937
M. Bideau			- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28, lettre du 28 octobre 1937
M. Biollay	Neubeuern/Inn	Landchulheim	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28 et CAC, 20010167 ONUEF art.157, lettre du 28 juillet 1938
M. François Cauvin	Schloss Bieberstein	Hermann Lietz-Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 18, lettre du 30 octobre 1937, lettre du 8 novembre 1937
Mlle Feugeas			- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 8 juin 1938
Mlle Humblot			- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 8 juin 1938 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28, lettre de M. Jourdan à M. Denis du 28 octobre 1937
M. Maurel			- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 8 juin 1938
Melle Percevant	Heidelberg	Hölderlin Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 5 janvier 1938
M. Savonnet			- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 8 juin 1938
M. Souchère			- MAE CAD Nantes, AMBE IF art 9, lettre du 8 juin 1938
M. Védrines	Kiel	Oberschule	- CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, traduction d'une lettre du 29 avril 1938, traduction d'une lettre du 5 avril 1938, lettre du 6 mai 1938.
M. Villemin			- MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 10 mars 1938 et rapport du 28 février 1938 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28, du 10 mars 1938

1938-1939 : Échange avec le DAAD[1631] : 39 assistants dont 6 femmes

Nom	Ville	Établissement	Source(s) exploitée(s)
M. Maurice Barain	Bonn	Oberschule für Jungen	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 18 octobre 1938, lettre du 25 février 1939, lettre du 26 avril 1939, lettre du 24 avril 1939
M. Renée Begain	Wien III	Höhere Lehranstalt für Mädchen	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17, lettre du 2 novembre 1938
M. André Boucher	Heidelberg	Kurfürst Friedrich Gymnasium	
M. Albert Brack	Karlsruhe	Humboldtschule, Oberschule für Jungen	- CAC, 20010167 ONUEF art. 176.
M. Maurice Burelle	Halle/Saale	Oberschule für Jungen d. Franke'schen Stiftungen	- CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 1er juin 1939
M. René Cheval	Giessen	Langemarck-Oberchule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 18, lettre du 17 novembre 1938 - CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 17 février 1939
Mlle Anne-Marie de la Brosse	Bonn	Oberschule für Mädchen	- CAC, 20010167 ONUEF art.176
M. Raymond Denat	Neubeuern/Inn	Landschulheim	- CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 1er janvier 1939, rapport du 25 juin 1939
M. Robert Dinet	Würzburg	Oberrealschule	
M. Roger Despujols	Traiskirchen b. Wien	Höhere Lehranstalt für Knaben	
M. Espiau de la Maestre	Berlin	Franz. Gymnasium	
Mlle Lydie Eyraud	Berlin-Wilmersdorf	Hohenzollern- Oberlyzeum	
M. Maurice Gama	Calw/Schwarzwald	Spöhrer'sche Handelschule	- CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport du 1er janvier 1939 - MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 5 juin 1939
M. Louis Gay	Spiekelroog	Herrmann Lietz-Schule	- CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 20 mai 1939
M. Paul Gemar	Münster i. Westfalen	Oberschule Konrad Schlaun	- CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 17 juin 1939
M. Joseph Giacometti	Schleiz (Thüringen)	Oberschule et aufbauschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20, lettre du 5 février 1939
M. Pierre Hamille	München	Max Joseph-Stift.	
M. Maurice Jäger	Pirna	Staatliche Oberschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 21, lettre du 10 novembre 1938, lettre du 13 janvier 1939, lettre du 18 janvier 1939
M. Jean Latif	Berlin	Staatl. Franz. Gymnasium	- CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 8 février 1939, rapport du 18 juillet 1939 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et CAC, 20010167 ONUEF art.157, lettre du 18 avril 1939
M. Gaston Lebois	Etesburg		- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 22, lettre du 13 Novembre 1938
M. Pierre Lefebvre	Bieberstein/Rhon	Hermann Lietz-Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 22, lettre du 19 octobre 1938, lettre du 1er février 1939, lettre du 6 février 1939, lettre du 9 février 1939 , lettre du 5 mai 1939 , lettre du 25 mai 1939, lettre du 3 juin 1939.

[1631] CAC, 20010167 ONUEF art.183, liste des assistants échangés pour l'année 1938-1939

			- CAC, 20010167 ONUEF art. 176, rapport du 28 janvier 1939
M. Paul Leguevaque	Freiburg i. Br.	E. Ludendorff-Scule; Oberschule f. Jungen	- MAE CAD Nantes,, AMBE IF 22, lettre du 22 octobre 1939 - CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport du 18 juin 1939
M. Pierre Malbrunot	b Wien	Höhere Knabenschule	
Mlle Odette Marty	Wien III	Höhere Lehranstalt für Mädchen	
M. André Maugé	Hamburg, Holstenglacis	albrecht Thaer-Oberschule f. Jungen	
M. Jean Mercier	Wien IV.	Höhere Lehranstalt für Knaben	
M. Roland Mornand	Hamburg	Oberschule f. Jungen a.d. Uhlenhörst	- CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport du 5 janvier 1939
M. Guy Pelletier	Dresden-Neustadt	Deutsche Oberschule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF 23, lettre du 19 octobre 1938, lettre du 3 novembre 1938, lettre du 27 mai 1939 - CAC, 20010167 ONUEF art.176
Mlle Marie-Josèphe Percevant	Heidelberg	Hölderlinschule für Mädchen	- MAE CAD Nantes, AMBE IF 23, lettre du 20 octobre 1938, lettre du 3 janvier 1939, lettre du 16 janvier 1939, lettre du 7 mars 1939, lettre du 30 mars 1939, lettre du 4 mai 1939, lettre du 5 mai 1939, lettre du 7 mai 1939, lettre du 8 juin 1939, lettre du 10 juin 1939, lettre du 3 juillet 1939, lettre du 5 juillet 1939, lettre du 31 juillet 1939 - MAE CAD Nantes, AMBE IF 9 et CAC, ONUEF 20010167 art. 157, lettre du 15 juin 1939
M. André Perrin	Nürtingen/Württ.	Oberschule für Jungen	- MAE CAD Nantes, SOFE, art. 270, lettre du 5 juin 1939 - MAE CAD Nantes, AMBE IF 23, lettre du 19 octobre 1938 - CAC, 20010167 ONUEF art.176, second rapport de juin 1939
Mlle Madeleine Pessin	Göttingen	Städtische Oberschule f. Mädchen	- CAC, 20010167 ONUEF art.176 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 et CAC,ONUEF 20010167 art. 157, lettre du 18 avril 1939
M. Roger Poumet	Grovesmühle bei Illsenburg/Herz.	Hermann Lietz-Schule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23, lettre du 20 octobre 1938, lettre du 1er décembre 1938, lettre du 6 décembre 1938 , lettre du 28 février 1939, lettre du 18 juin 1939
M. Poupart	Bonn	Realgymnasium et Oberrealschule	
M. Charles Rossignol	Schleiz	Oberschhule	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 24
M. Albert Saly	Wien	Höhere Lehranstalt für Knaben	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 24, lettre non datée - CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport d'activité début Janvier
M. Laurent Schiont	Kolberg.	Staatliche Domschule, Oberschule f. Jungen	- CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport du 12 juin 1939.
Mlle Marguerite Triomphe,	Greifswald	Städt. Kaiserin Aug. Viktoria-Schule, Oberschule für Mädchen.	- CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport du 31 janvier 1939
M. Erwin Wernher	Frankfurt a. Main	Musterschule	- CAC, 20010167 ONUEF art.176, rapport du 24 juin 1939

2. Assistants allemands en France (1933-1939)

1933-1934 : Échange avec le DAAD[1632] : 30 assistants ou lecteurs - 2 dames – 13 Dr. - 23 simples assistants - 1 simple lecteur - 5 lecteurs et assistants dans un lycée - 1 lecteur et assistants dans une école normale d'instituteurs

Nom	Ville	Établissement	Statut	Source(s) exploitée(s)
Herr Wilhelm Brodocz	Roanne	Lycée	A	
Herr Dr. Albert Buesche	Paris	Lycée	A	
Herr Dr. Wilh. Buessow	Caen	Université et Lycée	L, A	
Frau Antonie Carl	Lille	Lycée de jeunes filles	A	
Herr Hans Eckert	Douai	Lycée de Garçons	A	- AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, lettre du 28 février 1934, lettre du 5 mars 1934, certificat du 3 mars 1934, lettre du 12 mars 1934
Frau Adelheid Epp.	Troyes	Lycée de jeunes filles	A	
Herr Friedrich Gieseke	Valenciennes	Lycée	A	
Herr Dr. Rich Harlacher	Montpellier	Université et Lycée	L, A	
Herr Friedrich Herlan	Marseille	?	A	- CAC, 20010167 ONUEF art. 151, note du 25 Juillet 1934 - AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, lettre du 14 juin 1934, rapport du 10 mars 1934, rapport du 13 juin 1934, lettre du 19 Juillet 1934, lettre du 28 Juin 1934
Herr Dr. Alphons Jackisch	Angoulême	Lycée	A	- AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, lettre du 16 décembre 1933
Herr Kurt Jander	Valence	Lycée	A	
Herr Jansen	?	?	A	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 15 août 1934
Herr Dr. Joseph Kappen	Paris	?	A	
Herr Dr. Jakob Kaspar	Paris	?	A	
Herr Dr. Karl Korn	Toulouse	Université et Lycée	L, A	- AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255, lettre du 14 juillet 1934, rapport du 15 juillet 1934. - MAE CAD Nantes, SOFE art. 266, lettre de l'ambassade d'Allemagne à Paris au SOFE - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9 , lettre du 6 septembre 1934, lettre du 29 avril 1935 - CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 29 juillet 1934 - CAC, 20010167 ONUEF art. 158, lettre manuscrite
Herr Gerhard Kummer	Charleville	Lycée Chanzy	A	
Herr Dr. Fritz Lichtenberg	La Flèche	Prytanée Militaire	A	
Herr Dr. Franz Maas	Sceaux/Seine	Lycée Lakanal	A	
Herr Walter Mueller	La Flèche	Prytanée Militaire	A	
Herr Dr. Theo Pehl	Bordeaux	Université et Lycée national	L, A	

[1632] Voir AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255 et R64063, *Deutsche Lektoren, Austauschassistenten und - Studenten in Frankreich 1933-1934* / Le document est repris plusieurs fois et témoigne de retouches successives, notamment du point de vue des adresses. / En gris, sont notés les assistants apparaissant dans d'autres documents.

Herr Pilgram	Montluçon	Lycée	A	CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 16 février 1934
Herr Karl Karl Pobanz	Lille	Université et Lycée	L, A	
Herr Aloys Poettering	St. Omer	Lycée	A	
Herr Martin Reichelt	Nîmes	?	A	
Herr Konrad Roesel	Béziers	Lycée	A	
Herr Heinrich Rohrer	Grenoble	Lycée Champollion	A	
Herr Dr. Hans Sckommodau	Paris	Sorbonne et École Normale Supérieure	L	
Herr Josef Suchatzki	St Étienne	?	A	
Herr Dr. Hellmuth Toepfer	Besançon	École normale d'instituteur	L, AE	
Herr Trutner (décédé avant de prendre son service et remplacé par Herr Eckert)	Douai	Lycée		CAC, 20010167 ONUEF art. 182, lettre du 23 octobre 1933
Herr Dr. Alfons Wamer	Orléans	Lycée	A	

Cas à part : Herr Klockee (ancien assistant) : CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 et MAE CAD Nantes, SOFE art. 266, lettre du 9 février 1934, note du 8 janvier 1934.

1934-1935 : Échange avec le DAAD[1633] : 31 assistants ou lecteurs dont deux femmes - 4 Dr. - 12 membres du NSLB - 3 simples lecteurs – 27 assistants dans un lycée – 1 assistant dans une école normale d'instituteurs

Nom	Ville	Établissement	Membres du NSLB	Statut	Source(s) exploitée(s)
Herr Heinrich Bechthold	Roanne	Lycée		A	
Herr Brause	Bayonne			A	- AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2257, lettre du 11 juin 1935.
Herr Hermann Bürker	Montpellier	Lycée	X	A	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, candidature de Herrmann Bürker - AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2257, lettre du 12 avril 1935.
Herr Dr. Albert Buesche	Paris	Lycée Louis le Grand		A	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 3 mars 1934, lettre du 9 mars 1934, lettre du 10 avril, lettre du 12 mars 1934, *2. Bericht an den Deutschen Akademischen Austauschdienst* du 23 mai 1934
Herr Ernst Burre	Angoulême	Lycée		A	
Frau Antonie Carl	Lille	Lycée Fénelon		A	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 3 avril 1935, lettre du 13 juillet 1935
Herr Kurt Danner	Nîmes	Lycée	X	A	- 19810353 CAC,ONUEF 70/AJ art. 41, lettre du 25 octobre 1936 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 14 décembre 1934
Herr Carl Heinz Eickert	Caen	Université		L	
Herr Wilhelm Fahrländer	Valence	Lycée	X	A	
Herr Franke Walter	Lille	Lycée Faidherbe	X	A	
Herr Otto Fuchs	Paris	Lycée Buffon		A	
Herr Heinz Gahrmann	Douai	Lycée		A	
Herr Hellmuth Glocker	Valenciennes	Lycée	X	A	
Herr August Grosskinsky	Sceaux	Lycée Lakanal	X	A	

[1633] Voir AA, Pol. Archiv. Botschaft Paris 2258 et Botschaft Paris 2257 : *Deutsche Lektoren, Austauschassistenten und - Studenten in Frankreich 1934-1935* / En gris, sont notés les assistants apparaissant dans d'autres documents.

Herr Werner Hägele	Paris	Lycée Orléans	X	A	
Herr Martin Hellweg	Le Mans	Lycée		A	- AA, Pol. Archiv. Botschaft Paris 2259, lettre du 15 janvier 1935. - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14
Herr Lothar Jansen	Lons-le-Saunier	Lycée		A	- AA, Pol. Archiv. Botschaft Paris 2259, rapport du 23 juin 1935 - CAC, 20010167 ONUEF art. 151, note du 25 Juillet 1934 - CAC, 20010167 ONUEF art. 158, lettre du 22 novembre 1934, lettre du 29 novembre 1934 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 9, lettre du 22 novembre 1934, lettre du 29 novembre 1934 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13, lettre du 15 août 1934 - MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 26 avril 1935
Herr Ernst Junker	Bordeaux	Lycée National	X	A	- MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14, lettre du 18 octobre 1934
Frau Elisabeth Meer	Fontenay-aux-roses	École normale supérieure	X	L	
Herr Heinz Mell	Marseille	Lycée Périer St. Charles	X	A	
Herr Bernhard Merretig	Besançon	École normale d'instituteurs		AE	
Herr Dr. Gerhard Oomen	Paris	Lycée Janson de Sailly		A	
Herr Franz Rogg	Lyon	Lycée du Parc		A	
Herr Alfred Rohe	Paris	Lycée Condorcet	X	A	
Herr Dr. Hans Sckommodau	Paris	Université		L	
Herr Heinz Schunke	Grenoble	Lycée Champollion		A	
Herr Ludwig Steiner	St. Omer	Lycée		A	
Herr Karl Stöckl	Charleville	Lycée		A	
Herr Dr. Walter Wehe	Béziers	Lycée		A	
Herr Erich Wehrt	St. Étienne	Lycée	X	A	
Herr Ernst Weismann	Troyes	Lycée		A	- AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2259

1935-1936 : Échange avec le DAAD[1634] : 31 assistants ou lecteurs dont 2 dames -1 Dr. ? - 3 simples lecteurs - 4 lecteurs et assistants dans un lycée - 1 lecteur et assistant dans une école normale d'instituteur - 23 simples assistants

Nom	Ville	Établissement	Statut	Source(s) exploitée(s)
Herr Walter Batereau	Paris	Lycée Lakanal	A	
Herr Berthold Beinert	Agen	Lycée	A	
Herr Wilhelm Berkemeier	Angoulême	Lycée	A	
Herr Hermann Blackert	Bordeaux	Université et lycée	L, A	
Herr Gerhard Bobeth	Béziers	Lycée	A	
Herr Erich Burbiel	Douai	Lycée	A	
Herr Fritz Dick	Paris	Lycée Janson de Sailly	A	- AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2261, rapport du 10 juillet 1936
Herr Heinz Dülks	Le Mans	Lycée	A	
Herr Carl Heinz Eickert	Caen	Université	L	
Frau Ursula Haberkorn	Lille	Lycée de filles	A	
Herr Harald Hauschildt	Troyes	Lycée	A	
Herr Albrecht Heise	Marseille	Lycée	A	
Herr Kurt Herrmann	Valenciennes	Lycée	A	
Herr Kurt Hildebrandt	Grenoble	Lycée	A	
Herr Otto Lockheimer	Albi	Lycée	A	
Herr Otto Martz	Bayonne	Lycée	A	
Frau Meer Isa	Paris	École normale supérieure - Fontenay-les-roses	L	
Herr Walter Naumann	Toulouse	Université et Lycée	L, A	
Herr Fritz Neumann	Saint-Omer	Lycée	A	
Herr Max Nitzschke	Saint-Étienne	Lycée	A	
Herr Siegfried Polster	Chartes	Lycée	A	
Herr Wilhelm Radtke	Besançon	Université et École normale d'instituteurs	L, AE	
Herr Berthold Rohrer	Roanne	Lycée	A	
Herr Hans Schmidt	Paris	Lycée Condorcet	A	
Herr Ernst Schröder	Valence	Lycée	A	
Herr Dr. Hans	Paris	Sorbonne	L	

[1634] MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10, liste du 29 août 1935.

Sckommodau				
Herr Erich Sevin	Orléans	Lycée	A	
Herr Hubert Walter	Lille	Université et Lycée Faidherbe	L, A	
Herr Walter Warnach	Montpellier	Université et Lycée	L, A	
Herr Ernst Weiskan	?	Lycée	A	
Herr Kurt Wetzel	Charleville	Lycée	A	- AA, Pol. Archiv. Botschaft Paris 2261, rapport de Kurt Wetzel du 15 juillet 1936

1936-1937 : Échange avec le DAAD[1635] : 30 assistants ou lecteurs dont 3 femmes – 2 simples lecteurs – 28 simples assistants dans un lycée

Nom	Ville	Établissement	Statut	Source(s) exploitée(s)
?	Sceaux/Seine	Lycée Lakanal	A	
Herr Berthold Beinert	Charleville	Lycée	A	
Herr Willi Beck	Angoulême	Lycée	A	
Herr Karl-Heinz Bremer	Paris	Sorbonne	L	
Frau Hanna Brüne	Fontenay-aux-Roses/Paris	École Normale Supérieure	L	
Herr Erich Depka	Valenciennes	Lycée	A	
Herr Herrmann Fischer	Montpellier	Lycée	A	
Herr Hans Foegen	Tarbes	Lycée	A	
Herr Georg Gerdt	Besançon	Lycée Victor Hugo	A	
Herr Georg Gessner	Grenoble	Lycée	A	
Herr Heribert Hähle	Paris	Lycée Condorcet	A	
Herr Otto Hamel	Le Mans	Lycée	A	
Herr Herbert Hefenbrock	Troyes	Lycée	A	
Herr Jakob Hillebrand	Saint-Étienne	Lycée	A	
Herr Artur Klein	Orléans	Lycée	A	
Herr Klinghammer	Angoulême		A	MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, note du 13 août 1938
Frau Hilde Kommerell	Lille	Lycée de Jeunes Filles	A	
Herr Hermann Maenicke	Douai	Lycée	A	
Herr Heinz Mark	Aurillac	Lycée	A	
Herr Walter Naumann	Toulouse	Lycée	A	
Herr Karl Oehmann	Roanne	Lycée	A	
Herr Heinz Pfeiffer	Marseille	Lycée Thiers	A	
Frau Ingeborg Roth	Grenoble	Lycée de Jeunes Filles	A	
Herr Josef Schlotter	Nîmes	Lycée	A	
Herr Peter Schürnbrand	Béziers	Lycée	A	
Herr Rudolf Seifert	Paris	Lycée Janson-de-Sailly	A	
Herr Heinrich Veltrup	Bayonne	Lycée	A	
Herr Hubert Walter	Lille	Lycée	A	

[1635] BA, R4901/4597 / En gris, sont notés les assistants apparaissant dans d'autres documents.

Herr Werner Wege	Saint-Omer	Lycée	A	
Herr Otto Weise	Bordeaux	Lycée	A	
Herr Ludwig Zöbeley	Valence	Lycée	A	

1937-1938 : Aucun renseignement

1938-1939 : Échange avec le DAAD

Nom	Ville	Établissement	Statut	Source(s) exploitée(s)
Herr Brettschneider	Guéret	Lycée	A	- MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, arrêté de refoulement du 25 avril 1939, lettre du 26 avril 1939, lettre du 1er mai 1939, lettre du 4 mai 1939, lettre du 6 mai 1939, lettre du 6 mai 1939, copie d'une note du 13 mai 1939
Frau Dr. Müller-Éberius	Lons-le-Saunier	École normale de jeunes filles	A	
Frau Teckhaus	Châtellerault	Collège de jeunes filles	A	- MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, lettre du 6 mai 1939, lettre du 6 mai 1939
Herr Karl Trinkl	Reims	Lycée	A	Voir ci-dessous

Les cas de M. Trinkl, M. Brettschneider et Mlle Heraucourt (secrétaire de la DAPV) sont traités en commun dans les documents suivants :

- CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41, traduction d'un document de la DAPV du 31 mai 1939.
- MAE CAD Nantes, SOFE art. 270, copie d'une du 1er juin 1939, lettre du 3 juin 1939, traduction d'un document de la DAPV du 10 juin 1939, lettre du 14 juin 1939.

Sigles, abréviations et acronymes fréquemment utilisés

Adolf-Hitler-Schule (*AHS*)
Allgemeine Deutsche Neuphilologenverband (*ADNV*)
Akademischer Austauschdienst (*AAD*)
Akademische Auslandsstelle *(Akas)*
Alexander von Humboldt-Stiftung (*AvHSt*)
Außenpolitisches Amt des NSDAP (*APA*)
Auslandsorganisation der NSDAP (*AO*)
Auswärtiges Amt (*AA*)
Association des professeurs de langues vivantes (*APLV*)
Bund deutscher Mädel (*BdM*)
Bundesarchiv de Berlin-Lichterfelde (*BA*)
Centre des archives contemporaines de Fontainebleau (*CAC*)
Centre des archives diplomatiques de Nantes (*MAE CAD Nantes*)
Centre des archives du Ministère des Affaires Étrangères de Paris (*MAE Paris*)
Centre historique des archives nationales de Paris (*CHAN*)
Centre international d'études pédagogiques (*CIEP*)
Conseil international de recherches (*CIR*)
Cours complémentaires (*CC*)
Deutsche Akademische Auslandstelle des Verbandes der Deutschen Hochschulen (*DAASt*)
Deutscher Akademischer Austauschdienst (*DAAD)*
Deutsche Akademische Pädagogische Vermittlungsstelle in Frankreich / Office Universitaire allemand en France / Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (*DAPV*)
Deutsche Arbeitsfront (*DAF*)
Deutsche Demokratische Partei (*DDP*)
Deutsche-nationale Volkspartei (*DNVP*),
Deutsche Pädagogische Auslandstelle (*DPA*)
Deutsche Studentenschaft (*Dst*)
Deutsche Volkspartei (*DVP*)
École primaire supérieure (*EPS*)
École normale supérieure (*ENS*)
Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz de Berlin-Dalhem (*GStA, Pk*)
Hitlerjugend (*HJ*)
Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (*KWG*)
Kommunistische Partei Deutschlands (*KPD*)
Ministère des Affaires étrangères (*MAE)*
Ministère de l'Instruction prussien[1636] (*PrEM*)
Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (*NSDAP*)
Nationalpolitische Erziehungsanstalt (*Napola*)
Nationalsozialistischer Lehrerbund (*NSLB*)
Office national des Universités et Écoles françaises (*ONUEF*)
Pädagogischer Austauschdienst (*PAD*)
Politischesarchiv des Auswärtigen Amts de Berlin (*AA , Pol. Archiv.*)
Reichsfinanzministerium (*RFM*)
Reichsministerium des Inneren (*RMdI*)
Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda (*RMVP*)
Revue de l'enseignement des Langues vivantes (*RELV*)
Reichs- und Preussisches ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (*RuPrEM*)
Sturmabteilung (*SA*)
Sozialdemokratische Partei (*SPD*)
Société des nations (*SDN*)
Service des œuvres françaises à l'étranger (*SOFE*)
Schutzstaffel (*SS*)
Unabhängige Sozialistische Partei Deutschlands (*USPD*)
Verband der Deutschen Hochschulen (*VDH*)
Volksbund für das Deutschtum im Ausland (*VDA*)

[1636] Nous entendons par ce terme tous les Ministères se succédant à partir de 1918, ayant en charge le domaine de l'éducation en Prusse.

Bibliographie

A

Arend Heike, « Gleichzeitigkeit des Unvereinbaren. Verständigungskonzepte und kulturelle Begegnungen in den deutsch-französischen Beziehungen der Zwischenkriegszeit », dans : *Francia, Forschungen zur weteuropäischen Geschichte*, Bd. 20/3 (1993), 19./20. Jahrhundert - Histoire contemporaine – édité par l'institut historique allemand de Paris, Jan Thorbecke Verlag, 1993, pp. 131-149. (*HAGLE*)

Avanzini Guy, *Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours*, Histoire contemporaine des sciences humaines, Privat, Paris, 1981. (*GAHIS*)

B

Badia Gilbert, « Un jeune français en Allemagne hitlérienne (1936-1938) », dans : Dreyfus Michel G. (éd.), *Les relations franco-allemandes (1933-1939)*, Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique, n° 563, Éditions du CNRS, Paris, 1976, pp. 99-116. **(***BGUJF*)

Badia Gilbert, Joly Jean-Baptiste, Omnès Jacques, « Défense de la culture allemande », dans : Badia Gilbert, Joly Jean-Baptiste, Mathieu Jean-Philippe, Omnès Jacques, Palmier Jean-Michel, Roussel Hélène (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 365-378.

Badia Gilbert, « La France découverte par les émigrés », dans : Grunewald Michel, Valentin Jean-Marie (éds.), « Les exilés allemands en France (1933-1945) / Die deutschen Emigranten in Frankreich », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, n°2, 1986, pp. 171-184. (*GBLAF*)

Badia Gilbert, « Das Frankreichbild der Weimarer Zeit. Faszination und Ablehnung in der deutschen Literatur » dans : Knipping Franz, Weisenfeld Ernst (éds.), *Eine ungewöhliche Geschichte Deutschland - Frankreich seit 1870*, DFJW-Taschenbuch, Europa Union Verlag, Bonn, 1999, pp. 112-122.

Badia Gilbert, « Ma découverte de l'Allemagne », dans L'humanité - Tribune Libre - Article paru le 15 novembre 2004. Cet article est reproduit à l'adresse suivante : http://www.humanite.fr/node/304685 [consulté le 01.05.12]

Barbey-Say Hélène, *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 1994. (*HBSLE*)

Bariety Jacques, Poidevin Raymond, *Les relations franco-allemandes 1815-1975*, Collection U, Armand Colin, Paris, 1977. (*RPLRF*).

Bariety Jacques, « Tauziehen um ein neues Gleichgewicht. Konsolidierung oder Revision von Versailles. », dans : Knipping Franz, Weisenfeld Ernst (éds.), *Eine ungewöhlniche Geschichte Deutschland - Frankreich seit 1870*, DFJW-Taschenbuch, Europa Union Verlag, Bonn, 1999, pp. 101-111.

Becker Carl Heinrich, « Die intellektuelle Verständigung zwischen Deutschland und Frankreich », dans : *Nord und Süd. Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit*, Nr. 7, 50. Jg., 1927, pp. 673-678.

Beier Adolf (éd.), *Die höheren Schulen in Preussen (für die männliche Jugend) und ihre Lehrer*, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle, 1909. (*ABHOH*)

Belitz Ina, *Befreundung mit dem Fremden: Die deutsch-Französische Gesellschaft in den deutsch-französischen kultur- und Gesellschaftsbeziehungen der Locarno-Ära. Programme und Protagonisten der transnationalen Verständigung zwischen Pragmatismus und Idealismus*, Reihe III Geschichte und ihre Hilfswissenschaften. Band 745, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1997.

Bock Hans Manfred, « Die deutsch-französische Gesellschaft. 1926 bis 1934 », dans : *Francia, Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, Bd. 17/3 (1990), 19./20. Jahrhundert - Histoire contemporaine – édité par l'Institut historique allemand de Paris, Jan Thorbecke Verlag, 1991, pp. 57-101.

Bock Hans Manfred, Meyer-Kalkus Reinhart, Trebtisch Michel (éds.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Vol. 1 et 2, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, Paris, 1993.

Bock Hans Manfred, « Der DAAD in den deutsch-französischen Beziehungen » dans : Alter Peter (éd.), *Der DAAD in der Zeit. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Aufgaben – vierzehn Essays*, Vol. I, DAAD, Bonn, 2000, pp. 196-218. (*HMDD*)

Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004.

Bock Hans Manfred, « Introduction. Transaction, transfert et constitution de réseaux. Concepts pour une histoire sociale des relations culturelles transnationales », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 7-31. (*HMBIN*)

Bock Hans Manfred, « Otto Grautoff et la Société Franco-Allemande de Berlin », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 69-103. (*HMBOT*)

Bock Hans Manfred, « Reisen zwischen Berlin und Paris in der Zwischenkriegszeit. Ein historisch-sozioligischer Überblick », dans : Asholt Wolgang, Leroy Claude (éds.), *Die Blicke den anderen Paris-Berlin-Moskau*. Coll. Reisen Texte Metropolen, Band. 2, Aisthesis Verlag, Bielefeld, 2006, pp. 25-46. (*HMBRE*)

Bock Hans Manfred, *Kulturelle Wegbereiter politischer Konfliktlösung. Mittler zwischen Deutschland und Frankreich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts,* Gunter Narr Verlag, Édition Lendemains 2, Tübingen, 2005. (*HMKU)*

Bonniot Béatrice, « L'Institut Français de Berlin (1930-1955) », dans Pfeil Ulrich (éd.), *Deutsch-französische Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen im 20. Jahrhundert. Ein institutionengeschichtlicher Ansatz*, Pariser Historische Studien, Band 81, R. Oldenbourg Verlag, München, 2007, pp. 223- 234. (*BBLIN*)

Bosquelle Dominique, « L'Institut français de Berlin dans les années trente », dans : *Cahiers d'études germaniques*, n°21, Instituts d'études germaniques des Universités Lyon II, Nice, Montpellier III, Aix-Marseille I, 1991, pp. 217-250. (*DBLIN*)

Bosquelle Dominique, « Voyages et séjours de germanistes français en Allemagne dans les années 30 », dans : Espagne Michel, Werner Michael (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994, pp. 251-266. (*DBVES*)

Bosquelle Dominique, « La Maison académique française à Berlin », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 143-156. (*DBLAM*)

Brethomé Jacques, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Ellug Université Stendhal Grenoble, Grenoble, 2004.

Brethomé Jacques, « Le professeur d'allemand, 1850-1880. La longue marche vers l'intégration dans l'enseignement scolaire de l'allemand », dans : Monique Mombert (éd.), *L'enseignement de l'allemand XIXe - XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2005, pp. 41-69. (*MMENSA3*)

Buisson Ferdinand (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition de 1911), édition électronique, entrée « Musées pédagogiques » : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3241 [consulté le 05.06.07 à 16H30].

Byram Michael, Geof Alred, *A narrative Study of the Long-term Educational Significance of the « Year Abroad »*, Report to the Economic and Social Research Council, 2001.

C

Caravolas Jean-Antoine, *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (~3000-1950)*, Centre éducatif et culturel, Montréal, 1995. (*JACPO*)

Chamoux, « Berichte. Leçons de conversation française », dans : Dörr Franz, Viëtor Wilhelm, Rambeau Adolf, *Die neueren Sprachen*, Achtzehnter Band (Phon. Stud. BD. XXIV, N. F. BD. XVIII), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York. Gustav E. Stechert. & Co. 1910/1911, ici Dezember 1910 Heft 8, pp. 490-499.

Chapoulie Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987. (*JMCLP*)

Chapoulie Jean-Michel, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 » dans : Caspard Pierre, Luc Jean-Noël, Savoie Philippe (éds.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Institut national de recherche pédagogique, 2005. pp. 145-157. (*JMCEN*)

Chapoutot Johann, « "La discipline et la force massive" contre "l'intelligence française": L'office national des universités et écoles françaises face à l'Allemagne (1910-1939)" », dans, *Francia, Forschungen zur weteuropäischen Geschichte*, Bd. 28/3 (2001), 19./20. Jahrhundert - Histoire contemporaine – édité par l'Institut historique allemand de Paris, Jan Thorbecke Verlag, 2002, pp. 15-34. (*JCLAD*)

Chapoutot Johann, « L'ONUEF face à l'Allemagne : du rejet à la séduction (1910-1939) », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 135-142. (*JCONU*)

Châtellier Hildegard, « La pensée politique en exil : Heinrich Mann et Thomas Mann », dans Knopper Françoise, Ruiz Alain (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action,* Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 201-228.

Christ Herbert, *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980. (*CHFRE*)

Christ Herbert, « Zur Gechichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer », dans : Mannzmann Anneliese (éd.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I*, Kösel-Verlag, München, 1983, pp. 94-117. (*CHZUR*)

Crubellier Maurice, *L'école républicaine. 1870-1940*, Collection Vivre l'Histoire, Éditions Christian, Paris, 1993. (*MCLER*)

D

D'Almeida Fabrice, *La vie mondaine sous le nazisme*, collection tempus, Éditions Perrin, Paris, 2008.

Décultot Élisabeth, « La sélection d'allemand de l'École normale supérieure depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à la veille de la seconde guerre mondiale », dans : Espagne Michel (éd.), *L'École Normale Supérieure et l'Allemagne*, Deutsche-Französische Kulturbibliothek, Band 6, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, 1995, p. 39-66. (*EDLAS*)

Defrance Corine, « la « Maison du Livre français » à Berlin (1932-1933) et la politique française du livre en Allemagne », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Université de la Sorbonne Nouvelle, Institut d'Allemand d'Asnières, Paris, 2004, pp. 159-173.

Düwell Kurt, *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1919-1932*, Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1976.

Düwell Kurt, « Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuansatz. inhaltliche und organisatorische Strukturen der Reform auswärtiger Kulturpolitik nach dem Ersten Weltkrieg », dans : Düwell Kurt, Link Werner (éds.), *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit* 1871, Geschichte und Struktur, Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1981, pp. 46-61.

E

Ehrenreich Susanne, *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung (Band. 10), Langenscheidt, München, 2004.

Espagne Michel, Lagier Françoise, Werner Michael, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Édition de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1991. (*MEPHI*)

Espagne Michel, Werner Michael (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris 1994.

Espagne Michel, Lagier Françoise, Werner Michael, « Les germanistes en poste dans les universités françaises de 1901 à 1968 », pp.465-489 ; « Répertoire des thèses soutenues » pp. 494-524 ; « Liste des germanistes (1901-1968) » pp. 528-530 dans : Espagne Michel, Werner Michael (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994.

Espagne Michel (éd.), *L'École normale supérieure et l'Allemagne*, Leipziger Universität Verlag, Leipzig, 1995.

Espagne Michel, « Les germanistes de l'École normale supérieure de 1935 à 1955 », dans : Lüsebrink Hans-Jürgen, Oster Patricia (éds.), *Am Wendepunkt. Deutschland und Frankreich um 1945. Zur Dynamik eines"Transnationalen" kulturellen Feldes*, Transcript, Frankreich-Forum, Jahrbuch des Frankreichszentrum der Universität des Saarlandes, Band 7, Saarbrücken, 2008, pp. 49-62.

F

Faust Anselm, « Professoren für die NSDAP. Zum politischen Verhalten der Hochschullehrer 1932-33 », dans : Manfred Heinemann (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil II : Hochschule, Erwachsenenbildung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,2, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 31-49.

Finkenberger Martin, « Von den Anfängen des Programms bis 1914 „ Behufs Förderung des Neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen" », dans : Sekretariat der Kultusministerkonferenz – Pädagogischer Austauschdienst (PAD) (éd.), *100 Jahre Fremdsprachenassistent*, Bonn, 2005, pp. 67-73. (*MFANF*)

François-Poncet André, *Souvenirs d'une ambassade à Berlin. Septembre 1931-Octobre 1938*, Flammarion, Paris, 1946.

G

Gaillard Geneviève, « Les assistants de langue vivante étrangère : quelle valeur ajoutée ? », dans : *Administration et éducation*, n°1 « Administrer l'enseignement des langues vivantes », Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2004, pp. 115-127. (*GGLES*)

Gandouly Jacques, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Coll. Les mondes germaniques, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997. (*JGPED*)

Geiger Wolfgang, *L'image de la France dans l'Allemagne nazie 1933-1945*, Les Presses universitaires de Rennes, 1999, p. 237. (*WGLIM*)

Grandjonc Jacques, « Aspects de la recherche sur l'exil allemand et autrichien dans le sud-est de la France », dans : Grunewald Michel, Valentin Jean-Marie (éds.), « Les exilés allemands en France (1933-1945) / Die deutschen Emigranten in Frankreich », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, n°2, 1986, pp. 195-205.

Grunewald Michel, « L'émigration allemande 1933-1945 », dans : *Études Germaniques*. Revue trimestrielle de la Société des Études Germaniques. 43ème année. 1988, pp. 217-232.

Grunewald Michel, « L'enseignement de la civilisation française en Allemagne (1919-1939) : de l'instrumentalisation d'une discipline à des fins politiques », dans : *Allemagne d'aujourd'hui*, 2011, N° 196 (avril-juin 2011), pp. 73-87.

Grunewald Michel, « Die Kulturkunde – Ein ideologisches Wissenschaftskonzept ? », dans : Grunewald Michel, Lüsebrink Hans-Jürgen, Marcowitz Reiner, Puschner Uwe (éds.), *France-Allemagne au XXe siècle – La production de savoir sur l'Autre*, Vol. 1, Convergences, Vol. 64, Peter Lang, Bern, 2011, pp. 259-278. (*MGDK*)

Guinaudeau Isabelle, « Pereginatio academica, voyages d'études / Pregrination academica, Gelehren- und Bildungsreisen », dans : Guinaudeau Isabelle, Kufer Astrid, Premat Christophe (éds.), *Dictionnaire des relations franco-allemandes*, Perspectives européennes, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2009, pp. 184-187.

H

Hüllen Werner, *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005. (*WHKLE*)

I

Isambert-Jamati Viviane, *Crises de la société. Crises de l'enseignement*, Presses universitaires de France, Bibliothèque de sociologie contemporaine, Paris, 1970. (VIJCR)

K

Kambas Chyssoula, « La famille Bertaux », dans Michel Espagne, Michael Werner (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994, pp. 205-222.

Kleinberger Aharon F., « Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik ? », dans : Heinemann Manfred, *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil II : Hochschule, Erwachsenenbildung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,2, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 9-30. (*AKGAB*)

Koch Ursula E., « Pierre-Paul Sagave : un Berlinois de naissance et fier de l'être », dans : Koch Ursula E., Vaillant Jérôme (éds.), *Pierre-Paul Sagave. L'homme et l'enseignant chercheur*, Revue *Allemagne d'aujourd'hui*, n°183, janvier-mars 2008, pp. 5-16. (*UKPP*)

Koschwitz, « Deutsche Répétitricen in Frankreich », dans : Dörr Franz, Viëtor Wilhelm, Rambeau Adolf, *Die neueren Sprachen*, Dritter Band (Phon. Stud. BD. XI, N. F. BD. V), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York, 1898, pp. 103-104.

Korn Karl, *Lange Lehrzeit. Ein deutsches Leben*, Societäts-Verlag, Frankfurt am Main, 1975. (*KKLLE*)

Krapoth Stéphanie, *France-Allemagne. Du duel au duo, de Napoléon à nos jours*, Éditions Privat, Toulouse, 2005. (*SK*)

Kraul Margret, *Das deutsche Gymnasium. 1780-1980*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1984. (*MKDDG*)

Krebs Gilbert, « Le thème de la jeunesse dans le discours français sur l'Allemagne », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 313-332.

Krüger Peter, « Die deutschen Diplomaten in der Zeit zwischen den Weltkriegen », dans : Hudemann Rainer, Soutou Georges-Henri (éds.), *Eliten in Deutschland und Frankreich im 19. Und 20. Jahrhundert. Strukturen und*

Beziehungen. Band 1 / Élites en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles, Structures et relations. Vol. 1, R. Oldenbourg Verlag, München, 1994, pp. 281-291, ici, p. 290.

Kunz Lothar, *Höhere Schule und Philologenverband. Untersuchungen zur Geschichte der Höheren Schule und ihrer Standesoreganisation im 19. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Republik*, Haag + Herchen Verlag, Frankfurt am Main, 1984. (*LKHOE*)

Kupferman Alfred, « Le bureau Ribbentrop et les campagnes pour le rapprochement franco-allemand : 1934-1937 », dans : Dreyfus Michel (éd.), *Les relations franco-allemandes (1933-1939)*, Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique, n° 563, Éditions du CNRS, Paris, 1976. pp. 87-98. (*KPLB*)

L

Laitenberger Volkhard, *Akademische Austausch und auswärtige Kulturpolitik. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) 1923-1945*, Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Band 20, Musterschmidt Gottingen-Frankfurt-Zürich, 1976. (*VLAA*)

Laitenberger Volkhard, « Organisations- und Strukturprobleme der auswärtigen Kulturpolitik und des akademischen Austauchs in den zwanziger und dreißiger Jahren », dans : Düwell Kurt, Link Werner (éds.), *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*, Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1981, pp. 72-96. (*VLOS*)

Laitenberger Volkhard, « Der DAAD von seinen Anfängen bis 1945 » dans : Peter Alter (éd.), *Der DAAD in der Zeit. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Aufgaben – vierzehn Essays*, Vol. I, DAAD, Bonn, 2000, pp. 20-48. (*VLDA*)

Léon Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Presses universitaires de France, Paris, 1967. (*ALHIS*)

Levy Paul, *La langue allemande en France*, Tome II, *De 1830 à nos jours*, IAC, Paris, 1952. (*PLLAN*)

Lichtenberger Henri, *L'Allemagne moderne, son évolution*, Bibliothèque de Philosophie scientifique, Flammarion, Paris, 1909. (*HLEVO*)

Lichtenberger Henri, *L'Allemagne d'aujourd'hui dans ses relations avec la France*, Les éditions G. Crès et Cie, 1922. (*HLAUJ*)

M

Marmetschke Katja, « Un tournant dans le rapprochement franco-allemand ? La rencontre entre C.H. Becker, ministre de l'Éducation de Prusse, et Anatole de Monzie, ministre français de l'instruction publique, en septembre 1925 à Berlin », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert, *Echanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weima*r, Publications de l'institut d'allemand. Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, 2004, pp. 35-50. (*KMUNT*)

Marmetschke Katja, « Zwischen Feindbeobachtung und Verständigungsarbeit ; Edmond Vermeil und die französische Germanistik in der Zwischenkriegszeit » dans : Beilecke François, Marmetschke Katja (éds.), *Der Intellektuelle und der Mandarin. Für Hans Manfred Bock*, Intervalle 8, Schriftenzur Kulturforschung, Interdisziplinären Arbeitsgruppe Kulturforschung der Universität Kassel, Kassel, 2005, pp. 503-526. (*BFMKD*)

Mathieu Jean-Philippe, « Sur l'émigration des universitaire », dans : Badia Gilbert, Joly Jean-Baptiste, Mathieu Jean-Philippe, Omnès Jacques, Palmier Jean-Michel, Roussel Hélène (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 133-162 (*JPMS*),

Mathieu Jean-Philippe, « Les étudiants allemands réfugiés en France et l'œuvre de l'Entraide universitaire internationale », dans : Badia Gilbert, Joly Jean-Baptiste, Mathieu Jean-Philippe, Omnès Jacques, Palmier Jean-Michel, Roussel Hélène (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 117-132.

Mayer-Kalkus Reinhart, *Die akademische Mobilität zwischen Deutschland und Frankreich* (*1925-1992*), DAAD-Forum Studien, Berichte, Materialen 16, DAAD, Bonn, 1994. (*RMKDA*)

Mayeur Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la troisième République*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 1977. (*FMENS*)

Mayeur Françoise, *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, Coll. Le temps & les hommes, Hachette Littérature, 1979. (*FMEDU*)

Mayeur Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, *de la révolution à l'école républicaine*, Nouvelle librairie de France, Paris, 1981. (*FMHIS*)

Mombert Monique, *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Coll. Faustus/Etudes germaniques, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 2001. (*MMENS*)

Mombert Monique (dir.), *L'enseignement de l'allemand XIXe-XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, 2005. (*MMENSA1*)

Mombert Monique, « De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939 », dans : Monique Mombert (dir.), *L'enseignement de l'allemand XIXe-XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, 2005, pp. 71-136. (*MMENSA2*)

Mombert Monique, « La construction des représentations scolaires dans la première moitié du XXe siècle », dans : Grünewald Michel, Lüsebrink Hans-Jürgen, Marcowitz Reiner, Puschner Uwe (éds.), *France-Allemagne au XXe siècle – La production de savoir sur l'Autre*, Vol. 1, Convergences, Vol. 64, Peter Lang, Bern, 2011, pp. 97-115.

Monzie Anatole de, « Die intellektuelle Verständigung zwischen Deutschland und Frankreich », dans : *Nord und Süd. Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit*, Nr. 7, 50. Jg., 1927, p. 578.

Müller-Benedict Volker, *Akademische Karrieren in Preussen und Deutschland. 1850-1940*, Datenbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2008. (*VMBAK*)

Müller Detlef K., Zymek Bernd, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800-1945*, Datenbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II : Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987.

Müller Hörst, « Die Emigration aus dem nationalsozialistischen Deutschland. Ursachen, Phasen und Formen », dans : Knopper Françoise, Ruiz Alain (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action*, Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 115-129. (*HMDIE*)

Müller Klaus-Jürgen, « Frankreich in der Sicht des Auswärtigen Amt und der militarischen Führung », dans : Bariety Jacques, Guth Alfred, Valentin Jean-Marie (éds.), *La France et l'Allemagne entre les deux guerres mondiales*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 1987, pp. 31-46.

Müller-Eberius Annemarie, *Einer Tochter Freiheitskampf im Geiste der Weimarer Republik*, Der Berliner Handels-Gesellschaft Berlin, BHF-Bank, Frankfurt/Main, non daté. (*AMMET*)

Murphy-Lejeune Elizabeth, *Student Mobility and Narrative in Europe. The new Strangers*, Routledge, New York, 2002.

P

Paff Susanne, « Eduard Wechssler et les conférences français à l'Université de Berlin 1936-1934 », dans : Bock Hans Manfred, Krebs Gilbert (éds.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, Paris, 2004, pp. 175-226. (*SPEW*)

Paulsen Friedrich, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den Klassischen Unterricht. Vol. 2. Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus 1740-1892* (3e éd., revue et mise à jour par Rudolf Lehmann), W. de Gruyter & C°, Berlin,1921.

Pellissier Béatrice, « L'antenne parisienne du DAAD à travers les archives de l'Auswärtiges Amt de Bonn jusqu'en 1939 », dans : Bock Hans Manfred, Meyer-Kalkus Reinhart, Trebtisch Michel (éds.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, Paris, 1993, pp. 273-285. (*BPLAP*)

Poidevin Raymond, Schirmann Sylvain, *Histoire de l'Allemagne*, Coll. Nation d'Europe, Hatier, Paris, 1992. (*RPHIS*)

Ponteil Félix, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes 1789-1964*, Sirey, Paris, 1966. (*FPHIS*)

Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Collection U, Série « Histoire contemporaine », Librairie Armand Colin, Paris, 1968. (*APHIS*)

Puren Christian, *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues, Didactique des langues étrangères*, Nathan, CLE International, Paris, 1988. (*CPHIS*) L'ouvrage qui n'est plus édité est mis gratuitement à disposition par son auteur : Publication en ligne pour les Langues modernes (2007) : https://*APLV*-languesmodernes.org/spip.php?article813 [consultés le 01.05.12].

R

Ray Roland, *Annäherung an Frankreich im Dienste Hitlers ? Otto Abetz und die deutsche Frankreichspolitik 1930-1942*. Studien zur Zeitgeschichte, Institut für Zeitgeschichte. Band 59, R. Oldenbourg Verlag, München, 2000. (*RRAF*)

Reece Kelly C., « Die gescheiterte nationalsozialistische Personalpolitik und die misslungene Entwicklung der nationalsozialistischen Hochschulen », dans : Heinemann Manfred (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil II : Hochschule, Erwachsenenbildung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,2, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 61-76. (*KRDIE*)

Reinfried Marcus, « Französischunterricht im Dritten Reich : Rahmenbedungungen, Inhalte, Unterrichtsmethoden », dans : Duthmar Reinhard, Schmitz Wolfgang (éds.), *Schule und Unterricht im dritten Reich*, Interdisziplinär Forschung und fächerverbindender Unterricht, 2 Auflage (2001), Ludwigsfelder Verlagshaus, 2003, pp. 125-151. (*MRFRZ*)

Roussel Hélène, « L'Université allemande libre (fin 1935-1939) », dans : Badia Gilbert, Joly Jean-Baptiste, Mathieu Jean-Philippe, Omnès Jacques, Palmier Jean-Michel, Roussel Hélène (éds.), *Les bannis de Hitler. Accueil et luttes des exilés allemands en France (1933-1939)*, Études et documentations internationales, Presses Universitaires de Vincennes, Paris, 1984, pp. 327-356.

Roussel Hélène, « Réflexions sur l'exil politique allemand dans années trente et la question de l'accès aux médias », dans : Knopper Françoise, Ruiz Alain (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action*, Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 159-188. (*HRREF*)

Ruiz Alain, « de 1789 aux années du IIIe Reich : l'émigration de la « meilleure Allemagne » en France. Une tradition », dans : Knopper Françoise, Ruiz Alain (éds.), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'Exil. Pensées et action*, Interlangues civilisations, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, pp. 131-157 (*ARDE*)

Ruiz Alain, « Du sujet prussien et ressortissant du Reich au citoyen français. La « rémigration » de Pierre-Paul Sagave, descendant de huguenots du refuge berlinois. », dans : Koch Ursula E., Vaillant Jérôme (éds.), *Pierre-Paul Sagave. L'homme et l'enseignant chercheur*, Revue *Allemagne d'aujourd'hui*, n°183, janvier-mars 2008, pp. 17-37. (*ARDS*)

S

Sagave Pierre-Paul, « Un étudiant berlinois à Bordeaux (1931-1933), Souvenirs autobiographiques. », dans : Alain Ruiz (éd.), *Présence de l'Allemagne à Bordeaux du siècle de Montaigne à la veille de la seconde Guerre Mondiale*, Collection Voyages, migrations et transferts culturels en Aquitaine, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1997, pp. 385-392. (*PPSU*)

Schäfer Claus W., *André François-Poncet als Botschafter in Berlin (1931-1938),* Pariser Historische Studie, Band 64, R. Oldenbourg Verlag, München, 2004.

Schiller Dieter, Pech Karlheinz, Hermann Regine, Hahn Manfred, *Exil in Frankreich*, Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil 1933-1945 in sieben Bänden. Band 7, Röderberg-Verlag G.m.b.H., Frankfurt am Main, 1981. (*DSEXI*)

Schmitt Hanno, « Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik : Perspektiven ihrer Erforschung » dans : Amlung Ullrich, Haubfleisch Dietmar, Link Jörg-W., Schmitt Hanno (éds.), *« Die Alte Schule überwinden » Reformpädagogische Versuchschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, Coll. Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenbildung, Dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1992, pp. 9-32. (*HSTOP*)

Schmoldt Benno, « Schule und Unterricht im allgemeinbildenden Schulwesen der weimarer Republik unter besondere Berücksichtigung der Entwicklung in Berlin », dans : Dithmar Reinhard (éd.), *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik*, Lüchterhand, Berlin, 1993, pp. 72-88. (*RDSCH*)

Scholtz Harald, Stranz Elmar, « Nationalsozialistische Einflussnahmen auf die Lehrerbildung », dans : Heinemann Manfred (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil I. Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,1, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, pp. 110-124. (*HSESN*)

Schneider Christian W., *Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich unter besonderer Berücksichtigung der Schulreformversuche von 1930 bis 1959*, Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1963. (*CSNEU*)

Schulter Hansgerd, « Pierre-Paul Sagave, un médiateur franco-allemand », dans : Ursula E. Koch, Jérôme Vaillant (éds.), *Pierre-Paul Sagave. L'homme et l'enseignant chercheur*, Revue *Allemagne d'aujourd'hui*, n°183, janvier-mars 2008, pp. 38-40.

Sirinelli Jean-François, *Génération intellectuelle. Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Quadrige, Presses universitaires de France, 1994. *(SIGIK)*

Stachura Peter D., « Das Dritte Reich und Jugenderziehung : Die Rolle der Hitlerjugend 1933-1939 », dans : Heinemann Manfred (éd.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil I. Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4,1, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980. pp. 90-112 (*PSDD*)

T

Tauch Élisabeth, « Les échanges de lecteurs d'universités entre la France et l'Allemagne, des origines à 1939 », dans : Espagne Michel, Werner Michael (éds.), *Histoire des études germaniques en France (1900-1970)*, CNRS Éditions, Paris, 1994, pp. 307-320.

Thalmann Rita, « Du cercle de Sohlberg au Comité France-Allemagne: une évolution ambiguë de coopération franco-allemande », dans : Hans Manfred Bock, Reinhard Meyer-Kalkus, Michel Trebitsch*, Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930. Vol. 1*, CNRS Éditions, Paris, 1993, pp. 67-86. (*RTDSO*)

Thiersch Friedrich, *Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien*., Vol. 2, J.G. Cotta, Stuttgart – Tübingen, 1838, p. 193.

Tiemann Dieter, « Zweigstelle Paris des DAAD und Institut Français de Berlin. Zwei Einrichtungen der auswärtigen Kulturpolitik mit jugendpolitischer Orientierung », dans : Bock Hans Manfred, Meyer-Kalkus Reinhart, Trebtisch Michel (éds.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, 1993, pp. 287-300. (*DTZWP*)

Tiemann Dieter, « Nachwuchseliten für die Verständigung ? Ein Aspekt deutsch-französischer Kulturbeziehungen in der Zwischenkriegszeit », dans : Hudemann Rainer, Soutou Georges-Henri (éds.), *Eliten in Deutschland und Frankreich im 19. Und 20. Jahrhundert. Strukturen und Beziehungen. Band 1 / Élites en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles, Structures et relations. Vol. 1*, R. Oldenburg Verlag, München, 1994. pp. 101-109. (*DTNAV*)

Tiemann Dieter, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit*, Bouvier Verlag, Edition Röhrscheid, Bonn, 1989. (*DTDFJ*)

V

Viëtor Wilhem, « Répétiteurs étrangers », dans : Franz Dörr, Wilhelm Viëtor, Adolf Rambeau (éds.), *Die neueren Sprachen*, Zehnter Band (Phon. Stud. BD. XVI, N. F. BD. X), Marburg in Hessen, N. G. Elwert'scge Verlagsbuchhandlung, New-York, 1902-1903, ici Februar 1903, Heft 10, p. 640.

« Vierte Allegmeine Sitzung, Mittwoch den 29 Mai, Nachmittag 2 ½ Uhr », dans : Herausgegeben vom Vorstande des allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes, *Bericht über die Verhandlungen der XV. Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologen Verbandes (A.D.N.V.) in Frankfurt am Main von 27 bis 30 Mai 1912*, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, Heidelberg, 1913, pp. 90-111.

Veillet-Lavallée Charles, Président de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes, « L'enseignement des langues vivantes en France », dans : *The modern language*, Volume V, March, 1921, N°6, p. 295-308.

Vormeier Barbara, « La situation administrative des exilés allemands en France (1933-1945) Accueil - Répression - Internement – Déportation », dans : Grunewald Michel, Valentin Jean-Marie (éds.), « Les exilés allemands en France (1933-1945) / Die deutschen Emigranten in Frankreich », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, n°2, pp. 185-194. (*BVLAS*)

W

Weber Hendrik, « Reisen in die Heimat ? Paris als Emigrationsziel in Texten deutschsprachiger Autoren nach 1933. », dans : Fähnders Walter, Plath Nils, Weber Hendrik, Zahn Inka (éds.), *Berlin, Paris, Moskau. Reiseliteratur und die Metropolen*, Band 1, Aisthesis Verlag, Bielefeld, 2005, pp. 125-134. (*HWREI*)

Wenzel G., « Französische und englische Rezitationen, Vorträge und Sprechübungen an Höheren Lehranstalten » dans : *Pädagogischer Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerverband Deutschlands*, (14 juin 1905), n°35, XIV Jg., Leipzig.

Z

Zapp Franz Joseph, Schröder Konrad (éds.), D*eutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht 1900-1970. Ein Lesebuch*, Band 22, I&I, Universität Augsburg, 1983, p. 48. (*ZADEU*)

Sites internet consultés :

http://www.ciep.fr/assistantfr/index.php
http://www.kmk-pad.org/programme/ausl-fsa.html
https://*APLV*-languesmodernes.org/spip.php?article813
http://jensites.com/bbr/site/index.php?cat=ge&page=ge_02&lang=de
[consultés le 01.05.12].

Archives consultées

1. Centre des archives diplomatiques de Nantes (*MAE CAD Nantes*)

MAE CAD Nantes, Inventaire de la Série SOFE (Service des œuvres françaises à l'étranger)

MAE CAD Nantes, SOFE art. 3 :

- copie du rapport du 30 décembre 1922 sur l'enseignement du français en Allemagne de l'Ambassadeur de la République française à Berlin (M. de Margerie), au Président du Conseil et Ministre des Affaires étrangères (Raymond Poincaré)
- lettre du 13 janvier 1923 du MAE (Direction des affaires politiques et commerciales) au SOFE

MAE CAD Nantes, SOFE art. 144 :

- rapport du 4 avril 1928 sur l'enseignement du français en *Sachsen*, *Thüringen* et *Anhalt*
- circulaire du 10 septembre 1928 du MAE aux Consulats et Légations français de Bade, Bavière, Brême, Cologne, Mayence, Dresde, Leipzig, Düsseldorf, Nüremberg et Hambourg
- rapport du 25 septembre 1928 sur l'enseignement du français à Brême adressé par le Consul de France à Brême (Pierre Dubois) au MAE
- rapport du 11 octobre 1928 sur l'enseignement du français en Bavière adressé par la Légation de la République Française en Bavière (Mr. Gauquie) au MAE
- rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français en *Rheinland-Pfalz* adressé par le Consul de France à Cologne (Mr. Laffon) au MAE
- rapport du 23 octobre 1928 sur l'enseignement du français adressé par le Consul de France à Nuremberg au MAE
- rapport du 5 décembre 1928 sur l'enseignement du français adressé par le Consul Général de France à Hambourg (Mr. Saugon) au MAE
- rapport du 11 décembre 1928 sur l'enseignement du français en *Nordrhein Westfalen*, adressé par le Consul de France à Düsseldorf au MAE
- rapport du 18 décembre 1928 sur l'enseignement du français en Bade adressé par le Consul de France en Bade (P. Calvière) au MAE

MAE CAD Nantes, SOFE art. 145 :

- lettre du 15 avril 1930 de Charles Petit-Dutaillis au Dr. Heyn
- lettre du 16 mai 1930 du Dr. Heyn à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 2 juin 1930 du Dr. Schwarz à M. Marx
- rapport de l'Ambassadeur de France en Allemagne (André François-Poncet) du 15 novembre 1931 au Ministre des Affaires Étrangères (Aristide Briand)
- rapport du 24 novembre 1931 adressé par Charles Petit-Dutaillis à M. Pilat
- lettre du 7 décembre 1931 du Ministère de l'Instruction publique au MAE
- lettre du 23 janvier 1932 de André-François Poncet à Pierre Laval, Président du Conseil, Ministre des Affaires étrangères
- liste des candidats aux bourses de l'AAD (1931-1932)
- aide-mémoire de l'Ambassade d'Allemagne sur les relations universitaires entre la France et l'Allemagne

MAE CAD Nantes, SOFE art. 153 :

- lettre de juillet 1912 du Ministère de l'Instruction publique à l'AA
- lettre du 17 juillet 1912 de l'AA à la Légation de Bavière
- lettre du 12 août 1912 de la Légation de Bavière au Ministère des Cultes bavarois
- accusé de réception du 22 août 1912
- lettre du 27 juillet 1920 du Recteur de l'Académie de Paris au Ministre de l'Instruction publique

MAE CAD Nantes, SOFE art. 155 :

- lettre du 13 décembre 1916 de la Légation de la République française aux Pays-Bas – Direction des affaires politiques et commerciales – (M. Allize, Ministre de la République Française aux Pays-Bas) au MAE

MAE CAD Nantes, SOFE art. 254 :

- rapport de l'ONUEF du 5 avril 1933

MAE CAD Nantes, SOFE art. 266 :

- lettre du 10 août 1932 de l'ONUEF au SOFE
- lettre du 9 février 1934 de l'ONUEF au directeur de l'Enseignement secondaire (Francisque Vial)
- Dossier[1637] Korn (1933-1934)
- lettre de l'ambassade d'Allemagne à Paris au SOFE

MAE CAD Nantes, SOFE art. 267 :

- lettres du 12 novembre 1932 du Proviseur du lycée Périer Saint Charles et de Messieurs Roth et Michon au Ministre de l'éducation nationale
- lettre du 23 novembre 1932de l'ONUEF au Proviseur du lycée Périer Saint-Charles à Marseille
- lettre du 23 novembre 1932 de l'ONUEF à la DAPV
- lettre du 23 novembre 1932 de l'ONUEF au MAE
- lettre du 31 mars 1933 du Dr. Schwarz au Recteur de l'Académie de Lille (Albert Châtelet)
- lettre du 22 avril 1933 de Frau Kausler
- projet de lettre daté d'avril 1933 d'Albert Châtelet à Mme. Kausler
- lettre du 1er mai 1933 d'Albert Châtelet au MAE
- télégramme du 15 mai 1933 d'André François-Poncet au SOFE (Jean Marx)
- note du SOFE du 15 décembre 1933
- note du 8 mai 1934 sur la situation des réfugiés allemands occupant actuellement une place au pair dans l'enseignement
- note du 8 mai 1934 d'Henri Jourdan
- rapport du 27 juin 1934 sur l'activité de l'Office Universitaire Allemand transmis au MAE par le Ministère de l'Intérieur
- télégramme d'André François-Poncet à SOFE du 11 septembre 1935
- télégramme du 19 septembre 1935 d'André François-Poncet au SOFE
- rapport du 19 décembre 1935 d'André François-Poncet au SOFE

MAE CAD Nantes, SOFE art. 269 :

- Dossier Orssaud (1935-1936)

MAE CAD Nantes, SOFE art. 270 :

- lettre du 16 avril 1937 du MAE à l'Ambassadeur de France à Berlin
- lettre du 22 Avril 1937 de André François-Poncet au MAE
- lettre du 29 avril 1937 d'André François-Poncet au MAE
- rapport du 2 juin 1937 du Commissaire Spécial de la Surveillance du Territoire à Nice sur l'activité des assistants et lecteurs
- lettre du 7 juin 1937 du Ministre de l'Intérieur au MAE
- observations sur l'état actuel des universités allemandes (1938)
- lettre du 17 février 1938 d'André François-Poncet au MAE
- note du 5 mars 1938 de la sous-direction de la Chancellerie et du Contentieux à la direction « Europe »
- copie d'une note du 10 mars 1938 du SOFE à l'Ambassade d'Allemagne à Paris
- note du 25 mai 1938 de SOFE à la sous-direction « Europe »
- rapport du 1er juillet 1938 sur l'activité de l'Institut français de Berlin (1937-1938)
- copie d'une note du 1er juin 1939 de l'Ambassade d'Allemagne à Paris
- copie d'une du 1er juin 1939
- lettre du 3 juin 1939 du MAE au Ministre de l'Intérieur

[1637] Pour les « Dossiers » individuels, se référer à l'annexe 25, pour avoir le détail des documents.

- lettre du 5 juin 1939 de Georges Deniker, Consul de France à Stuttgart, au MAE
- traduction d'un document de la DAPV du 10 juin 1939
- lettre du 14 juin 1939
- Dossier Fortuit (1936-1937)
- Dossier Villemin (1937-1938)
- Dossier Gama (1938-1939)
- Dossier Perrin (1938-1939)
- Dossier Klinghammer (1936-1937)
- Dossier Brettschneider (1938-1939)
- Dossier Teckhaus (1938-1939)

MAE CAD Nantes, SOFE art. 271 :

- lettre du 10 août 1932 de l'ONUEF au MAE
- lettre du 5 septembre 1932 de Jean Medory au Ministre de l'Éducation nationale
- lettre du 16 septembre 1932 de Mlle Godillon au Ministre de l'Éducation nationale
- lettre du 8 juin 1933 d'Henri Jourdan à l'ONUEF
- lettre du 15 février 1934 d'Henri Jourdan au SOFE (Jean Marx)

MAE CAD Nantes, AMBE (Ambassade de France à Berlin) série B art. 91 :

- brouillon de la lettre du 30 octobre 1904 du Chargé d'Affaires de la République française en Prusse (M. Prinet), au Secrétaire d'Etat à l'Office Impérial des Affaires étrangères (M. le Baron de Richthofen) et ses deux annexes
- *Article du Lokalanzeiger* du 17 février 1905
- lettre du 25 décembre 1905 de l'Ambassadeur de France à Berlin (M. Bihourd) au Consul de France à Danzig (M. Jouffroy d'Alban)
- lettre du 2 janvier 1906 du Consul de France à Danzig à l'Ambassadeur de France à Berlin

MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 92 :

- lettre du 25 décembre 1911
- lettre du 23 janvier 1912
- Dossier « Nowacki » : lettre du 14 octobre 1912, lettre du 16 octobre 1912 de la Légation d'Oldenburg à l'Ambassadeur de France à Berlin (Jules Cambon) ; lettre du 4 avril 1913 de la Légation d'Oldenburg à Ambassadeur de France à Berlin ; lettre du 28 mai 1913 de l'AA à l'Ambassadeur de France à Berlin.
- lettre du 2 avril 1914 du MAE à Jules Cambon, l'Ambassadeur de France à Berlin

MAE CAD Nantes, AMBE série B art. 463 :

- note du 15 Avril 1933 de l'IF « Note sur l'état actuel des œuvres françaises à Berlin »

MAE CAD Nantes, AMBE IF (Institut Français) art. 9 :

- lettre du 17 septembre 1931 de Louis Eisenmann à Oswald Hesnard
- lettre du 31 octobre 1931 de Charles Petit-Dutaillis à Oswald Hesnard
- rapport du 24 novembre 1931 adressé par Charles Petit-Dutaillis à M. Pilat
- lettre du 25 novembre 1933 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 27 novembre 1934
- lettre du 8 juin 1933 d'Henri Jourdan à l'ONUEF
- lettre du 7 juin 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 18 janvier 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 25 janvier 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 24 mai 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- note du 8 mai 1934 d'Henri Jourdan
- lettre du 1er Juin 1934 de Charles Petit-Dutaillis à Henri Jourdan
- lettre du 4 juin 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis

- lettre du 18 juillet 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 20 juillet 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 24 juillet 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 30 août 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre manuscrite du 6 septembre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 19 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 6 septembre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 26 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 25 avril 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 29 avril 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 29 mai 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 22 juillet 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 18 septembre 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 27 septembre 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 27 novembre 1935 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 5 février 1936 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 8 février 1936 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 16 septembre 1936 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 28 octobre 1937 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 15 avril 1938 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 6 septembre 1938 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 23 février 1939 de Jean Arnaud à Jean Denis
- lettre du 18 avril 1939 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 4 mai 1939 de Jean Denis à Henri Jourdan
- Dossier Balvet (1933-1934)
- Dossier Gérard (1933-1934)
- Dossier Lizé (1933-1934)
- Dossier Mabette (1933-1934)
- Dossier Pauzié (1933-1934)
- Dossier Bigaud (1934-1935)
- Dossier Dupuy (1934-1935)
- Dossier Remy (1934-1935)
- Dossier Goupillon (1935-1936)
- Dossier Neukomm (1935-1936)
- Dossier Badia (1936-1937)
- Dossier Bonnefoi (1936-1937)
- Dossier Boutineau (1936-1937)
- Dossier David (1936-1937)
- Dossier Rongeard (1936-1937)
- Dossier Artigues (1937-1938)
- Dossier Badia (1937-1938)
- Dossier Feugeas (1937-1938)
- Dossier Humblot (1937-1938)
- Dossier Maurel (1937-1938)
- Dossier Percevant (1937-1938)
- Dossier Savonnet (1937-1938)
- Dossier Souchère (1937-1938)
- Dossier Latif (1938-1939)
- Dossier Percevant(1938-1939)
- Dossier Pessin (1938-1939)
- Dossier Korn (1933-1934)
- Dossier Jansen (1934-1935)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 10 :

- lettre du 18 janvier 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 11 mai 1934 d'Henri Jourdan à Karl Epting
- lettre du 29 août 1935 du DAAD à Henri Jourdan
- liste du 29 août 1935
- lettre du 19 septembre 1935 du DAAD à Henri Jourdan
- liste des affectations du DAAD du 19 septembre 1935
- Dossier Balvet (1933-1934)
- Dossier Bigaud (1934-1935)
- Dossier Ravaud (1934-1935)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 11 :

- Dossier Dauvin (1933-1934)
- Dossier Henry David (1933-1934)
- Dossier Lucien David (1933-1934)
- Dossier Drijard (1933-1934)
- Dossier Ducarroy (1933-1934)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 12 :

- lettre du 5 avril 1933 d'Henri Jourdan à Oswald Hesnard
- Dossier Gayand (1933-1934)
- Dossier Gérard (1933-1934)
- Dossier Guitton (1933-1934)
- Dossier Mabette (1933-1934)
- Dossier Fauret (1934-1935)
- Dossier Gérard (1934-1935)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 13 :

- lettre du 30 décembre 1932 de M. Lhaisné à l'Institut français
- lettre du 23 octobre 1933 d'Henri Jourdan *au Stadtkomissar* Janke de la ville de Berlin
- Dossier Balvet (1933-1934)
- Dossier Lafon (1933-1934)
- Dossier Lizé (1933-1934)
- Dossier Martin (1933-1934)
- Dossier Mondot (1933-1934)
- Dossier Mérignon (1934-1935)
- Dossier Moinary (1934-1935)
- Dossier Jansen (1933-1934)
- Dossier Jansen (1934-1935)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 14 :

- Dossier Pauzié (1933-1934)
- Dossier Poulain (1934-1935)
- Dossier Pradère (1934-1935)
- Dossier Raveau (1934-1935)

- Dossier Remy (1934-1935)
- Dossier Bürker (1934-1935)
- Dossier Buesche (1934-1935)
- Dossier Carl (1934-1935)
- Dossier Danner (1934-1935)
- Dossier Hellweg (1934-1935)
- Dossier Jansen (1934-1935)
- Dossier Junker (1934-1935)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 15 :

- Dossier Vornet (1933-1934)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 16 :

- lettre du 20 janvier 1939 de M. Jourdan à la DPA (M. Lambert)
- lettre du 27 mars 1939 de Jean Arnaud au DAAD
- lettre du 1er avril 1939 du DAAD (M. Lamberts) à Jean Arnaud
- lettre du 8 août 1939 de la DPA (M. Trepte) à Henry Jourdan
- Dossier Balvet (1933-1934)
- Dossier Neukomm (1935-1936)
- Dossier Badia (1936-1937)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 17 :

- Dossier Bousin (1935-1936)
- Dossier Bachala (1936-1937)
- Dossier Badia (1936-1937)
- Dossier Bonnefoi (1936-1937)
- Dossier Boutineau (1936-1937)
- Dossier Rongeard (1936-1937)
- Dossier Bangratz (1937-1938)
- Dossier Barain (1938-1939)
- Dossier Bégain (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 18 :
- Dossier Colbeau (1935-1936)
- Dossier Chabot (1936-1937)
- Dossier Cauvin (1937-1938)
- Dossier Cheval (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 19 :

- Dossier David (1936-1937)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 20 :

- lettre du 7 février 1939 de l'Inspecteur général Fouret à Charles Petit-Dutaillis et Henri Jourdan
- Dossier Fortry (1935-1936)
- Dossier Fichefeux (1936-1937)
- Dossier Fortuit (1936-1937)
- Dossier Fritig (1936-1937)
- Dossier Guinet (1936-1937)
- Dossier Giacometti (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 21 :

- lettre du 6 novembre 1938 de Jean Arnaud à Henri Jourdan
- Dossier Jean (1935-1936)
- Dossier Haupt (1936-1937)
- Dossier Jäger (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 22 :

- Dossier Latapie (1935-1936)
- Dossier Lamy (1936-1937)
- Dossier Litaise (1936-1937)
- Dossier Lebois (1938-1939)
- Dossier Lefebvre (1938-1939)
- Dossier Leguevaque (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 23 :

- Dossier Goupillon (1935-1936)
- Dossier Neukomm (1935-1936)
- Dossier Neuville(1935-1936)
- Dossier Pelhâte (1935-1936)
- Dossier Drassaud (1936-1937)
- Dossier Peyraude (1936-1937)
- Dossier Pelletier (1938-1939)
- Dossier Percevant (1938-1939)
- Dossier Perrin (1938-1939)
- Dossier Poumet (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 24 :

- Dossier Goupillon (1935-1936)
- Dossier Soullié (1935-1936)
- Dossier Rätz (1936-1937)
- Dossier Rongeard (1936-1937)
- Dossier Rossignol (1938-1939)
- Dossier Saly (1938-1939)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 25 :

- Dossier Védrines (1936-1937)

MAE CAD Nantes, AMBE IF art. 28 :

- note non datée sur l'Institut Français
- note de Jourdan sur la réforme scolaire (1er janvier 1937)
- lettre du 10 mars 1938 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- rapport du 1er juillet 1938 sur l'activité de l'Institut français de Berlin (1937-1938)
- Dossier Bideau (1937-1938)
- Dossier Biollay (1937-1938)
- Dossier Humblot (1937-1938)
- Dossier Villemin (1937-1938)

2. Centre historique des archives nationales de Paris (*CHAN*)

CHAN, 62/AJ art. 63 :

- rapport sur l'activité de l'ONUEF pendant l'année scolaire 1920-1921 rédigé le 23 janvier 1922 par Charles Petit-Dutaillis
- rapport annuel de l'ONUEF pour l'exercice 1933-1934 présenté lors de l'Assemblée générale du 15 mars 1934
- rapport annuel de l'ONUEF (Assemblée générale du 13 mai 1936)

CHAN, 70/AJ art. 1 :

- Jacques Poujol, « Histoire abrégée de l'Office national des universités et écoles françaises », juin 1978. (*JPOHI*)
- document d'avril 1945 de M. Honorat à M. Langier intitulé « Note sur l'Office Nationale des Universités et Ecoles Françaises »

3. Centre des archives contemporaines de Fontainebleau (CAC)

CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 41 :

- lettre du Ministre de l'Instruction publique (Joseph Chaumié) aux Inspecteurs généraux de l'éducation nationale et instructions du 15 février 1904
- instructions prussiennes du 27 mars 1905 relatives à l'emploi des candidats au professorat étrangers dans les écoles secondaires prussiennes
- convention relative à l'échange d'assistants entre la Saxe et la France
- convention relative à l'échange d'assistants entre la France et la Bavière
- convention relative à l'échange d'assistants et d'assistantes entre la France et la Hesse
- Lettre du 8 janvier 1909 du Ministère des Cultes aux « collèges » (*Königliche Provinzial-Schulkollegien und die königlichen Regierungen mit Ausschluss der jenigen Magdeburg*)
- note de mai 1929 sur les relations universitaires entre la France et l'Allemagne
- copie d'une lettre du 28 juin 1929 du Dr. Schwarz à l'ONUEF
- rapport sur la visite de Messieurs Heyn et Schwarz le 8 juillet 1929
- rapport non daté à propos de la visite de Messieurs Heyn et Schwarz à l'ONUEF
- rapport du 9 juillet 1929 sur la visite de Heyn et Schwarz au Directeur de l'Enseignement secondaire (M. Vial) en présence de M. Denis
- lettre du 7 août 1929 de Jean Denis à M. Potel, Inspecteur général de l'Instruction publique
- note du 9 septembre 1929 (rédigée par Denis) sur la visite de M. Krüger et les assistants berlinois des lycées de Paris
- réunion de l'ONUEF du 13 septembre 1929 avec les personnels des lycées parisien
- lettre du 17 septembre 1929 de Jean Denis à l'Inspecteur général M. Potel
- lettre du 17 septembre 1929 de Jean Denis à M. Heyn
- brouillon de la convention dressé entre le 12 et le 14 octobre 1929
- convention relative à l'échange d'assistants de langue entre l'ONUEF et l'AAD signée le 9 novembre 1929
- note du 19 décembre 1929 de Jean Denis pour M. Eisenmann
- suggestions concernant les échanges de professeurs et d'assistants entre l'Allemagne et la France datées et rédigées par le Dr. Schwarz et Henri Jourdan en décembre 1929
- note sur les professeurs berlinois désignés pour l'année 1929-1930 à des postes d'assistants dans les lycées de Paris
- lettre du 15 avril 1930 de Charles Petit-Dutaillis au Dr. Heyn
- rapport non daté de Jean Denis à propos de la visite de M. Schwarz à l'ONUEF du 17 janvier 1930
- rapport de M. Buisson, Proviseur du Lycée de Douai du 18 juillet 1930
- lettre de la ville de Berlin à l'ONUEF du 28 août 1930
- lettre du 24 septembre 1930 de Charles Petit-Dutaillis à Adolf Morsbach

- lettre du 25 septembre 1930 de Charles Petit-Dutaillis au Directeur de l'Enseignement secondaire (Francisque Vial)
- lettre du 21 octobre 1930 de M. Denis au Proviseur du Lycée de Garçons du Havre
- note intitulée « Assistants » datée de 1930
- note du 3 juin 1931 de M. Denis à M. Eisenmann
- note non datée sur la visite d'Eisenmann à Berlin du 11 au 14 juin 1931
- lettre du 24 juin 1931 de Oswald Hesnard à l'ONUEF
- « Sur le règlement financier de nos échanges d'assistants avec l'Allemagne. », note datée du 29 septembre 1931
- lettre du 6 octobre 1931 de l'ONUEF au Directeur de l'Enseignement secondaire de la ville de Berlin (Dr. Heyn)
- rapport du 24 novembre 1931 adressé par Charles Petit-Dutaillis à M. Pilat
- rapport sur l'échange de professeurs et d'asssitants pratiqué avec la ville de Berlin (1931-1932)
- lettre du 20 juillet 1932 de Louis Eisenmann au Dr Heyn
- lettre du 12 septembre 1932 de l'ONUEF au Directeur de l'Enseignement secondaire de la ville de Berlin (Dr. Heyn)
- lettre du 15 octobre 1932 de l'ONUEF au recteur de l'Académie de Lille
- note sur les professeurs berlinois désignés à des postes d'assistants dans les lycées de Paris
- *Merkblatt über die Austausch-Lehrstellen in England und Frankreich*
- lettre du 4 décembre 1933 de l'ONUEF à Adolf Morsbach
- lettre du 19 décembre 1933 du Contrôle générale des Services de Police administrative en réponse à des instructions données par l'ONUEF le 29 novembre 1933
- lettre du 30 décembre 1933 du Ministère de l'Intérieur (Direction de la Sûreté Générale) au Ministre de l'Instruction publique intitulée : « Renseignement pris sur MM. Karl Korn, Karl Hermann Zibell et Mlle Ilse Nehrkorn, universitaires allemands, propagandistes de l'hitlérisme. »
- demande de rencontre des assistants allemands aux assistants français
- lettre du 9 février 1934 de l'ONUEF au directeur de l'Enseignement secondaire (Francisque Vial)
- lettre du 10 juillet 1934 de l'ONUEF au SOFE (Jean Marx)
- lettre du 22 août 1934 du SOFE à l'ONUEF
- note sur la visite des directeurs de l'AAD à l'ONUEF le 8 avril 1935
- traduction d'une lettre du 28 juin 1935 d'Ewald von Massow à l'ONUEF
- lettre du 6 mai 1938 de Charles Petit-Dutaillis à Ewald von Massow
- traduction d'une lettre du 5 juillet 1938 de Ewald von Massow à l'ONUEF
- traduction d'un document du 31 mai 1939 de la DAPV (M. Heinert) à l'ONUEF
- missive du 10 juin 1939 de la DAPV (M. Heinert) à l'ONUEF
- lettre du 29 juillet 1934 du Professeur Boyer de l'Université de Toulouse
- Dossier Védrines (1937-1938)
- Dossier Korn (1933-1934)
- Dossier Pilgram (1933-1934)
- Dossier Danner (1934-1935)

CAC, 19810353 ONUEF 70/AJ art. 156 :

- rapport d'Ernest Tonnelat daté de juillet 1930

CAC, 20010167 ONUEF art. 10 :

- rapport du 21 février 1933 d'André François-Poncet au MAE, intitulé « De l'évolution politique des universités et des écoles allemandes. »
- lettre du 29 avril 1937 d'André François-Poncet au MAE
- lettre du 21 mai 1937 du SOFE (Jean Marx) à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 28 mai 1937 de Charles Petit-Dutaillis à Jean Marx

CAC, 20010167 ONUEF art. 11 :

- rapport du 1er juillet 1938 sur l'activité de l'Institut français de Berlin (1937-1938)

CAC, 20010167 ONUEF art. 19 :

- lettre du 22 octobre 1936 de Charles Petit-Dutaillis au Recteur de l'Académie de Lille (Albert Châtelet).

CAC, 20010167 ONUEF art. 151 :

- copie d'une lettre du 3 mai 1933 d'Anatole De Monzie, Ministre de l'Instruction publique
- copie d'une lettre d'Anatole De Monzie, Ministre de l'Éducation nationale, du 3 mai 1933
- circulaire du 1er septembre 1933 du Ministre de l'Instruction publique à l'intention des recteurs d'Académie
- lettre du 6 septembre 1933 du cabinet du Ministre à Monsieur l'Inspecteur Général et parvenu au directeur de l'ONUEF
- lettre du 13 novembre 1933 de Charles Petit-Dutaillis au Ministre de l'Instruction publique sur la question des réfugiés israëlites
- note de Louis Eisenmann à Charles Petit-Dutaillis [entre mars et juillet 1933] intitulée « Des répercussions de la « révolution nationale » allemande sur nos relations intellectuelles avec l'Allemagne »
- note de Louis Eisenmann destinée à Charles Petit-Dutaillis intitulée « Sur l'admission de professeurs allemands réfugiés comme assistants d'allemand »
- note du 25 Juillet 1934 de l'ONUEF sur l'état des échanges
- lettre du 29 octobre 1937 de Charles Petit-Dutaillis au Ministre de l'Instruction publique
- Dossier Herlan (1933-1934)
- Dossier Jansen (1934-1935)

CAC, 20010167 ONUEF art.153 :

- rapport du 21 février 1933 de M. André François-Poncet au MAE, intitulé « De l'évolution politique des universités et des écoles allemandes. »

CAC, 20010167 ONUEF art. 157 :

- lettre du 11 juillet 1929 de l'ONUEF à Henri Jourdan
- lettre du 30 juillet 1929 (reçue le 3 août 1929) de Jourdan au Directeur de l'ONUEF
- copie du rapport semestriel de Jourdan présenté à l'AAD et daté du 3 août 1929
- lettre du 19 décembre 1932 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutailis
- lettre du 28 décembre 1932 de Charles Petit-Dutaillis à M. Marx
- lettre du 29 novembre 1933
- lettre du 18 janvier 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 25 janvier 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- note du 8 mai 1934 d'Henri Jourdan
- lettre du 24 mai 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 7 juin 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 18 juillet 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 23 avril 1936 d'Henri Jourdan à Louis Eisenmann
- lettre du 16 septembre 1936 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 28 octobre 1937 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 25 novembre 1937 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 15 avril 1938 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 23 février 1939 de Jean Arnaud à Jean Denis
- lettre du 18 avril 1939 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- Dossier Balvet (1933-1934)
- Dossier Lizé (1933-1934)

- Dossier Mabette (1933-1934)
- Dossier Pauzié (1933-1934)
- Dossier Goupillon (1935-1936)
- Dossier Percevant (1935-1936)
- Dossier Bonnefoi (1936-1937)
- Dossier Biollay (1937-1938)
- Dossier Latif (1938-1939)
- Dossier Percevant (1938-1939)
- Dossier Pessin (1938-1939)

CAC, 20010167 ONUEF art. 158 :

- rapport sur l'activité de l'Institut Français 1936-1937, daté du 1er juillet 1937
- lettre du 30 août 1934 d'Henri Jourdan à Charles Petit-Dutaillis
- lettre du 22 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 26 septembre 1934 d'Henri Jourdan à Jean Denis
- lettre du 6 septembre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 5 octobre 1934 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre du 22 juillet 1935 de Jean Denis à Henri Jourdan
- lettre d'Henri Jourdan à Jean Denis du 18 septembre 1935
- Dossier Gérard (1933-1934)
- Dossier Bigaud (1934-1935)
- Dossier Dupuy (1934-1935)
- Dossier Remy (1934-1935)
- Dossier Korn (1933-1934)
- Dossier Jansen (1934-1935)

CAC, 20010167 ONUEF art. 176 :

- Dossier Brack (1938-1939)
- Dossier Burelle (1938-1939)
- Dossier Cheval (1938-1939)
- Dossier de la Brosse (1938-1939)
- Dossier Denat (1938-1939)
- Dossier Gama (1938-1939)
- Dossier Gay (1938-1939)
- Dossier Gemar (1938-1939)
- Dossier Latif (1938-1939)
- Dossier Lefebvre (1938-1939)
- Dossier Leguevaque (1938-1939)
- Dossier Mornand (1938-1939)
- Dossier Pelletier (1938-1939)
- Dossier Perrin (1938-1939)
- Dossier Pessin (1938-1939)
- Dossier Saly (1938-1939)
- Dossier Schiont (1938-1939)
- Dossier Triomphe (1938-1939)
- Dossier Wernher (1938-1939)

CAC, 20010167 ONUEF art. 177 :

- rapport sur le voyage de M. le Recteur de Lille et M. Denis (31 mai - 4 juin1932) rédigé par Jean Denis

CAC, 20010167 ONUEF art. 182 :

- renseignements statistiques sur les échanges d'assistants, de boursiers d'enseignement supérieur et d'écoliers par l'ONUEF, le 19 septembre 1932
- panorama synthétique des principales organisations qui s'occupent des échanges et relations culturelles franco-allemandes en France en 1933
- lettre du 12 décembre 1933 de l'ONUEF (Jean Denis) à André François-Poncet
- nombre de boursiers pour l'année 1938-1939
- Dossier Trutner (1933-1934)

CAC, 20010167 ONUEF art. 183 :

- liste des noms des assistants et de leur établissement d'affectation entre 1929 et 1933
- brochure non datée sur les assistants français en Allemagne
- nombre de boursiers pour l'année 1932-1933
- nombre de boursiers pour l'année 1934-1935
- liste des boursiers d'échanges pour l'années 1934-1935
- liste des affectations du DAAD du 19 septembre 1935
- nombre de boursiers pour l'année 1937-1938
- liste des assistants échangés pour l'année 1938-1939

CAC, 20010167 ONUEF art. 216 :

- lettre du 23 octobre 1923 du Directeur des services de l'enseignement du Haut Comissariat Français (Haute commission interalliée des territoires rhénans – Haut Commissariat de la République française dans les provinces du Rhin) au Secrétaire Général de l'Office National des Universités

4. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz de Berlin-Dalhem (*GStA, Pk*)

GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen z, Bd. I :

- Lettre du 16 novembre 1904 du Ministère des Cultes prussien (Herr p. Dr. Matthias, Herr p. Dr. Köpke, Herr Dr. Tilmann, Herr p. Dr. Reinhardt) au « collège » de Posen (*Königliche Provinzialschulkollegium in Posen*)
- Lettre du 26 février 1905 du Ministère des Cultes prussien au « collège » de Magdeburg (*Königliches Provinzialschulkollegium in Magdeburg*)
- G. Wenzel, « Französische und englische Rezitationen, Vorträge und Sprechübungen an Höheren Lehranstalten », dans : *Pädagogischer Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerverband Deutschlands*, (14 juin 1905), n°35, XIV Jg., Leipzig
- *Anschrift für die Akten* du 3 mai 1923 (lettre du PrEM adressée au RMdI et à Herrn Dr. Richert)
- article dans *Le Temps* (édition du 15.11.1927) sur la rationalisation du système scolaire en Allemagne.
- article de Hans Borbein tiré de *Die neueren Sprachen* (édition du 06.09.27)

GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen Z, Bd. II :

- Extrait du Bulletin Officiel du 25 novembre 1927. Transcription au journal officiel des débats parlementaires 2ème séance du 24 novembre 1927.
- lettre du 9 décembre 1927 de l'Ambassade allemande à Paris à l'AA
- lettre du 10 mars 1928 du RMdI, sur demande de l'AA, au PrEM

GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. III :

- D. Hengesback, « Mon séjour en France (octobre 1902 - mars 1903) », 12 mai 1903
- D. C. Knant, Rapport du 30 avril 1906
- Dr. Merbach, « Mon Séjour en France (octobre 1902 - mars 1903) »

GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. VI :

- M. Meier, « *Bericht über meine Reise nach Paris* », 30 juillet 1906
- Wilhelm Oberüber, « Oberlehrer an der Königl. Realschulen in Dirschau, Bericht über meine Studien. Aufenthalt in Frankreich während der Winter-Halbjahres 1905-1906 »
- Rapport du Dr. Zielke (octobre 1905 - mars 1906)

GSta, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd VII :

- Rapport du Dr. Hartwig « Oberlehrer am Gymnasium und Realgymnasium zu Bielefeld », (octobre 1906 - mars 1907)

GStA, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. XII :

- Punkt 4 des Tagesordnung, PrEM, le 8-9.11.1928. Pädagogischer Austausch mit dem Ausland

GSta, Pk, Ha, Rep 76, Sekt 1, Gen L, 6A, Bd. XIII :

- certificat du 1er juillet 1931 du proviseur du Lycée de Garçon de Roanne à propos des services de l'assistant M. Münstermann

5. Bundesarchiv de Berlin-Lichterfelde (*BA*)

BA, R901/38583 :

- lettre du Ministre de l'Instruction publique (Joseph Chaumié) aux Inspecteurs généraux de l'éducation nationale et instructions du 15 février 1904.
- lettre du 30 octobre 1904 du Chargé d'Affaires de la République française en Prusse (M. Prinet), au Secrétaire d'Etat à l'Office Impérial des Affaires étrangères (M. le Baron de Richthofen) et ses deux annexes
- lettre du 12 décembre 1904 du Ministère des Cultes prussien à l'AA et annexe.
- Lettre du 24 décembre 2004 de l'AA à l'Ambassadeur de France (Monsieur Prinet) et au Ministère des Cultes prussien
- lettre du 27 décembre 2004 de l'AA au Ministre des Affaires étrangères (Théophile Pierre Delcassé)
- lettre du 3 janvier 1905 de l'AA à l'Ambassadeur prussien à Paris (le Prince von Radolin)
- lettre du 16 janvier 1905 de l'AA à l'Ambassadeur prussien à Londres (le Comte Wolff-Metternich)
- lettre du 27 mars 1905 du Ministère des Cultes prussien à l'AA, accompagnée de la convention franco-prussienne relative à l'échange d'assistants et des instructions prussiennes relatives à l'emploi des candidats au professorat étrangers dans les écoles secondaires prussiennes

BA, R901/38584 :

- lettre du 26 mai 1905 l'AA à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin)
- lettre du 4 juillet 1905 de l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin) à l'AA
- lettre du 20 octobre 1905 de l'Ambassadeur du Reich à Paris (le Prince von Radolin) à l'AA

BA, R901/38585 :

- article de la *Schlesische Zeitung* du 20 février 1906
- Article de la *Frankfurter Zeitung* n°60 du 2 mars 1906

BA, R901/38586 :

- lettre du 12 juillet 1906 du Ministère des Cultes prussien à l'AA

BA, R901/38587 :

- lettre du 5 décembre 1906 du Ministère des Cultes à l'AA
- article du 11 janvier 1907 de la *Tägliche Runschau* n°17
- lettre du 6 février 1907
- lettre du 15 février 1907 du Ministre des Affaires étrangères français (Stephen Pichon) à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin)
- lettre du 20 février 1907
- lettre du 22 février 1907 de l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin) au Chancelier
- lettre du 26 février 1907 du Ministre des Affaires étrangères français (Stephen Pichon) à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin)
- lettre du 5 mars 1907 de l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin) à l'AA
- lettre du 5 mars 1907 du Ministère des Affaires étrangères de Saxe à l'AA
- lettre du 12 mars 1907 de l'AA au Ministère des Cultes prussien
- lettre du 10 mai 1907 de l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin) à l'AA
- convention relative à l'échange d'assistants entre la Saxe et la France.
- projet d'article du 12 juillet 1907
- lettre du 1er août 1907 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 10 août 1907 de l'AA à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin)

BA, R901/38588 :

- lettre du 19 juillet 1907 du Ministère de l'Instruction publique français au Ministère des Cultes prussien
- lettre du 30 août 1907 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 19 Novembre 1907 du Ministre des Affaires étrangères français (Stephen Pichon) à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin)
- lettre du 23 Novembre 1907 de l'Ambassadeur du *Reich* à Paris (le Prince von Radolin) à l'AA
- lettre du 27 Novembre 1907 de l'AA au Ministère des Cultes prussien

BA, R901/38589 :

- lettre du 17 mars 1908 du MAE à l'Ambassadeur du *Reich* à Paris
- lettre du 25 mars 1908
- lettre du 27 mars 1908 du Ministère des Cultes prussien au Ministère de l'Instruction publique français
- lettre du 7 avril 1908
- lettre du 31 octobre 1908 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 6 novembre 1908 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 9 novembre 1908 de l'AA au Comte Lerchenfeld-Köfering
- convention entre la France et la Prusse relative à l'échange d'assistantes

BA, R901/38590 :

- lettre du 22 avril 1909 du Ministre des Affaires étrangères (Stephen Pichon) à l'Ambassadeur du Reich à Paris (le Prince von Radolin)
- lettre du 24 avril 1909 de l'Ambassadeur du Reich à Paris (le Prince von Radolin) à l'AA
- lettre du 30 avril 1909 de l'AA au Ministère des Affaires étrangères de Bade
- lettre du 12 mai 1909 du Ministère des Affaires étrangères de Bade à l'AA
- lettre du 28 mai 1909 de l'AA au Ministère des Affaires étrangères de Bade
- lettre du 15 juillet 1909 du Ministère des Affaires étrangères de Bade à l'AA
- lettre du 21 juillet 1909 de l'AA au Ministère des Cultes prussien
- lettre du 26 juillet 1909 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 31 juillet 1909 de l'AA au Ministère des Affaires étrangères de Bade

BA, R901/38591 :

- lettre du 19 novembre 1909 de la Légation de Bavière à l'AA (Herr von Schoen)
- lettre du 30 novembre 1909 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 8 décembre 1909 de l'AA au Comte Lerchenfeld-Köfering
- article du 11 août 1910 de la *Rheinisch-Westphalische Zeitung,* n° 877
- lettre du 1er juin 1911 de l'AA au Conseiller de la Légation (Herr Zimmermann)
- lettre du 18 juin 1911 de l'AA au représentant du gouvernement hessois (Freiherrn von Biegeleben)
- lettre du 26 novembre 1909 du Ministère des affaires étrangères de Bade à l'AA
- lettre du 2 décembre 1909 de l'AA au Ministère des affaires étrangères de Bade
- article de la *Zossische Zeitung* du 10 décembre 1909, n° 579 BA
- lettre du 21 février 1910 de la *Senatkommision für die Reichs- und Auswärtigen Angelegenheiten* de Hamburg à l'AA
- lettre du 24 février 1910 de l'AA (Reichskanzler von Franzius) au Chargé d'Affaires à Paris (Herr Freiherrn von den Lancken-Wakenitz)
- lettre du 1er juin 1911
- lettre du 21 juin 1911 du Ministère des Cultes prussien à l'AA

BA, R901/38592 :

- lettre du 11 septembre 1911 du « collège » de Königsberg (*Königliche Provinzialschulkollegium – Königsberg*) au Ministère des Cultes prussien
- lettre du 15 septembre 1911 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 9 octobre 1911 du Consulat allemand à Paris à l'AA
- lettre du 17 octobre 1911 du MAE à l'Ambassadeur d'Allemagne à Paris (le Baron von Schoen)
- lettre du 23 octobre 1911 à l'Ambassadeur d'Allemagne à Paris (le Baron von Schoen) à l'AA
- lettre du 30 octobre 1911 de l'AA au représentant du gouvernement hessois (Freiherrn von Biegeleben)

BA, R901/38593 :

- lettre du 15 avril 1912 de l'AA à la Légation de Suisse
- lettre du 23 août 1912 de l'AA à la Légation de Hesse
- lettre du 16 septembre 1912 de l'Ambassade d'Allemagne en France au Ministère des Affaires étrangères français
- lettre du 7 octobre 1912 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- lettre du 15 octobre 1912 de l'Ambassade de France à Berlin au Président du Conseil et Ministre des Affaires Etrangères (Raymond Poincaré)
- *Verbalnote* du 11 septembre 1912 de la Légation de Hesse à l'AA
- convention relative à l'échange d'assistants et d'assistantes entre la France et la Hesse

BA, R63666 :

- instructions prussiennes du 27 mars 1905 relatives à l'emploi des candidats au professorat étrangers dans les écoles secondaires prussiennes
- convention franco-prussienne relative à l'échanges d'assistants du 27 mars 1905 (également en possession du Pädagogischer Austauschdienst)
- document relatif à la demande de crédits du Ministère des Cultes prussien du 13 avril 1905

BA, R4901/4597 :

- lettre du 22 septembre 1936 du Ministère des Cultes de Bade au RuPrEM
- lettre du 5 novembre 1936 du DAAD (Dr. Gräfe) au RuPrEM
- lettre du 19 novembre 1936 du RuPrEM au Ministère des Cultes de Bade
- circulaire du 18 décembre 1938 du RuPrEM adressée aux autorités compétentes des *Länder*
- lettre du 26 janvier 1939 du *Nationalsozialistische Deutsche Arbeitspartei* au RuPrEM
- lettre du 4 mars 1939 du DAAD au RuPrEM
- lettre du 31 mars 1939 du RuPrEM au DAAD

- liste des assistants échangés (1936-1937)

6. Politisches Archiv des Auswärtigen Amts de Berlin (*AA, Pol. Archiv.*)

AA, Pol. Archiv. , R63114 :

- lettre du 6 avril 1914 de l'ambassadeur de France à Berlin (Jules Cambon) à l'AA
- lettre du 23 avril 1914 du Ministère des Cultes prussien à l'AA
- rapport du 20 mai 1914
- accusé de réception du 22 juin 1914 de l'AA
- lettre non datée du Ministère des Cultes prussiens à l'AA

AA, Pol. Archiv. , R63115 :

- lettre du PrEM du 10 février 1919 à l'AA
- lettre du 12 Avril 1922 du PrEM à l'AA
- lettre manuscrite non datée de l'AA et à l'Ambassade d'Allemagne à Paris, en réponse à la lettre du 12 avril 1922

AA, Pol. Archiv. , R63116 :

- *Auszugsweise Abschrift* ; archives partielles de la réponse de Richert du 8 mai 1923 au PrEM
- lettre du 20 août 1923 du PrEM à l'AA

AA, Pol. Archiv. , R66119 (1) :

- article de Wilhem Henke, intitulé « *Die Deutsch-französische Schulgemeinschaft* », paru à Leipzig dans la *Philologenblatt* le 05.03.1930
- lettre du 8 juillet 1930 du PrEM (Jahnke) à l'AA
- lettre du 21 juillet 1930 de l'AA (Dr. Böhme) au PrEM
- lettre du 20 septembre 1930 de l'AA au PrEM
- lettre du 11 mai 1931 du PrEM à l'AA
- lettre de l'AAD à l'AA (Dr. Bock) du 16 juin 1931
- *Tätigkeitsbericht der DAPV* (1931-1932)

AA, Pol. Archiv. , R63119 (2) :

- *Bericht über den Aufenthalt als Assistent an der Ecole Normale. Januar 1932.*

AA, Pol. Archiv. , R64061:

- lettre du 6 mai 1930 de l'AA à l'ONUEF
- lettre du 19 mai 1930 de l'Ambassadeur d'Allemagne à Paris à à l'ONUEF
- panorama synthétique des principales organisations qui s'occupent des échanges et relations culturelles franco-allemandes en France, par le lecteur de Lille, M. Jacocb, en 1930.
- *Tätigkeitsbericht der Deutchen Akademisch-Paedagogischen Vermittlungsstelle in Frankreich / Office universitaire allemand en France (Ve). Von ihrer Entstehung im Früjahr 1930, bis 30. März 1931*

AA, Pol. Archiv. , R64062 :

- note à propos des discussions menées à Paris sur la question des échanges académiques et pédagogiques entre la France et l'Allemagne du 18 au 23 janvier 1932
- lettre du 15 juin 1932 de Hans Göttling au DAAD
- *Aide-Mémoire über den Assistententen- und Lektoren austausch mit Frankreich. (1929-1932)* et annexe
- *Zweiter Tätigkeitsbericht der Zweigstelle Paris der DAAD. 01.04.1931- 31.05.1932*

- *Dritter Tätigkeitsbericht der DAPV (1931-1932)*

AA, Pol. Archiv. , R64063 :

- *Kurzbericht über die Tätigkeit der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Von 15. September 1933 – 15. Dezember 1933*
- *Rundbrief der deutschen Austauschstudenten in Frankreich* de décembre 1933
- *Bericht der Zweigstelle Paris des DAAD März bis August 1934*
- *Jahresbericht der Zweigstelle Paris des Deutschen Akademischen Austauschdienstes 1935/1936*
- *Deutsche Lektoren, Austauschassistenten und - Studenten in Frankreich 1933-1934*

AA, Pol. Archiv. , R64231 :

- lettre de Charles Petit-Dutaillis aux autorités allemandes du 15 juin 1928
- traduction probablement datée du même jour de la lettre de Petit-Dutaillis du 15 juin 1928 et « *Aufzeichnung zu dem Breife von Herrn Dutaillis* », auteur anonyme
- rapport de Herr Freytag sur sa visite à l'ONUEF daté du 2 juillet 1928
- *Aufzeichnung* (brouillon) datée de décembre 1928 de Messieurs Terdenge et Freundenberg à propos des remarques de Freytag du 2 juillet 1928.
- note non datée, ni signée mais qui accompagne l'*Aufzeichnung* (brouillon) datée de décembre 1928
- document du 17 janvier 1929 de Messieurs Terdenge et Freudenberg
- lettre du 11 février 1929 des Dr. Böhme et Dr. Kuhna (AA) au PrEM
- lettre du 31 juillet 1929 des Dr. Böhme (Legationrat AA) et Dr. Kuhna au PrEM
- *Aktenvermerk Akte assistants–Austausch*, document non daté non signé mais probablement de 1929

AA, Pol. Archiv. , R64232 :

- *Frankreich wie es sich selber sieht. Gemeinschaftsbericht der deutschen Austauschstudenten und Austauschassisenten in Frankreich. Jahrgang 1933/1934*

AA, Pol. Archiv. , Hochschulwesen 27/3490/3491 :

- *Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. Tätigkeitsbericht 1931-32*

AA, Pol. Archiv. , Hochschulwesen 27/7492 :

- *Kurzbericht des Akademischen Austauschdienstes e. V. (zweite Oktober-Ausgabe (Sonderausgabe)*

AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2255 :

- lettre du 14 juillet 1934 du DAAD (M. Wilhelm) à la DAPV (Dr. Epting)
- rapport du Dr Karl Korn (Toulouse) au Dr. Epting du 15 juillet 1934
- *Deutsche Lektoren, Austauschassistenten und - Studenten in Frankreich 1933-1934*
- Dossier Eckert (1933-1934)
- Dossier Herlan (1933-1934)
- Dossier Jackisch (1933-1934)
- Dossier Korn (1933-1934)

AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2257 :

- *Deutsche Lektoren, Austauschassistenten und - Studenten in Frankreich 1934-1935*
- Dossier Brause (1934-1935)
- Dossier Bürker (1934-1935)

AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2258 :

- *Deutsche Lektoren, Austauschassistenten und - Studenten in Frankreich 1934-1935*

AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2259 :

- Dossier Hellweg (1934-1935)
- Dossier Jansen(1934-1935)
- Dossier Weismann (1934-1935)

AA, Pol. Archiv. , Botschaft Paris 2261 :

- Dossier Dick (1935-1936)
- Dossier Wetzel (1935-1936)

Deutsche Zusammenfassung

Der Austausch von Fremdsprachenassistenten
zwischen Frankreich und Deutschland vor dem zweiten Weltkrieg :
von den „Konversationslehrern“ und der „Sprache des Feindes"

Vorwort

Mein Interesse für den Austausch von Fremdsprachenassistenten zwischen Frankreich und Deutschland ist in meiner eigenen zweijährigen Erfahrung als Assistent für Französisch im Saarland begründet. Fremdsprachenassistenten sind Studenten, die in Bildungseinrichtungen eines Partnerlandes im Fremdsprachenunterricht Konversationskurse mit Schülern durchführen, in der Regel im Sekundarbereich. Während meiner Assitenzzeit befand sich das Programm in einer Krise, die Anzahl der Teilnehmer ging seit dem Jahr 2000 kontinuierlich zurück. Diesen Rückgang führte man vor allem auf die Tatsache zurück, dass das Erlernen der Nachbarsprache in beiden Ländern abnahm und gleichwohl multilaterale Austauschprogramme, wie etwa ERASMUS, zunahmen. Parallel zu diesem Phänomen erschienen zahlreiche kritische Studien bezüglich des Austauschprogramms. Manche Studien wiesen darauf hin, dass die Teilnahme am Austauschprogramm nicht zwingend die Entwicklung interkultureller Kompetenzen fördere; bestimmte Studien berichteten gar von einer Verstärkung von Vorurteilen nach dem Aufenthalt.[1638] Andere stellten die Frage nach der pädagogischen Wirkung des Austauschs von Fremdsprachenassistenten: in der Tat stellte man, bezüglich ihrer Funktionen und Aufgaben, eine Art Grauzone fest, die zu sehr unterschiedlichen Praktiken führte und teilweise auch bei den Teilnehmern selbst Unzufriedenheit hervorrief.[1639] Da diese Kritiken den Eindrücken entsprachen, die auch ich und andere Assistenten, mit denen ich mich austauschte, erlebt hatten, schien es mir wichtig,

[1638] Ohne näher darauf einzugehen, sei in diesem Zusammenhang die Bedeutung der zahlreichen empirischen Untersuchungen von Michael Bryam von 1991 bis 2002 erwähnt, sowie eine Studie über die Mobilität von Studierenden von Elizabeth Murphy-Lejeune aus dem Jahre 2002 in welcher sie auch auf den Austausch von Assistenzkräften eingeht. vgl. Michael Byram, Alred Geof, *A narrative Study of the Long-term Educational Significance of the « Year Abroad »*, Report to the Economic and Social Research Council, 2001 ; vgl. Elizabeth Murphy-Lejeune, *Student Mobility and Narrative in Europe. The new Strangers*. Routledge, New York, 2002.

[1639] vgl. Susanne Ehrenreich, *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung (Band. 10), Langenscheidt, München, 2004. / vgl. auch Geneviève Gaillard, « Les assistants de langue vivante étrangère : quelle valeur ajoutée ? », in : Administration et éducation, n°1 « Administrer l'enseignement des langues vivantes », Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2004, S. 115-127.

mich den Ursprüngen des Austauschprogramms zu widmen um die Gründe dieser Schwierigkeiten ausfindig zu machen.

Problemstellung

Der Austausch von Fremdsprachenassistenten zwischen Deutschland und Frankreich wurde im Jahr 1905 in einem binationalen Abkommen unterzeichnet und war somit der erste, institutionalisierte Austausch zwischen den beiden Staaten. Zwei Fragestellungen drängen sich hierbei auf:

- zunächst verwundert das Abkommen aufgrund der sehr angespannten Beziehungen zwischen den beiden Ländern zu dieser Zeit: hatte man vom Austausch damals die selbe Vorstellung, die wir heute davon haben, nämlich diejenige, dass er der Annäherung von Kulturen dient?
- zur Verwunderung gibt auch die Langlebigkeit des Austausches Anlass: wie konnte er nach zwei Weltkriegen wieder aufgenommen werden und warum scheinen sich seine grundlegenden Prinzipien im Laufe der Zeit nur geringfügig verändert zu haben?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden in der vorliegenden Dissertation zwei Arten von Quellen herangezogen: Archivdokumente und universitäre Studien zu den deutsch-französischen kulturellen Beziehungen. Die Archivsuche stellte sich als langwierige Arbeit heraus. Zwei Kurzaufenthalte beim Centre international d'études pédagogiques und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD), den Institutionen, die heute für das Programm zuständig sind, führten nicht zu den erhofften Ergebnissen, da beide Institute, und damit auch die Bestände ihrer Archive, erst ab 1952 (PAD) bzw. 1992 (Centre d'études pédagogiques) das Programm durchführen. Die darauf folgenden Recherchearbeiten waren aus zwei Gründen nicht weniger schwer. Erstens waren für das Programm seit seines Entstehens im Jahre 1905 mehrere deutsche und französische Organisationen zuständig, deren Archive sich an verschiedenen Orten befinden.[1640] In den aufgesuchten Archiven selbst waren die Dokumente bezüglich des Austauschprogramms nur selten einem eigenen Bestand zugeordnet. Meine erste, und nicht geringste Aufgabe, bestand also darin, nach der Analyse

[1640] So habe ich im Laufe meiner Recherchen folgende Archive aufgesucht: Centre des archives diplomatiques in Nantes ; Bureau des archives de l'occupation en Allemagne et en Autriche in Colmar, nun untergebracht im Centre de La Courneuve ; Centre des archives contemporaines in Fontainebleau ; Centre historique des archives nationales in Paris ; Centre des archives du Ministère des Affaires étrangères in Paris ; Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz in Berlin-Dalhem ; Bundesarchiv in Berlin-Lichterfelde ; Politisches Archiv des Auswärtigen Amts in Berlin.

der Bestände, die Dokumente zusammenzuführen und sie in eine chronologische Reihenfolge zu bringen. Die beträchtliche Anzahl der Dokumente und der fehlende Zugang zu den neuesten Dokumenten überzeugten mich von der Notwendigkeit, mich auf den Zeitraum vor dem zweiten Weltkrieg zu konzentrieren. Die zweite Schwierigkeit lag im ungleichen Bestand der Archive, die je nach Land und betroffenen Institutionen und Archivjahren sehr unterschiedlich waren. Die wissenschaftlichen Arbeiten, die eingangs erwähnt wurden, sind zu meinem Nachteil empirische Untersuchungen, die sich überwiegend auf die letzten dreißig Jahre beziehen und dies auf sehr unterschiedlichen geographischen Gebieten. Zwar existieren einige Artikel und Broschüren, welche die Geschichte des Programms grob beschreiben und dabei die deutsch-französische Dimension berücksichtigen. Dies trifft vor allem für eine Broschüre des PAD[1641] und für den bereits zitierten Artikel von Geneviève Gaillard zu. Doch behandeln diese Dokumente die ersten Vereinbarungen lediglich als zeitliche Anhaltspunkte und ermöglichen kein tieferes Verständnis weder für deren Entstehungskontext noch für deren Anwendung. Glücklicherweise konnte ich mich auf eine lange Tradition von Studien zu den deutsch-französischen Beziehungen stützen, die sehr interessante methodologische Ansätze versprachen. Hans-Manfred Bock etwa macht drei Orientierungsrahmen aus, innerhalb derer verschiedene Forschergruppen seit dem Ende der 80er Jahre die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich analysierten:

- die Forschung zur Perzeption, also der Suche nach kollektiven Modellen zur Untersuchung der Wahrnehmung des Nachbarlandes;
- die Forschung zur Rezeption, über die Einführung und Transformation kultureller Produkte eines anderen Landes;
- die Forschung zur Transaktion, über die Handlung der kulturell Interagierenden und insbesondere über die jeweiligen Rollen von Regierungsangehörigen und Individuen der Zivilgesellschaft.[1642]

Dieser Ansatz sollte auch der vorliegenden Arbeit als Orientierungsrahmen dienen und hier insbesondere auf zwei Punkte Antworten liefern. Zum ersten, zur Beschaffenheit der

[1641] vgl. Martin Finkenberger, « Von den Anfängen des Programms bis 1914 „ Behufs Förderung des Neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen“ », Sekretariat der Kultusministerkonferenz – Pädagogischer Austauschdienst (éd.), *100 Jahre Fremdsprachenassistent*, Bonn, 2005, S. 67-73.

[1642] vgl. Hans Manfred Bock, « Introduction. Transaction, transfert et constitution de réseaux. Concepts pour une histoire sociale des relations culturelles transnationales », in : Hans-Manfred Bock, Gilbert Krebs (Hrsg.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, 2004, S. 7-31, hier S. 10.

Disziplinen und der Entstehung der ihnen zugrunde liegenden Paradigmen. In der Tat muss man den Austausch von Fremdsprachenassistenten wie ein Glied des Bildungssystems betrachten, und erst Recht der Disziplinen und Fächer, einerseits, weil die Assistenten als (zukünftige) Fremdsprachenlehrer beschrieben werden und daher Träger einer ideologischen und pädagogischen Tradition sind, andererseits, weil sie das Bildungssystem ihres Aufenthaltslandes integrieren und dadurch mit anderen Traditionen konfrontiert sind. In dieser Hinsicht habe ich mich besonders auf Arbeiten gestützt, welche die Geschichte der Disziplinen behandeln und hier insbesondere auf diejenigen, in welchen Bildungsgeschichte und Germanistik gleichermaßen behandelt werden, wie etwa Michel Espagne, Françoise Lagier und Michael Werner[1643] und auch Jacques Brethomé[1644], Monique Mombert[1645] oder Jacques Gandouly[1646]. Zum zweiten sollten Antworten gefunden werden zur Zusammensetzung des entstandenen Netzes der deutsch-französischen Beziehungen aus Regierungsangehörigen und Personen der Zivilgesellschaft. Es schien in der Tat notwendig, den Austausch von Fremdsprachenassistenten im Blickwinkel der deutsch-französischen Beziehungen zu betrachten, um zu bestimmen, ob die Assistenten damals Teil der politisch-kulturellen Außenbeziehungen beider Staaten waren oder nicht. Um zu verstehen, wer die institutionellen Akteure und welches das jeweilige Rollenverständnis der Assistenten waren, habe ich mich auf die Forschergruppe rund um Reinhart Meyer Kalkus, Michel Treibtisch und Hans-Manfred Bock gestützt, spezialisiert in Bezug auf den Zeitraum zwischen den Weltkriegen.[1647]

[1643] vgl. Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Edition de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1991.

[1644] vgl. Jacques Brethomé, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Ellug Université Stendhal Grenoble, Grenoble, 2004.

[1645] vgl. Monique Mombert (Hrsg.), L'enseignement de l'allemand XIXe-XXe siècles, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2005 ; vgl. auch Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Coll. Faustus/Etudes germaniques, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 2001.

[1646] vgl. Jacques Gandouly, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Coll. Les mondes germaniques, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997.

[1647] vgl. insbesondere Hans-Manfred Bock, Reinhart Meyer-Kalkus, Michel Trebtisch (Hrsg.), *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Vol. 1 et 2, Coll. De l'Allemagne, CNRS Éditions, 1993 und Hans-Manfred Bock, Gilbert Krebs (Hrsg.), *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, Publications de l'institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, n°37, 2004. / Die Darstellung der Geschichte des *Deutscher Akademischer Austauschdienst* entstammen insbesondere den Arbeiten von Volkhard Laitenberger : vgl.Volkhard Laitenberger, *Akademische Austausch und auswärtige Kulturpolitike. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) 1923-1945*, Quellensammlung zur Kulturgeschicht, Band 20, Musterschmidt Gottingen-Frankfurt-Zürich, 1976.

Präsentation der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden mit Hilfe eines doppelten Rahmens präsentiert. Der Erste ist ein klassisch chronologischer Rahmen, in welchem die drei definierten Zeiträume von den beiden Weltkriegen getrennt werden. Der Austausch begann offiziell im Jahre 1905, doch geschah dies auch aufgrund von Ereignissen und Prozessen, die bis auf das Ende des Krieges von 1870-71 zurückzuführen sind. Während des ersten Weltkrieges wurde das Austauschprogramm zum ersten Mal unterbrochen. Es soll hier als Anhaltspunkt auch das Ende des ersten Teiles markieren. Der zweite Teil behandelt den Zeitraum vom nahenden Ende des ersten Weltkrieges bis hin zur Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland, welche einen politischen Paradigmenwechsel mit sich bringt und auch für die deutsch-französischen Beziehungen nicht ohne Konsequenzen bleiben sollte. Der dritte Teil behandelt den Zeitraum von 1933 bis 1939, bevor der Austausch während des zweiten Weltkrieges ein weiteres und letztes Mal unterbrochen wurde. Innerhalb dieses chronologischen Rahmens befindet sich ein weiterer, thematischer Rahmen. In allen drei Teilen ist die Vorgehensweise ähnlich: vom Internationalen zum Individuellen, vom Generellen zum Einzelnen. Wie eine 4-er Tanzschrittfolge ist diese Vorgehensweise stets in Bewegung, die mit dem Erreichen des letzten, vierten Schrittes, wieder den ersten einleitet und somit die Dynamik der Interdependenz der unterschiedlichen, behandelten Ebenen beschreibt. Der erste, politische Schritt analysiert die politischen und diplomatischen Beziehungen zwischen zwei Ländern und deren Auswirkungen auf den Stand und die Struktur des Fremdsprachenerwerbes im jeweiligen Land, sowie auf die ideologischen Paradigmen, die ihm zugrunde liegen. Der zweite, bildungsbezogene Schritt erörtert die Lehrerausbildung sowie die verschiedenen Doktrinen und pädagogischen Methoden, die im Fremdsprachenunterricht beiderseits des Rheines Anwendung finden. Der dritte Schritt ist institutionell und beschreibt die Entwicklung der verschiedenen, von der Verwaltung und der Durchführung des Austauschs betroffenen Institutionen. Der vierte Schritt schließlich, beschreibt die Erfahrungen der Fremdsprachenassistenten, die das ganze Austauschprogramm erst mit Leben füllen.

Die Ergebnisse

Die erste Erkenntnis der vorliegenden Untersuchung ist der Umstand, dass das Austauschprogramm sich bis ins Jahr 1939, der heute verbreiteten Vorstellung eines

Austausches, wonach einem schulischen oder akademischen Austausch zwischen zwei Ländern der Wille der kulturellen Annäherung zugrunde liegt, völlig entzieht. Dieses Paradigma scheint sich erst nach dem zweiten Weltkrieg verbreitet zu haben, zu einer Zeit, in der es ausschlaggebend war, die sich entspannenden, internationalen Beziehungen und die sich abzeichnende europäische Bildung nachhaltig zu sichern. Dieses Argument wird von den mit Austauchprogrammen beauftragten Institutionen regelmäßig genannt und erweist sich hier auch als sehr praktisch, begegnet es doch auf politischer Ebene meist einem breiten Konsens. Und doch ist dieses Argument zugleich sehr zerbrechlich. Einerseits, weil hinter diesem Argument jeder Staat weiterhin seine eigenen Interessen verfolgt, andererseits, weil zu Beginn der ersten Austausche, die durch binationale Abkommen geregelt wurden, wie auch dem Fremdsprachenassistentenprogramm zwischen Deutschland und Frankreich, nicht die Annäherung der Kulturen als Ziel verfolgt wurden. Im Gegenteil: zu dieser Zeit war *Konkurrenz* das dominierende Paradigma. Der Begriff „dominierend" wird hier bewusst verwendet, da man in der Tat bei beiden Staaten, je nach betrachteten Epochen, unterschiedliche Ziele für den Austausch feststellen kann.

Für jeden der drei definierten und zu betrachteten Zeiträume (1904-1914; 1918-1933; 1933-1939) kann man feststellen, dass die Entstehung, das Wiedererstehen sowie der Erhalt des Austausches von Fremdsprachenassistenten zwischen Deutschland und Frankreich immer aus einem komplexen Netzwerk hervorging und sich die Absichten und Entwicklungen jeweils auf politischer wie bildungspolitischer Ebene wandelten. Das Entstehen des Austausches vor dem ersten Weltkrieg stand somit ganz im Zeichen einer einzigartigen Konstellation von reformistischen Bewegungen. Auf der politischen Ebene waren die französischen Obersten nach dem preußisch-französischen Krieg von Deutschland besessen, in welchem sie sowohl ein nachzuahmendes Modell sahen, als auch einen zu übertreffenden Gegner sehen. In der „*crise allemande de la pensée française*" (nach Claude Digeon) ist der Ursprung der zahlreichen von Jules Ferry initiierten Bildungsreformen zu sehen, da man die französische Niederlage der Überlegenheit des deutschen Bildungssystems zuschrieb. Diese Obsession wird in Deutschland nicht geteilt, doch in dem Maße, wie Kaiser Wilhelm II. Deutschland einen „Platz an der Sonne" bieten will, stehen sich die beiden Staaten durch die Herrschaft über bestimmte Kolonien auch international gegenüber. Nach dem Jahr 1900 gibt es in Frankreich erste Bestrebungen, auch außerhalb der Staatsgrenzen kulturelle Aktionen zu koordinieren: so wird das *Office national des universités et écoles françaises* im Jahre 1910 in der Absicht gegründet, im Ausland kulturellen Einfluss zu nehmen und hierbei Deutschland

zuvor zu kommen. Auf bildungspolitischer Ebene kann man um 1900 eine Konvergenz in der Entwicklung in beiden Ländern feststellen: das Hervorkommen eines modernen Sekundarbereiches der neue Disziplinen, darunter den Fremdsprachenunterricht, hervorbringt. Zunächst konnten sich die Vertreter dieser Disziplin in Deutschland, unter dem Einfluss des Phonetikers Wilhelm Viëtor, ihre Beachtung erkämpfen. Noch vor der Entstehung des modernen Sekundarbereiches konnten sie sich eine Aufwertung und Anerkennung ihres Status auf gleicher Ebene mit den anderen Lehrern erringen und sich alsbald mit Fragestellungen didaktischer und pädagogischer Art befassen. Anders die Entwicklung in Frankreich, wo die Fremdsprachen erst mit der Reform von 1902 eine gewisse Legitimität erhalten. In dessen Zuge erhält der Fremdsprachenunterricht eine klar patriotische Zielformulierung: das Erlernen der deutschen Sprache durch einen Teil der Bevölkerung soll vor allem eine engere Überwachung des Feindes und im Falle eines Konfliktes effizientere Maßnahmen ermöglichen. Die vorschnelle Einführung der direkten Methode[1648] als einzig zu verwendende Lehrmethode und der Einsatz von deutschen Muttersprachlern in den französischen Einrichtungen um dessen Durchführung sicherzustellen, stehen ganz im Sinne dieses Bestrebens. Die Institutionalisierung des Austausches von Fremdsprachenassistenten mit den deutschen Ländern (durch Unterzeichnung der Vereinbarung mit Preußen, dann mit Hessen, Sachsen und Bayern) um dieser Praxis einen vertraglichen Rahmen zu geben, dient ursprünglich dazu, die Auswahl deutscher Staatsbürger auf französischem Territorium strenger zu kontrollieren und zu verfolgen. Somit entsteht der Austausch von Fremdsprachenassistenten aus einem „Vorsichtsgefühl“ vor dem Nachbarn und seiner Staatsbürger heraus und verfolgt dabei ein sehr praktisches Ziel: vor allem sollte der Erwerb der deutschen Sprache bei französischen Schülern und bei jungen, ausgebildeten Lehrern, die nach Deutschland gingen, gefördert werden. Die jungen deutschen Lehrer, die nach Frankreich kamen und oft sehr erfahren waren, unterlagen bestimmten pädagogischen Einschränkungen, die offiziell durch die Richtlinien vom 15. Februar 1904 festgeschrieben waren. So waren sie dazu angehalten, in den Internaten der Einrichtungen zu wohnen und waren zu ihrer Verwirrung als „directeurs de conversations“ den Tutoren gleichgestellt und somit hierarchisch gesehen auf niedrigster Stufe. Dies geschah auch, um Konkurrenzgedanken seitens der französischen Lehrer zu vermeiden und keine alten

[1648] Das Prinzip der direkten Methode ist die exklusive Verwendung der Fremdsprache im Unterricht.

Erinnerungen an die „maîtres de langues“[1649] zu wecken. Umgekehrt, verfolgt der Austausch von französischen Assistenten in Deutschland neben seinem praktischen auch ein pädagogisches Ziel: er soll den Teilnehmern die Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen erleichtern und das Erlernen neuer pädagogischer Methoden fördern. Dadurch finden die jungen französischen Assistenten, ohne jegliche pädagogische Praxis, in Deutschland bessere Rahmenbedingungen vor: sie werden bevorzugt behandelt, haben eine bedeutendere Rolle, die insbesondere durch die preußischen pädagogischen Richtlinien von 1905 und 1908 festgelegt ist und finden ideale Ausbildungsvoraussetzungen vor, die der von Referendaren gleich kommt. Schon von Beginn des Austauschprogramms an, muss somit der Begriff „Assistent“ doppelt interpretiert werden: während man sich in Paris auf die Grenzziehung ihrer Rolle innerhalb des Lehrerkollegiums beschränkt, will man in Berlin das Programm zu einem Austausch von erfahrenen Lehrern ausweiten: eine grundlegende Meinungsverschiedenheit, welche bis 1939 anhalten sollte.

Vom Krieg unterbrochen, wurde das Programm nicht unmittelbar nach dessen Ende wieder aufgenommen. Vergiftet vom Dissens über den Versailler Vertrag und der Besetzung der Ruhr ab 1923 sind die wissenschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich für lange Zeit auf Eis gelegt. Deutschland ist international isoliert und erst ab Mitte der 1930er Jahre finden wieder Mobilitätsinitiativen statt. Nach Unterzeichnung der Verträge von Locarno, scheint sich die Situation tatsächlich zu entspannen und es kommt zum „intellektuellen Locarno“, wie Heinrich Mann es nannte: zahlreiche Organisationen und Individuen der Zivilgesellschaft bemühen sich um eine Wiederaufnahme der Kontakte zwischen beiden Völkern. Wohingegen die beiden Staaten bis 1929 warten, um den Austausch wieder aufzunehmen. In diesem Jahr beschließen die ONUEF und die Stadt Berlin eine geringe Anzahl von jungen Lehrern auszutauschen. Eine Initiative, die den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der 1931 gegründet wurde, um die kulturellen Außenbeziehungen Deutschlands zu koordinieren, veranlasste, in Partnerschaft mit der ONUEF den Austausch von Fremdsprachenassistenten zwischen Deutschland und Frankreich wieder aufzunehmen. Die Wiederaufnahme findet weder ohne Zögern noch ohne neue Divergenzen bezüglich der Ziele des Austausches statt. In Frankreich ist die Kulturpolitik nach Außen immer noch damit beschäftigt, die Ausbreitung des deutschen Einflusses zu begrenzen während in bildungspolitischer Hinsicht die deutsche Sprache trotz eines starken

[1649] vgl. Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Edition de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1991.

Imageverlustes seit 1914, weiterhin als die „Sprache des Feindes“ gelehrt wird. Folglich dient der Austausch von Assistenten weiterhin dem ausschließlichen Ziel, französische Schüler und junge Lehrer sprachlich auszubilden und die deutschen Assistenten in Frankreich haben, bis auf die Möglichkeit, das Internat gelegentlich zu verlassen, keine besseren Arbeitsbedingungen. In Deutschland wird die Fremdsprache Französisch in den 20er Jahren in Frage gestellt, wovon das Englische profitiert, das insbesondere in der Wirtschaft gefragt ist. Eine preußische Reform im Jahre 1925 führt die von Hans Richert inspirierte *Kulturkunde* ein, die aus dem Fremdsprachenunterricht ein Instrument zum besseren Verständnis der deutschen Sprache und Kultur macht. Der Diskurs, der die Wiederaufnahme des Austausches mit Frankreich stützt, ist demnach weder pazifistisch noch internationalistisch: vielmehr rührt er von einer sich im Laufe der 1920er Jahre aufgebauten Vorstellung des Austausches durch Carl Heinrich Becker, Bildungsminister Preußens und Arnold Bergsträsser, und angeführt vom Direktor des DAAD, Adolf Morsbach. Im Kern der *kulturellen Begegnung* steht die Begegnung von sorgfältig auserwählten Individuen. In der Konfrontation der Begegnung sollen ein Bewusstsein über die Einzigartigkeit der eigenen Kultur entstehen. Während also beiderseits des Rheines die praktischen und pädagogischen Ziele weiterverfolgt werden, erhält der Austausch, noch vor der Machtergreifung der Nazis, eine kulturelle Zielrichtung, jedoch nicht im klassischen Sinne eines propagandistischen Mechanismus, da der gewünschte Effekt die deutschen Teilnehmer und nicht die öffentliche Meinung in Frankreich erreichen soll. Nach 1933 übertragen die Nazis mühelos ihren rassistischen Diskurs auf die Ideologeme der *Kulturkunde* und der *kulturellen Begegnung*, um die ursprünglichen Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu korrumpieren und, zwar viel vorsichtiger, aber dennoch, auch den Austausch. Von Beginn ihrer Machtergreifung an, bemühen sie sich, das Bildungssystem auf Vordermann zu bringen. Die Reformen betreffen zunächst den Primar- und Hochschulbereich, die von nationalsozialistischen Ideen schon geprägt sind. Der Sekundarbereich wird als ein Relikt des Weimarer Systems gesehen und nachdem die Zahl der Einrichtungen drastisch reduziert wurde, entsprechend vernachlässigt. Wenn auch die traditionellen Einrichtungen unter der Konkurrenz der neuen „Nazi-Kaderschmieden“ kaum leiden, so tun sie es doch unter den direkten Angriffen der Hitlerjugend. Durch den großen Druck, den sie auf die Lehrkräfte ausübt und die Vielzahl an Aktivitäten, die in den Schulalltag eingreifen, ersetzt sie den erzieherischen Gedanken durch ihre eigenen Ansichten. Frankreich lässt mit Maßnahmen, welche auf die Machtergreifung der Nazis hätten folgen müssen, offensichtlich auf sich warten und verfolgt weiterhin eine von Misstrauen geprägte Kooperationspolitik, ohne sie jedoch zu stärken. So nehmen die französischen Behörden

keinen Anstoß an der plötzlichen Entmachtung von Dr. Heyn und Dr. Schwarz, mit welchen sie den Austausch bis dahin mit der Stadt Berlin koordinierten. Aus Misstrauen den deutschen Kandidaten gegenüber, und auch aus Sorge, den Zorn des DAAD auf sich zu ziehen, verweigern sich die französischen Behörden, deutsche Flüchtlinge als Assistenten in den Lycées und Collèges zu beschäftigen und ihnen so zu helfen. Trotz zahlreicher Beschwerden bezüglich der Behandlung und der rauen Lebensbedingungen in den Internaten kommt es auf der institutionellen Ebene des Austausches zwischen ONUEF und DAAD kaum zu Reibungen. Die französischen Behörden sind, was die pädagogischen und kulturellen Ziele des Austausches betrifft, voller Vorbehalte. Der Austausch sollte sich nunmehr auf die rein praktischen Ziele konzentrieren. Bei Fragen zur internationalen Politik sind deutsche wie französische Teilnehmer zur Diskretion angehalten. Die offensichtliche Unkenntnis der französischen Realität und die Entstehung und Verbreitung eines offen Frankreich-feindlichen Diskurses in Deutschland, veranlasst einige französische Assistenten, sich für die Richtigstellung dieser Vorurteile über ihre Kultur einzusetzen. Auch ab 1936, als die Absichten der neuen Mächte in Deutschland keinen Zweifel mehr lassen, halten die französischen Behörden am Austausch fest und sehen in diesem eine Möglichkeit, die Entwicklungen des Nazi-Regimes näher beobachten zu können. Jedoch weigern sie sich auch, auf Empfehlung von Henri Jourdan hin, dem Leiter des Institut Français und André François-Poncet, Frankreichs Botschafter in Berlin, die Assistenten als Agenten im Dienste des Staates zu instrumentalisieren. In Deutschland fallen die ursprünglich pädagogischen Ziele des Austausches nach und nach hinter die neuen propagandistischen Ziele zurück. Eine Untersuchung zur Auswahl der deutschen Assistenten zeigt demnach eine kontinuierliche Zunahme der Anzahl der Kandidaten, die den Nazi-Gedanken ergeben sind; diese haben den Auftrag, sich diskret der Propaganda des Dritten Reiches in Frankreich zu widmen. Dabei scheint es, nach mehreren Vorfällen, in welche deutsche Assistenten in den Jahren 1933-1934 verwickelt waren, zu einem Aufruf zur Diskretion zu kommen, sodass die Betroffenen dazu angehalten werden, fortan ihre politischen Aktivitäten im Hintergrund fortzuführen. Zu dieser Zeit sehen sich sowohl deutsche als auch französische Assistenten gezwungen, extrem vorsichtig zu handeln. In den Jahren 1938-1939 kommt es zu einer Reihe neuer Vorfälle. Das Festhalten an den praktischen und pädagogischen Zielen des Programms nimmt unmittelbar vor Kriegsbeginn, durch die Zerschlagung des Bildungssystems, lächerliche Züge an.

Die Punkte die hier hervorgebracht wurden zeigen, dass es zu kurz gegriffen wäre, den Austausch von Fremdsprachenassistenten lediglich unter dem pädagogischen Blickwinkel als Instrument im Dienste des Fremdsprachenunterrichtes zu betrachten. Er muss im Gegenteil

auch als ein Spiegelbild der politischen und diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich aufgegriffen werden, da seine Existenzformen durch die internationale Politik vorgegeben sind. Diese beschränkt sich nicht auf die Einflussnahme in den nationalen Bildungsbereich und den Fremdsprachenunterricht in den jeweiligen Ländern sondern beeinflusst auch die kulturell-politischen Außenbeziehungen und die damit beauftragten Institutionen. Der Fortbestand des Austausches scheint seiner permanenten Zielanpassung geschuldet zu sein, wie sie beide Länder, je nach Lage ihrer Beziehungen, immer wieder durchgeführt haben. Hinter dem, was als praktische Zielsetzung des Austausches präsentiert wurde, nämlich die Verbesserung der Sprachkompetenzen der Schüler und der jungen Lehrer, zeichnet sich der Wille der französischen Behörden ab, die „Sprache des Feindes" für den Fall eines neuen Konfliktes beherrschen zu wollen und um die Überwachung des „Feindes" einfacher zu gestalten. Die pädagogische Zielsetzung, also das Ziel, über pädagogische Austausche von Lehrern die Lehre von Fremdsprachen zu verbessern, scheint vor 1933 vor allem von deutschen Institutionen getragen worden zu sein, wie es deren wiederkehrende Absichtsbekundungen, den Austausch zu einem wahren „Eins-zu-eins-Lehreraustausch" zu machen, bezeugt. Die französischen Behörden widersetzen sich immer wieder dieser Lösung, wenn sie doch auch effizienter und weniger kostspielig wäre. Tatsächlich scheinen die französischen Behörden in dieser Zielsetzung wenig Interesse zu zeigen, nehmen doch die pädagogischen Inhalte in der französischen Lehrerausbildung nur einen geringen Umfang ein. Die Befürchtung, französische Lehrkräfte könnten Fremdsprachenassistenten aus Deutschland gegenüber Konkurrenzgedanken hegen, scheint hierfür ein weiterer Grund zu sein. Die kulturelle Zielsetzung des Programms schließlich, die ab dem Jahre 1929 in Erscheinung tritt, fasst alle politischen Phänomene zusammen. Manche Initiativen verfolgen selbstreflexive Zwecke, wie etwa die *kulturelle Begegnung*, wie sie von Arnold Bergsträsser definiert wurde, andere zielen auf die kulturelle Einflussnahme ab, wie es die Nazi-Propaganda in Frankreich ab 1933 bezeugt. Die sukzessive Neudefinierung der Zielsetzungen, die eher koexistieren, als dass sie sich ausschließen, zeigt, dass es zwischen den deutschen und den französischen Behörden nie zu einem „perfekten" Austausch kommt. Im Gegenteil, es kommt sogar zu tiefen Diskrepanzen. Wie jeder Staat jeweils für sich die Zielsetzungen des Austausches auslegte, vermag nicht allein die Langlebigkeit desselben zu erklären, da ein Austausch ein Minimum an Konsens verlangt.

Der fast unveränderliche Charakter der administrativen und pädagogischen Richtlinien des Austausches stellt in der Tat ein Element des Konsens dar. Die administrativen Richtlinien des Programms, die als binationale Vereinbarung die institutionelle Kooperation

regelt, sowie einige Punkte des Austausches, wie etwa die Dauer des Aufenthaltes, die Anzahl der Unterrichtsstunden oder das Profil der Kandidaten, überstehen die zahlreichen politischen und bildungspolitischen Wechsel. Dass der Austausch insbesondere nach den zwei Weltkriegen nicht angepasst wurde, gibt Anlass zur Verwunderung: die ersten Vereinbarungen aus dem Jahre 1905 stützen sich zum Teil auf die französischen pädagogischen Richtlinien vom 15. Februar 1904 und alle folgenden Vereinbarungen stützen sich auf die aus dem Jahre 1905. Dabei scheint diese Fortdauer weniger eine allgemeine Zufriedenheit gegenüber den Bedingungen widerzuspiegeln, die eher arbiträr gewählt sind, als vielmehr die Dringlichkeit, in welcher die Verträge erstellt wurden, und die ablehnende Haltung, sich in komplexe internationale Verhandlungen zu begeben sowie die Befürchtung, die Revision einer Vereinbarung könnte einen Dominoeffekt für alle vergleichbaren Verträge haben. Tatsächlich verlangt die alleinige Verwaltung des Austausches, die auf verschiedene Ministerien verteilt ist, den mit dem Austausch beauftragten Institutionen eine solch hohe Arbeitslast ab, dass der Wunsch nach Programmänderungen eher gering ist. Neben der Kontinuität des administrativen Regelwerks ist der Austausch durch eine relative Flexibilität seines pädagogischen Regelwerks gekennzeichnet. Vor allem nach 1914 haben die verschiedenen Akteure des Programms, in Ermangelung einer Richtlinie bezüglich der Rolle der Assistenten, die Möglichkeit, ebendiese zu ihren Gunsten neu zu interpretieren. In Folge dessen gibt es Zeugnisse von sehr unterschiedlichen Situationen. So werden z.B. teilweise Assistenten von ihren Vorgesetzten gezwungen, Tätigkeiten auszuüben, die nicht im Austausch vorgesehen sind. Gerade französische Assistenten, die von den deutschen Lehrkräften gerne als Referendare bezeichnet werden, sind mit solchen Situationen konfrontiert. Einerseits ermöglicht der breite Interpretationsspielraum der Vereinbarung den Akteuren das Auslegen nach eigenen Zielen und eigenen Motiven, andererseits, fördert sie das Risiko von Meinungsverschiedenheiten zwischen Assistenten und den Lehrkräften, sofern beide nicht das selbe Verständnis vom Austauschprogramm haben. Letztendlich zeigt die geringe Anzahl der Vorfälle, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gefunden werden konnte, und die allgemeine Zufriedenheit, die ein Großteil der Assistenten in ihren Berichten den persönlichen Beziehungen zum Ausdruck bringen, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Kompromisse, welche die Teilnehmer Tag für Tag eingehen, um den Austausch nicht nur im Spiegelbild der Meinungsverschiedenheiten zweier Staaten zu erleben, eine herausragende Rolle spielt. So ist die Langlebigkeit des Programms sicherlich zuerst den Assistenten selbst zu verdanken, die den mit dem Programm beauftragten Institutionen und Einrichtungen mit ihren Eindrücken eine Argumentationsgrundlage liefern,

den Austausch bei den politischen Entscheidern zu rechtfertigen und die Langlebigkeit zu sichern.

Die systematische Einrahmung in chronologische und thematische Abschnitte, wie sie für die vorliegende Studie erarbeitet wurde, verdeutlicht die Untrennbarkeit der politischen, erzieherischen, institutionellen und individuellen Dimensionen. Diese Systematik hilft, Elemente hervorzuheben, die mit den drei Ebenen nach Hans-Manfred Bock in Bezug stehen und nach denen sich die Forschung über die deutsch-französischen Kulturbeziehungen seit den 1980er Jahren richten : Perzeption, Transaktion, Rezeption. Wie bereits erwähnt, ist es aufgrund der Heterogenität und der zeitlichen Diskrepanz der Dokumente, die hier zusammengetragen wurden, nicht möglich, eine systematische Analyse dieser besagten Ebenen zu verfolgen. Allerdings können einzelne Hypothesen aufgestellt und gewisse Tendenzen unterstrichen werden.

Der Bereich der Rezeption, d.h. des Imports und der Transformation kultureller Produkte einer fremden Nation, ist mitunter der am schwierigsten, mit Genauigkeit zu evaluierende Bereich, bezüglich der möglichen Auswirkungen durch die Fremdsprachenassistenten. Denn nur sehr wenige Assistenten haben nach ihrem Aufenthalt eine akademische, politische oder diplomatische Karriere absolviert. Die meisten von ihnen, sofern sie nicht einem der beiden Weltkriege zum Opfer gefallen sind, haben die Laufbahn der Sekundarstufenlehrer eingeschlagen und hinterlassen somit keine Spuren über möglichen Wissenstransfer, über Konzepte oder über wissenschaftliche Theorien. Außerdem ist es wahrscheinlich, dass ihre Lehrtätigkeit im Sekundarbereich ihren Einflussbereich und ihre Mittlerkompetenzen *de facto* eingeschränkt hat. Die deutschen Assistenten des Naziregimes beispielsweise scheitern daran, die Rassentheorien in Frankreich zu verbreiten. Aus eben diesen Gründen ist die Untersuchung, inwiefern die Assistenten in ihrem Sprachunterricht die Popularität des ein oder anderen Kulturträgers, insbesondere Schulbücher oder literarische Werke, weiterentwickeln konnten, nahezu unmöglich. Obschon man vermuten könnte, dass gerade nach 1933, als Individualreisen unmöglich und authentische Dokumente rar werden, die steigende Materialsammlung des Institut Français in Berlin einerseits und der Außenstelle des DAAD in Paris (DAPV) andererseits, großzügig zur Verbreitung neuer Medien, wie Tonaufnahmen und Diapositive, beigetragen haben. Es ist ebenfalls plausibel, dass die Assistenten beim Austausch von didaktischen Vorgehensweisen mitgewirkt haben, doch auch hier ist wegen der signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsberichte höchste Vorsicht geboten. So steht beispielsweise fest, dass die „direkte Methode“ in Frankreich über

Kongresse verbreitet wurde, die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe sowie Dozenten und Professoren aus Frankreich und Deutschland, die Interesse am Fremdsprachenunterricht hatten, zusammenbrachten. Doch nach einer überstürzten Umsetzung der direkten Methode in Frankreich, darf vermutet werden, dass das Infragestellen dieser Methode in der Zwischenkriegszeit in erster Linie durch französische Assistenten in Deutschland genährt wurde. Denn sie hatten die Möglichkeit, in Deutschland einem breitgefächerten Unterricht, bestehend aus direkten und traditionellen Methoden, beizuwohnen. Dieser gab den Lehrerinnen und Lehrern wiederum einen größeren Handlungsspielraum, da sie sich der Situation, dem Leistungsniveau etc. anpassen konnten. Es ist durchaus möglich und denkbar, dass sie dies an die französischen Vorgesetzten weitergeleitet haben. Allgemeiner darf angenommen werden, dass die französischen Assistenten die 1938 verabschiedeten Richtlinien, welche die so genannten „aktiven“ Methoden in Frankreich einführen, durchaus beeinflusst haben. Die Konzepte der aktiven Methoden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben sollten, mehr bei der Unterrichtsgestaltung mitarbeiten zu können, wurden bereits 1925 in den preußischen Richtlinien festgeschrieben. In der Zwischenkriegszeit wurden sie dann wieder sukzessive in den Unterrichtsformen wie dem „Arbeitsunterricht“ und der „Arbeitsgemeinschaft“ aufgegriffen. Die Annahme über eine Mittlerrolle der französischen Assistenten in diesem Wissenstransfer von Deutschland nach Frankreich ist noch schlüssiger, da zahlreiche Franzosen in ihren Berichten erläutern, dass ihre Konversationskurse in diesen Rahmenbedingungen stattgefunden haben. In Frankreich ist der Rückgriff auf diese Unterrichtspraxis mit der Infragestellung der direkten Methode zu interpretieren : Mehr als dreißig Jahre danach zeigt die Verbreitung aktivierender Methoden, dass nach der Kritik auch die notwendigen Maßnahmen getroffen wurden, indem der Fremdsprachenunterricht durch die Einführung unterschiedlicher Methoden eklektisch geprägt wurde.

Aus Sicht der Perzeption, d.h. der Anerkennung von kollektiven Modellen, die die Art und Weise der Wahrnehmung einer Nation bestimmen, ist es schwierig herauszufinden, mit welchem Erfolg und mit welcher Reichweite die Assistenten die Darstellung ihrer Kultur während ihres Aufenthaltes verbreiten, sowie die Darstellung der fremden Kultur bei ihrer Rückkehr vermitteln. Auf diese Weise sind die jungen Bewerberinnen und Bewerber auf die Sprachassistenz vor ihrem Aufenthalt zunächst Verwahrer ihrer eigenen Sichtweise auf ihre Kultur und einer Sichtweise auf die andere Kultur, die maßgeblich von ihrer Fachrichtung vermittelt wird. In Deutschland entwickelt sich die französische Sprache ab 1933 vom Status der Diplomatensprache, d.h. von einem klassischen Fach des modernen Unterrichts, dessen

bildende Werte ähnlich der klassischen Philologien waren, hin zu einer abgesetzten Sprache, Spiegelung einer veralteten Kultur. Im Gegensatz hierzu erreicht der Deutschunterricht nach und nach diesen bildenden Wert, der dem Französischen auf der anderen Seite des Rheins zuteil wurde : indem man ein ideelles und ideales Deutschland von einem pangermanischen Deutschland, der Theorie der « deux Allemagnes» trennt, welche in Kreisen der französischen Germanistik geläufig war, kann man keine französischen Bewerber auf die deutsche Realität vorbereiten. Folglich ist eine der Herausforderungen, herauszufinden, ob die Assistenten während ihres Aufenthaltes diese Sichtweise aufgeben oder ob sie im Gegenteil diese sogar verstärken. Das Augenmerk auf die Sozialisierung durch Bildung, die fachliche Ausbildung und die Vorbereitung auf den Aufenthalt ist wesentlich, wie es das Beispiel der deutschen Assistenten, die sich nach 1933 den Theorien des Naziregimes verbunden fühlen, zeigt. Denn einige Berichte verraten die Fokalisierung auf gewisse Phänomene, wie die angebliche « Vernegerung » Frankreichs. In den meisten Fällen hält eine einseitige Sichtweise über die andere Kultur einem längeren Aufenthalt nicht Stand : die Zunahme interpersonaler Beziehungen mit Einheimischen ist eine Gelegenheit, ein präziseres Bild von der Nachbarkultur zu entwickeln. So konnten manche französische Assistenten im Verlauf ihres Aufenthaltes hinter die Fassade der angeblichen, standfesten Überzeugung gewisser deutscher Lehrkräfte zum Naziregime blicken. Diese Fassade verbarg die große Angst, aufgrund ihrer Nicht-Zugehörigkeit zum Regime verraten zu werden. Eine zweite Herausforderung des Aufenthaltes ist es, herauszufinden, welches Bild sie von ihrer eigenen Kultur vermitteln und welche Reichweite diese Vermittlung einnimmt. Man kann annehmen, dass der Einfluss der Assistenten diesbezüglich letztlich recht gering ist. Dies erklärt sich nicht nur auf quantitativer Ebene, da ihr Wirkungsfeld sich auf die wenigen interessierten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer beschränkt, sondern auch auf qualitativer Ebene. Denn sie sind zahlreichen thematischen Einschränkungen, insbesondere im Bereich der Politik und Religion, unterworfen, die vor allem störende Zwischenfälle vermeiden sollen. Während dies vor 1914 zunächst nur die deutschen Assistenten betrifft, gilt dies schließlich nach 1933 für alle Assistenten, die von den französischen Behörden aufgefordert werden, sich bei diesen Themen diskret zu verhalten. Als sich daher nach 1936 manche französischen Assistenten dazu entscheiden, die Vermutungen oder Fehler ihrer Schülerinnen und Schüler oder ihrer Kolleginnen und Kollegen, die von einem deutlich frankophoben Diskurs beeinflusst waren, zu korrigieren, handeln sie in eigener Sache und nicht nach der Anweisung der ONUEF. In keinem der vorliegenden Dokumente kann auf einen klaren und einheitlichen Diskurs geschlossen werden, der von den Assistenten, die unter der Obhut ihrer jeweiligen Institution

(ONUEF oder DAAD) standen, über ihre eigene Kultur vertreten wurde. Im Gegensatz zu dem, was man denken könnte, achten die nationalsozialistischen Autoritäten nach 1933 darauf, nicht ausschließlich Bewerber auszuwählen, die ihren politischen Überzeugungen konform sind, um nicht das Misstrauen der französischen Behörden weiter zu schüren : daraus lässt sich schließen, dass nicht alle deutschen Assistenten die Mission verfolgen, eine regimetreue Propaganda zu vertreten.

Es ist im wesentlichen auf der Ebene der Transaktion, d.h. des Handelns von Akteuren der kulturellen Interaktion, wo die Analyse die meisten Erträge erzielen konnte. Seit seinem Beginn im Jahr 1905, liegt der Austausch in der Zuständigkeit von ministeriums- und staatsnahen Institutionen,. Somit erweist sich die Frage als legitim, ob man die Assistenten als Kulturagenten im Dienste ihres Staates betrachten muss. Bis 1914 jedoch kann man weder die französischen noch die deutschen Teilnehmer als Kulturagenten betrachten. Die französische Kulturpolitik, die im Ausland ihren Anfang findet, verhält sich folglich durchweg defensiv ihrem Nachbarn jenseits des Rheins gegenüber. In Deutschland hingegen gibt es eine solche Politik auch auf nationaler Ebene noch nicht. Auf beiden Seiten gibt es keinen Sozialisierungsprozess im Sinne eines vorbereitenden Praktikums beispielsweise und es existieren seitens der Staaten keine Vorgaben politischer Natur für die Assistenten. Obwohl die französischen Behörden den deutschen Kandidatinnen und Kandidaten verbieten, sich über Religion und Politik auszusprechen, lässt sich beobachten, dass, in den ersten Jahren, die deutschen Assistenten aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und die französischen Assistenten aufgrund ihrer studentischen Laufbahn ausgewählt werden. Wie Hans-Manfred Bock zeigte, wurden die akademischen und schulischen Austausche nach 1918 erst nach den Verträgen von Locarno von Organisationen der Zivilgesellschaft wieder aufgenommen. Hierbei kann man zwei Modelle unterscheiden: ein pazifistisch und internationalistisches Modell, wonach Begegnungen die Gesamtheit der Bevölkerung betreffen sollten und ein elitäres Modell, wonach Begegnungen zunächst bestimmten, einflussreichen Zeitgenossen vorenthalten sein sollten.[1650] Die Wiederaufnahme des Assistentenaustauschs zwischen Frankreich und Deutschland findet aufgrund der langsamen Koordination der deutschen Kulturpolitik mit dem Ausland mit einer zusätzlichen Verzögerung statt. Die Unterzeichnung

[1650] Hans-Manfred Bock unterscheidet drei Phasen während der Zwischenkriegszeit : von 1918 bis 1925, eine Phase des « kalten Krieges zwischen Deutschland und Frankreich », die sich durch einen Bruch in den kulturellen, akademischen und wissenschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich charakterisiert ; von 1925 bis 1930, eine Wiederaufnahme der Beziehungen, welche durch Akteure und Organe aus der Zivilgesellschaft abgesichert ist, während die Regierungen einer Annäherung noch zögerlich gegenüberstehen; von 1930 bis 1939, begünstigt durch die Weltwirtschaftskrise und den Aufstieg des Nationalismus, verlieren die Organe der Zivilgesellschaft an Dynamik und der kulturelle Austausch wird, besonders nach 1933, zum Privileg der offiziellen Institutionen, die der Obhut der Regierung unterstellt sind.

des baldigen Austauschs zwischen Berlin und der ONUEF von 1929 führt zu einem neuen Abkommen zwischen Frankreich und dem mit der Koordination beauftragten DAAD, welches 1932 unterzeichnet wird. Damit beginnt Deutschland eine Kontrolle über den Austausch zu üben, welche unter dem Nazi-Regime absolut wird. Vor 1933 ist es jedoch weiterhin heikel, die Sprachassistenten mit Kulturagenten gleichzusetzen. Dies steht für die französischen Assistenten, junge unerfahrene Studierende, die vor ihrem Aufenthalt noch keine Vorbereitung erfahren haben, keineswegs zur Diskussion. Dies lässt sich auch nicht auf die Erfahrungen der deutschen Kandidatinnen und Kandidaten übertragen. Im Kern der deutschen Kulturpolitik steht, insbesondere durch den Impuls von Adolf Morsbach, seines Zeichens Direktor des DAAD, dessen Theorie der kulturellen Begegnung. Sie hebt das Zusammentreffen der Eliten beider Länder hervor, welches nicht dem Ziel dient, eine pro-deutsche Propaganda zu vermitteln sondern vielmehr soll jedem deutschen Teilnehmer die Möglichkeit gegeben werden, die Eigenart seines « nationalen Wesens » zu begreifen. Das Konzept der kulturellen Begegnung und damit der Austausch richtet sich somit eher an die deutschen Assistenten, denn an die französische Bevölkerung. Somit kann das Zusammentreffen auch nicht als Grundstein jedwelcher kulturellen Annäherung dienen. Diese Perpektive wird den deutschen Bewerberinnen und Bewerbern während eines vorbereitenden Praktikums vermittelt, dessen Organisation für das Austauschjahr 1933-1934 noch dem Vater dieses theoretischen Modells, Arnold Bergsträsser, anvertraut wird. Der Anstieg der Sorgen um kulturelle Fragestellungen verursacht zunächst noch keine Veränderungen hinsichtlich der Assistententätigkeit. Nach 1933 jedoch verstehen es die Nazis, ohne einen abrupten Bruch des Austausches hervorzurufen, progressiv mit dem Austausch beauftragte Institutionen einzurichten, und die Ideologeme der « kulturellen Begegnung » zu instrumentalisieren um dem Austauschprogramm ihre Ideologien aufzutragen und jegliche Möglichkeit einer kulturellen Annäherung damit zunichte zu machen. Ab 1933 kann man daher eine Änderung in der Auswahl der deutschen Kandidaten feststellen : In den Akten wird beispielsweise die Tätigkeit im Kreise der NSDAP erwähnt. Von daher lässt sich ab diesem Datum ein Zuwachs an pflichtbereiten Nazis unter den Austauschstipendiaten feststellen. Nach dem Austauschjahr von 1933-1934, in dem sich die politischen Zwischenfälle, in welche die Assistenten involviert sind, häufen, scheint es, als würde man sich von der Idee einer pro-nationalsozialistischen Propaganda innerhalb des Austauschs verabschieden. Die wenigen davon betroffenen Teilnehmer, die vom DAAD und der DAPV unterstützt werden, sehen sich gezwungen, außerhalb der Schulischen Einrichtungen diskret zu agieren. Die Achtsamkeit, die sie nun unter Beweis stellen müssen, erschwert ferner die Rechtmäßigkeit der Anklagen,

denen sie manchmal ausgeliefert sind, zu beweisen. Dies lässt sich zum Beispiel am Fall Karl Korn, zukünftiger Mitbegründer der *Frankfurter Allegmeine Zeitung*, im Jahr 1934 zeigen. Im Jahr 1938-1939, lässt sich ein Wiederanstieg dieser Art von Zwischenfällen feststellen, welche sowohl aus einer Zunahme von Spannungen zwischen den beiden Ländern, als auch durch die Rückführung der internationalen Kulturpolitik in die Hände des Auswärtigen Amtes, geleitet von Joachim von Ribbentrop, zu erklären ist. Dieser hatte im Übrigen der relativen Autonomie des DAAD und der DAPV ein Ende gesetzt. In Frankreich wird man sich der Dimension der politischen Veränderungen durch den Machtwechsel erst später bewusst. Damit die französischen Behörden keinen Verdacht schöpfen, werden während dieser ganzen Zeit auch Kandidaten aufgrund ihrer universitären und nicht ihrer politischen Leistungen ausgewählt. Auf diese Weise können auch die deutschen Assistenten nicht als Kulturagenten im Dienste des Naziregimes angesehen werden. Die französischen Behörden widersetzen sich weiterhin, trotz der bestehenden Versuchungen, die, ihrer Meinung nach, zu unerfahrenen Kandidaten als Propagandaagenten zu instrumentalisieren. Bestenfalls werden ihre Beziehungen dafür genutzt, die Entwicklungen in der deutschen Gesellschaft zu beobachten. Demnach muss festgehalten werden, dass der Austausch zu keinem Zeitpunkt Gegenstand einer totalen Politisierung war, auch nicht für die Nazis: es ist nicht möglich, aus allen Assistenten Kulturagenten zu machen. Trotz der Vorgaben durch ihre Behörden, entscheiden die Assistenten selbst, welchen Sinn sie ihrem Aufenthalt verleihen. Dies erklärt zum Teil, dass der Sprachassistentenaustausch, trotz seiner zahlenmäßigen Relevanz, keinen Anlass zu weiteren Zwischenfällen gegeben hat. Ausgehend von den Berichten lässt sich in der Tat beobachten, dass ungeachtet der häufig antagonistischen politischen Meinungen, die zwichenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Assistenten ausgeglichen sind.

Aufgrund dieser Phänomene können die Aufenthalte der Teilnehmer nicht in die beiden Kategorien, die Hans-Manfred Bock für Gruppenreisen etabliert hat, eingeordnet werden[1651]. Es handelt sich weder um eine *Legitimations-Reise*, deren Ziel es sein sollte, dem Zielland ein verlockendes Bild seiner eigenen Kultur zu vermitteln, noch handelt es sich um eine *Mittler-Reise*, deren Ziel es sein sollte, eine transnationale Vernetzung auf lange Sicht herzustellen. Es handelt sich auch nicht um eine Unternehmung der Legitimierung in dem Sinne, dass die Assistenten, die im Übrigen vor ihrer Abreise sensibilisiert werden, lange genug im Partnerland verweilen, um nicht der Versuchungen der Nazis zu erliegen, welchen sie begegnen können. Einzig die Sohlberg-Treffen in Deutschland, zu denen die französischen

[1651] Der Politikwissenschaftler versuchte auf diese Weise eine Typologie zu präzisieren, die von Hélène Barbey-Say in Ihrem Buch *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914* vorgeschlagen wurde.

Assistenten 1934 eingeladen werden, könnten aufgrund ihrer Zielgerichtetheit, ihrer kurzen Dauer und der Abwesenheit französischer Institutionen als solche aufgefasst werden. Auch bei den Assistenten, die tatsächlich glauben, einen Beitrag zur Annäherung beider Staaten leisten zu könne, handelt es sich um Einzelphänomene, die keine Verallgemeinerung auf die Gesamtheit der Teilnehmer zulassen. Wie bei den Austauschprogrammen für Studierende, gleicht der Austausch der Fremdsprachenassistenten sowohl einer Gruppenreise - denn jeder Teilnehmer reist mehr oder weniger unter den gleichen Umständen - als auch einer Individualreise, in dem Maße, dass jeder Teilnehmer die Möglichkeit erhält, eine einzigartige Erfahrung zu machen und seinem Aufenthalt einen eigenen Sinn zu geben. Da der gemeinsame Begriff der Studienreise nicht die Besonderheit der Situation der Assistenten umschreibt, fehlt es somit an einem allgemeineren Begriff, der beide Reisetypen benennt. Möglicherweise wäre der Begriff der „Bildungsreise“ treffender. Sofern die Frage nach der Transaktion noch vertieft wird, muss unterstrichen werden, dass der Aufenthalt als Assistent zu dieser schwierigen Zeit auch Kulturmittler hervorgebracht hat, wie beispielsweise die späteren Germanisten Gilbert Badia oder Pierre-Paul Sagave. Erneut muss zwischen der verfolgten Leitlinie durch die Institutionen und der individuellen Haltung unterschieden werden. Einzig Fallstudien können eine Begründung erlauben, wie die Assistenten ihre Rolle wahrgenommen haben.

Perspektive

Um einen notwendigen Abstand hinsichtlich der Krise zu gewährleisten, die derzeit den Austausch von Sprachassistenten zwischen Frankreich und Deutschland betrifft, ist es notwendig, eine Studie über die Entwicklungen des Austauschs seit dem Ende des zweiten Weltkriegs durchzuführen. Zahlreiche Archive warten darauf, erforscht, geordnet und ausgewertet zu werden. Es wird daher die Hypothese gewagt, dass am Ende einer solchen Analyse, gewisse beobachtete Phänomene für die Zeit vor 1939 fortdauern: die Beständigkeit der großen Charakteristiken des Austauschs (Dauer des Aufenthaltes, Dienstzeiten, Auswahlkriterien, etc.), ein Fortdauern der unklaren Grenzen, die die Rolle, welche den Assistenten zugetragen wird und besonders das Wesen ihrer Mitarbeit mit den Lehrkräften, umreißt. Doch wie bei allen Hypothesen muss auch diese zunächst überprüft werden. In der Nachkriegszeit folgt der Austausch sicherlich dem allgemeinen Verlauf der deutsch-französischen Kulturbeziehungen, indem er sich dem Paradigma anpasst, welches aus dem Jugendaustausch ein Instrument zur Annäherung der beiden Kulturen macht. Dieser Elan, der

insbesondere vom Deutsch-Französischen Jugendwerk getragen wird, erreicht in den 1980er Jahren seinen Höhepunkt. Im Anschluss daran lässt sich ein progressiver Rückgang der Beliebtheit der Partnersprachen beider Länder feststellen. Ab den 2000er Jahren äußert sich dieser allgemeine Rückgang in einem Schwund der Teilnehmerzahlen bei dem Austauschprogramm. Die zahlreichen Werbekampagnen die dieser Entwicklung entgegenwirken sollen, stellen sich als wirkungslos heraus. Gleichzeitig sieht sich dieses Austauschprogramm mit einer Zunahme an Studien konfrontiert, welche ihre Qualität infrage stellt, und dem zunehmenden Wettbewerb multinationaler Programme, wie Erasmus, die sich besser in das universitäre Curriculum der Studierenden integrieren lassen. Heute, in einem beständig friedlichen Kontext, scheint die Herausforderung der Annäherung beider Kulturen, trotz der zahlreichen Gedenkfeiern, an Attraktivität verloren zu haben, so dass man sich die Frage stellen könnte, ob es nicht an der Zeit wäre, ein neues Paradigma zu erarbeiten, welches den Austausch legitimiert. Unter den Optionen, die ausgelotet werden müssten, könnte man insbesondere der Hypothese über die Neuorientierung des Austauschs auf seine pädagogische Dimension nachgehen. Was würde geschehen, wenn man dem Assistentenaustausch die Aufgabe übertragen würde, bei der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer mitzuwirken und den Austausch im Hinblick auf pädagogische Fragestellungen zu fördern ? Wenn man schließlich, sofern in Frankreich eine pädagogische Ausbildung wieder eingeführt würde, die Sprachassistenten den Referendaren zur Seite stellen würde ? Ausgehend von den Elementen, die für die vorliegende Analyse herausgestellt werden konnten, bietet es sich somit an, die Relevanz gewisser Grundprinzipien der Assistenz zu hinterfragen, die im Verlauf eines ganzen Jahrhunderts noch nie wesentlichen Weiterentwicklungen unterzogen wurden. Die Auswahl der Kandidaten, die Zahl der Unterrichtsstunden, der Lohn der Assistenten, die Integration des Aufenthaltes während des universitären Curriculums…. Es wäre daher an der Zeit, dieses Kooperationsproblem zwischen Lehrkörper und Fremdsprachenassistenten in die Hand zu nehmen, indem die pädagogischen Richtlinien und die Ausbildung der verschiedenen Teilnehmer präzise definiert würden, um die Anwendbarkeit zu fördern, damit alle ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Table des matières

Tome 1 - Band 1

Avant-Propos ..... p. 2

Introduction **p. 7**

I. Les « directeurs de conversation » (1904-1914) **p. 22**

A. Le temps politique p. 23

1. Antagonismes franco-allemands et politique culturelle avec l'étranger ..... p. 23
2. Les réformes de l'enseignement secondaire ..... p. 30

B. Le temps éducatif p. 43

1. Le corps des professeurs de langues vivantes : formation et statut ..... p. 44
2. Le combat des réformistes : méthode ou doctrine ? ..... p. 53

C. Le temps institutionnel p. 65

1. L'institutionnalisation de l'échange ..... p. 67
2. Statut et missions des assistants et assistantes de langue vivante ..... p. 80

D. Le temps de l'expérience p. 100

1. Des candidats et du mode de traitement ..... p. 101
2. Les « directeurs de conversation » : de nouveaux « maîtres de langues » ? ..... p. 109

Résumé ..... p. 118

II. La renaissance (1918-1933) **p. 121**

A. Le temps politique p. 122

1. Tensions politiques et économiques ..... p. 122
2. La stabilité relative des systèmes éducatifs dans l'entre-deux-guerres ..... p. 140

B. Le temps éducatif p. 151

1. En Allemagne : la langue française en perte de vitesse ..... p. 151
2. En France, la lente agonie de la langue allemande ..... p. 155

C. Le temps institutionnel p. 163

1. L'impossible reprise de l'échange..... p. 163
2. La mise en oeuvre des échanges..... p. 180

D. Le temps de l'expérience p. 203

1. Déséquilibre numérique ; renforcement de la sélection et de l'encadrement ..... p. 203
2. Des assistants en situation ..... p. 208

Résumé ..... p. 217

Sigles, abréviations et acronymes fréquemment utilisés ..... p. 221

Table des matières

Tome 2 - Band 2

III. Les funambules (1933-1939) **p. 226**

A. Le temps politique p. 227

1. En Allemagne, la mise au pas du DAAD et de la DAPV ..... p. 227
2. En France, l'ONUEF entre prudence et immobilisme ..... p. 238

B. Le temps éducatif p. 245

1. En Allemagne, l'institution scolaire face au nazisme ..... p. 245
2. En France, vers un enseignement plus moderne ..... p. 263

C. Le temps institutionnel p. 270

1. La découverte du nazisme (1933-1934) ..... p. 270
2. L'explosion tardive des tensions ..... p. 282

D. Le temps de l'expérience p. 295

1. Les conditions du séjour ..... p. 295
2. L'activité des assistants ..... p. 304
3. La dimension politique ..... p. 318
4. Trois assistants face au nazisme (Gilbert Badia, Karl Korn, Pierre-Paul Sagave) p. 331

Résumé ..... p. 345

Conclusion **p. 349**

Annexes ..... p. 365

Sigles, abréviations et acronymes fréquemment utilisés ..... p. 436

Bibliographie ..... p. 438
Archives consultées ..... p. 449

Résumé en allemand / deutsche Zusammenfassung ..... p. 468

L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne
avant la Seconde Guerre mondiale : les « directeurs de conversation » et la « langue de l'ennemi »

Cette étude a pour but de comprendre comment l'échange d'assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne, l'un des premiers programmes d'échanges encadrés par une convention signée entre deux États, a pu naître dès 1905, et se maintenir dans la première moitié du XXème siècle en dépit de relations diplomatiques tendues entre les deux pays et de plusieurs conflits armés. Dans cette perceptive, cette analyse tente de révéler les differents facteurs politiques et éducatifs ayant contribué à la naissance et à la pérennité de l'échange, en interrogeant notamment le sens que les acteurs de l'échange, c'est-à-dire les assistants, les enseignants mais aussi les institutions, assignaient à celui-ci.

***

Mots-clefs : assistant de langue vivante, échanges franco-allemands, enseignement de l'allemand, enseignement du francais, locuteur natif, méthode directe, Kulturkunde, politique culturelle avec l'étranger, ONUEF, DAAD.

***

The Exchange of Foreign Language Assistants between France and Germany
before the Second World War: the „Conversation Teachers" and the „Language of the Enemy"

The aim of this Ph D thesis is to understand how the exchange of foreign language assistants between France and Germany – one of the first exchange programmes framed by a convention between the two states, already in 1905 – could possibly be created and maintained during the first half of the twentieth century. This in spite of strong tensions between the two neighbour states as well as their armed conflicts. Considering these questions, our study seeks to reveal different political and educative factors, which contribute towards generating the exchange programme and keeping it alive. We particularly question its purpose and functions according to the viewpoints of assistants, teachers and institutions.

***

Key Words : Foreign Language Assistants, Franco-german Relations, Franco-german Exchange, Learning German, Learning French, Native Speaker, Direct Method, Kulturunde, Foreign Cultural Policy, ONUEF, DAAD.