



La transmission scolaire du passé nazi en Allemagne. Etude comparative de quatre écoles à Hambourg et Leipzig

Alexandra Oeser

► To cite this version:

Alexandra Oeser. La transmission scolaire du passé nazi en Allemagne. Etude comparative de quatre écoles à Hambourg et Leipzig. Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris; Universität Erfurt (co-tutelle), 2007. Français. NNT: . tel-01986796

HAL Id: tel-01986796

<https://theses.hal.science/tel-01986796>

Submitted on 19 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**La transmission scolaire du passé nazi en Allemagne :
Etude comparative de quatre écoles à Hambourg et Leipzig**

**Die pädagogische Vermittlung der Nazi-Vergangenheit :
Vergleichende Studie in vier Hamburger und Leipziger Schulen**

Thèse pour le doctorat de sciences sociales
Dissertation zur Erlangung des Dokortitels (Dr. phil.), historische Anthropologie
présentée et soutenue publiquement le/vorgelegt bei öffentlicher Disputation am
10 Septembre 2007

par/von
Alexandra OESER

sous la direction de/unter der Leitung von
Jacques REVEL et Alf LÜDTKE

Jury

M. Christian BAUDELLOT, Professeur à l'Ecole Normale supérieure

Mme Marie-Claire LAVABRE, Directrice de recherche au CNRS

Herr Alf LÜDTKE, Professor am Max Planck Institut für Geschichte/Universität Erfurt

Herr Daniel MOLLENHAUER, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt

M. Jacques REVEL, Directeur d'étude à l'EHESS

Frau Dorothee WIERLING, Professor an der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg

Für das Promotionsverfahren der Universität Erfurt

Gutachter: Prof. Dr. Alf Lüdtke (Universität Erfurt)
 Prof. Dr. Jacques Revel (EHESS)

Datum der Promotion:

L'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Au soleil de Toulouse

Remerciements

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à Jacques Revel et à Alf Lüdtke pour la direction de ce travail, la formation qu'ils m'ont donnée et leurs précieux conseils. Ils m'ont sauvée plus d'une fois des aveuglements habituels d'une doctorante. Je voudrais spécialement remercier Jacques Revel pour sa patience et sa lecture (et relecture) infatigable.

Marie-Claire Lavabre a accompagné ce travail dès sa première conception, aussi bien intellectuellement que pratiquement. Je tiens donc tout particulièrement à la remercier pour l'attention qu'elle a toujours portée à mes questionnements et pour les outils conceptuels qu'elle m'a apportée. Elle m'a ainsi évité de me perdre dans les gouffres de la « mémoire ». Sa croyance dans l'intérêt de ma démarche m'a motivée et soutenue dans les moments les plus difficiles. Je lui suis également reconnaissante de la franchise de ses critiques.

Ce travail est profondément influencé par la formation au sein du Laboratoire de Sciences Sociales de l'Ecole Normale Supérieure. L'échange intellectuel intensif au sein des cours et ateliers du laboratoire pendant des années, l'initiation et le goût pour l'enquête de terrain et pour la recherche, les nombreux conseils des enseignants et doctorants du laboratoire m'ont inspirée tout le long de cette recherche. Je voudrais remercier particulièrement Eric Fassin pour nos discussions, scientifiques et amicales. Au sein de cet univers, Sibylle Gollac a été une collaboratrice précieuse dans l'aventure commune de l'atelier « mémoire, famille, mémoire familiale, quel rôle pour la famille dans la transmission de la mémoire ? ». Le travail collectif autour des « enquêtes de genre » a offert un espace de parole privilégié ; mes réflexions sur le genre y trouvent leur source et inspiration.

J'ai trouvé auprès de l'équipe du LaSSP de l'IEP de Toulouse une écoute attentive, et des discussions stimulantes. La « cuisine » du LaSSP m'a fourni un lieu pour exposer mon travail. J'ai également profité des compétences et des critiques des membres du *Kolloquium* à Göttingen, qui n'ont jamais hésité à faire l'effort de lire mes textes en français.

Je remercie les amis qui ont bien voulu relire un ou plusieurs chapitres : Eric, Nina, Delphine, M. et Mme Guyon, Assia, Elise, Olivier P, Olivier B, Julien W, Stephanie et Julien. Ces deux derniers ainsi que Mme et M. Morel d'Arleu, Céline et Lucie ont par ailleurs fourni un soutien logistique. Je voudrai également remercier Elissa et Yann pour nos discussions

innombrables. Un grand merci également à toutes celles et tous ceux qui ont fourni à différents moments un soutien moral.

Sans les professeures, professeurs, et élèves des quatre écoles à Hambourg et à Leipzig ce travail n'aurait pas pu se faire. Ils ont supporté mon intrusion dans leur espace professionnel et familial, soutenu ma démarche et beaucoup m'ont aidée à maintes occasions. Ils m'ont ainsi ouvert les portes de leurs institutions et de leurs maisons.

Cette recherche a profité du soutien du CIERA, qui a servit pour payer une partie des déplacements sur le terrain, et de l'Université d'Erfurt, qui a permis la retranscription d'un peu plus du tiers des entretiens. Je voudrais remercier Frau Vogel et Frau Haupt pour leur travail minutieux et leurs remarques perspicaces.

Enfin, le soutien familial pour cette thèse m'a permis de ne jamais perdre courage. Je remercie mes parents d'avoir soutenu, encouragé et supporté cette longue recherche et ses découvertes, qui sont en partie les leurs. Enfin, ma dette envers Eric est immense, sa confiance tout d'abord, ses critiques ensuite, et peut-être surtout sa gaieté et son aide au quotidien m'ont été un appui sans égal.

Introduction

« La question, 'comment le passé nazi doit-il être traité ? ', est plus vieille que la République fédérale, elle est depuis toujours sujet de débat. Même un demi-siècle après la fin du 'Troisième Reich', elle ne paraît pas académique, ce qui témoigne de sa signification politique continue. En effet, elle mène le plus souvent au centre du débat sur la définition de l'Etat, qui, depuis sa fondation, se comprend aussi comme une réponse au défi du nazisme ».

(Norbert Frei, *Vergangenheitspolitik*).

Juin 2003. J'entre dans la salle de classe de huitième (correspondant à la quatrième française) que je vais suivre pendant plus d'un an. Les premières semaines, j'accompagne les élèves tous les jours dans toutes les matières pour faire connaissance avec eux, avant de ne plus suivre que les cours d'histoire. Ils sont maintenant en histoire avec Mme Baltig¹. En entrant, elle est un peu gênée par ma présence (les professeurs² en ont été informés par le directeur de l'établissement, M. Schulze.) « Ah », dit-elle « vous auriez du venir dans un autre cours. Celle-ci c'est la pire des heures ».

Mme Baltig explique les guerres napoléoniennes. Deux des élèves, assis devant, participent beaucoup. Il y a un bruit de fond permanent, les élèves parlent entre eux. Kai, qui redouble, s'est placé au dernier rang. Il a amené un ami, d'une autre école. Ils parlent entre eux et se plaignent de l'école. Elisabeth échange des lettres avec ses deux voisines. Kai, au fond de la classe, lit un journal, il s'ennuie de manière ostentatoire, malgré la présence de son copain. Elisabeth (point central autour duquel gravite l'échange entre filles) élargit le cercle de correspondances pour y inclure Martha. Alexandra et Maren s'écrivent également, mais entre elles, sans partager leur échange avec le groupe d'Elisabeth. Kai lève la tête de son journal pour poser une question, qui reste ignorée par Mme Baltig, ce qui suscite une remarque ironique et dépitée de Kai : « merci beaucoup » murmure-t-il. Isabelle intervient : « Madame Baltig, Kai a posé une question ». Ne pouvant plus ignorer Kai, Mme Baltig lui demande de répéter la question. Manifestement Kai, malgré son ennui, suit le cours. Sa question est ambiguë : elle vise non seulement à interroger, mais également à déstabiliser Mme Baltig : « Et qui est pire, Napoléon ou Hitler ? » Mme Baltig est évasive, incertaine, elle s'énervait en murmurant de manière incompréhensible, ce qui fait beaucoup rire Maren. Thomas se met à rouler des petits papiers pour bombarder ses camarades en face. Mme Baltig s'en rend compte, ce que fait rire Kerstin, qui se moque de l'incapacité de Thomas à cacher ses « bêtises » devant la professeure.

Une telle scène met en lumière les difficultés ordinaires du quotidien scolaire. On perçoit ici l'embarras qui subsiste à vouloir mesurer le rôle et les effets de l'école sur le savoir

¹ Tous les noms et prénoms des personnes, mais également les dénominations des lieux ont été modifiés, afin de garantir l'anonymat des enquêtes.

² La forme masculine comprend ici également les femmes.

historique puis la conscience politique des élèves. Professeurs et élèves sont aussi occupés à des pratiques autres que la simple « transmission du savoir », pratiques qu'il convient d'analyser afin de comprendre le rapport qu'elles entretiennent avec le savoir transmis. Cet extrait pose une série de questions qui sont à l'origine de ce travail.

Tout d'abord, la question que pose Kai est symptomatique d'un rapport que les élèves entretiennent au passé nazi. « Hitler » est présent, dans leurs discours, bien avant qu'ils ne l'abordent en cours. S'agit-il de mémoire ? En quoi se différencie-t-elle de l'histoire ? Cette séparation est-elle utile pour comprendre l'enseignement du passé nazi à l'école ?

Ensuite, si Kai évoque ce passé, on peut se demander en quoi il s'agit d'une référence collective – d'une « mémoire collective » ? Ce concept nous permettra-t-il de comprendre le rapport qu'entretiennent les élèves à ce passé et les manières dont ils l'utilisent en cours ? Quel sens prend l'évocation du passé nazi ? En quoi est-elle liée non seulement à une trajectoire sociale et scolaire, mais également à un positionnement dans un (ou plusieurs) groupe(s) ? Comment les pratiques des élèves s'inscrivent-elles dans les rapports qu'ils entretiennent entre eux ? Le fait que Kai redouble, par exemple, influence fortement sa place dans la classe. Son ennui exprime entre autre une volonté de se distinguer des autres, plus jeunes (pendant les récréations, il retrouve ses amis plus âgés, qui forment pour lui un groupe de référence ; son copain, extérieur à l'école, est de son âge). Il rappelle ainsi qu'il a déjà traité le sujet l'année précédente et affirme un positionnement « anti-école », qui pourrait être le signe d'une redéfinition positive du stigmat de « l'élève en retard ».

Outre que la perception du présent, ce que les élèves retiennent du cours rétrospectivement diffère inévitablement, car ils n'appartiennent pas aux mêmes « groupes ». Maurice Halbwachs l'avait bien vu lorsqu'il remarque qu'un professeur qui rencontre l'un de ses anciens élèves dix ans après ne partage pas du tout les mêmes souvenirs : « le groupe que constitue une classe est essentiellement éphémère [...] pour les élèves, elle vivra quelque temps encore [...] comme ils ont à peu près le même âge, qu'ils appartiennent peut-être aux mêmes milieux sociaux, ils n'oublieront pas qu'ils ont été rapprochés sous le même maître. [...] Pour le maître, il en sera tout autrement. Quand il était dans sa classe, il exerçait sa fonction » (Halbwachs 1950/1997 : 56-57). La manière dont un passé est perçu par les individus, la manière dont ils s'en souviennent, dépend des groupes auxquels ils appartiennent. Halbwachs repère ici quelques-uns : l'âge, l'appartenance à un milieu social, à une profession. Il y en a d'autres, tel que le genre, la génération, la famille. Ces facteurs jouent également dans les processus de transmission et de réappropriation du passé nazi.

Enfin, cet extrait pose une série de questions sur le processus de transmission lui-même. Comment comprendre ce qui se passe à l'école et dans la salle de cours ? Quelle place et quelle fonction le passé nazi occupe-t-il dans cette situation ? Quelle est la part d'influence personnelle de l'enseignant ? De ses opinions politiques ? Quelle est l'influence de l'instruction et celle des connaissances ? En quoi peut-on parler de transmission de la connaissance, quand les élèves font autre chose qu'écouter leur professeur ? En quoi peut-on parler, avec Pierre Ansart (1981) « d'inculcation d'un rapport affectif à l'histoire » ? Quel rôle le passé nazi joue-t-il quand les élèves quittent l'école ? Comment entre-il en interaction avec d'autres instances de socialisation, telle que la famille ? Comment s'opère cette double influence scolaire et familiale ? Comment les élèves mobilisent-ils ce passé dans une situation spécifique ? Comment se l'approprient-ils ? A partir de ces trois séries de questions, les cadres théoriques et les interrogations à l'origine de ce travail se dégagent.

1 LES USAGES DU PASSE NAZI

1.1 Le passé nazi entre « histoire et mémoire » ?

Norbert Frei n'est pas le seul à constater l'actualité toujours politique des débats autour de la manière dont on traite – ou dont il *faudrait* traiter – le passé nazi. Cet impératif politique et moral reste inséparable de la définition de la République fédérale d'Allemagne. En témoigne le récent débat autour de l'écrivain Günther Grass et son inscription, adolescent, dans la *Waffen-SS*, révélation qui a provoqué, non seulement en Allemagne mais dans le monde entier, de fortes réactions entre indignation et surprise. La disparition prochaine de tous les acteurs et témoins de l'époque redéfinit les politiques de mémoire du nazisme en Allemagne comme ailleurs. L'école devient ainsi l'enjeu central de ces analyses qui concluent régulièrement à un « refus de se confronter à ce passé ». Le phénomène qualifié de « saturation » ou de « satiété » (*Übersättigung*) concernerait « les jeunes », constitués en catégorie homogène opposée à « la génération de leurs parents ». Ce « refus » s'explique de manière contradictoire. Pour certains, il serait dû à un « manque de savoir » ou une incompétence, confirmées par des études quantitatives mesurant le détail des connaissances³. Pour d'autres, la responsabilité de cette attitude « hostile » incombe à un « trop plein de mémoire (étouffant) ». Cette ligne de partage révèle un clivage (plus ou moins explicitement politique entre « droite » et « gauche ») comme c'est le cas dans le débat sur la « bonne »

³ Cf. par exemple, Neumann/Noelle-Neumann 1993 ; Silbermann/Stoffers 2000. Pour une critique détaillée de ses études, cf. Oeser 2002. Leurs conclusions ont d'ailleurs été relativisées par des études comparatives (cf. Borries/Pandel/Rüsen 1991).

mémoire du passé opposant en France, les appels au « devoir de mémoire » et les dénonciations des « abus de mémoire »⁴. Si les professeurs ne parlent jamais littéralement de « *Erinnerungspflicht* », de « devoir de mémoire », ils se réfèrent constamment à la nécessité du souvenir en employant les formules « il faut se souvenir, *wir müssen uns erinnern* » ou « il ne faut pas oublier, *wir dürfen nicht vergessen* », qui en sont l'exact équivalent.

L'interrogation sur la transmission du passé nazi est ainsi intimement liée à celle sur la transmission d'un rapport à la politique dont l'éducation civique. La pédagogie du bouleversement affectif (*Betroffenheitspädagogik*) sert à transmettre ce « rapport affectif » à l'histoire et à la politique. Elle consiste à susciter les émotions des élèves, en particulier par l'usage de matériaux audio-visuels, pour les inciter à s'identifier aux victimes de l'histoire⁵. Cette identification devrait ensuite les inciter à rejeter ce passé et à adopter l'alternative politique « convenable » : l'adhésion au régime pluraliste. Ainsi, le « pari » politique sous-jacent, qui fait également l'importance « brûlante » du sujet, est l'hypothèse (jamais vérifiée) qu'il suffirait de trouver le « bon » rapport à la mémoire du nazisme pour éduquer tous les habitants de la République fédérale en « bons citoyens démocratiques » et pour éviter, entre autre, qu'ils ne deviennent racistes et/ou extrémistes⁶. Tous, hommes politiques, pédagogues, historiens, philosophes et journalistes semblent, depuis plus de soixante ans, persuadés de cet enjeu primordial pour « sauvegarder la démocratie » : il faut trouver « la bonne » manière de transmettre le passé nazi aux « jeunes ». La mort des témoins renforce l'urgence particulière du sujet, parce que l'oubli du passé est considéré comme la première condition pour le risque d'un retour. L'argument de l'histoire qui se répète est mobilisé par tous les courants politiques (à l'exception de l'extrême-droite néo-nazie), mais de manière contradictoire. Le « refus » hypothétique de ce passé de la part des « jeunes » est ainsi mise en relation avec le « danger de les perdre pour la démocratie », c'est-à-dire, concrètement, avec le danger du néo-nazisme et du racisme. En 1998, le débat entre Martin Walser et Ignatz Bubis a cristallisé ces positions et constitue le point de départ de cette recherche⁷. Je suis partie, en effet, d'une interrogation sur les raisons de la « saturation » des élèves, et j'ai ainsi dû me défaire de mes propres présupposés politiques, ceux impliqués dans un tel questionnement, pour pouvoir décaler

⁴ Pour une analyse critique de cette opposition, cf. Gensburger/Lavabre (2005).

⁵ Pour une discussion des méthodes pédagogiques pour transmettre le passé nazi, développées en particulier pour les guides des musées et lieu commémoratifs (*Gedenkstättenpädagogik*), cf. Gudehus (2006).

⁶ « Au final, nous ne savons que très peu de choses sur les effets véritables de l'éducation au niveau du racisme et autres comportements ethnocentriques » (Baudelot/Leclercq 2005 : 95). Ce constat vaut aussi pour l'Allemagne sur les effets de politisation des politiques de mémoire spécifiques portant sur le nazisme.

⁷ Pour un résumé du débat, cf. Tambarin (1999). Pour les positionnements et répercussions, cf. chap. I.

l'interrogation vers les mécanismes proprement sociaux du processus de transmission scolaire.

On retrouve ces préoccupations politiques dans les débats historiographiques sur les rapports entre histoire et mémoire, tel qu'ils se sont développés en France, en particulier autour du projet des *Lieux de mémoire* par Pierre Nora (1984-1993) et spécialement autour de « l'instrumentalisation politique de l'histoire ». Ces études sont à l'origine de la constitution récente d'un domaine d'étude, à l'intérieur de la discipline historique : celui de « la mémoire » en tant « qu'histoire au second degré » (Nora). En effet, s'interroger non plus sur le passé lui-même, mais sur les manières dont celui-ci a été ou est mis en forme, institutionnalisé et transmis offre aux études historiques une approche inédite qui les rapprochent ainsi toujours plus de la sociologie dans l'analyse cette fois des « représentations » du passé.

La distinction entre « histoire » et « mémoire » est pourtant aussi ancienne que la naissance des genres historiques en Occident. Krzysztof Pomian (1998) a montré que le divorce entre deux manières de se référer au passé s'était effectué vers le XV^e-XVI^e siècle. Une nouvelle manière d'appréhender le passé est alors définie, elle repose sur la connaissance médiate du passé, c'est-à-dire elle passe par l'étude des traces (et non par la perception directe) : documents, monuments, images ou objets (par opposition à la perception immédiate). La connaissance médiate devient une manière légitime de faire de l'histoire (même si d'autres peuvent continuer à être pratiquées parallèlement), avec comme conséquence une « redéfinition de l'histoire qui l'a séparée du même coup tant de la mémoire que des belles lettres pour l'identifier avec l'étude du passé par l'intermédiaire des sources » (Pomian 1998/1999 :322). Cette refondation cognitive, entreprise au XV^e siècle, et qui prendra plus de trois siècles, n'a pas seulement marqué un changement épistémologique majeur du statut de l'histoire, il a inversé en même temps le rapport entre « mémoire » et « histoire » : « c'est le temps même de la supériorité de la mémoire sur l'histoire qui se termine, avec celui de la supériorité de l'oral sur l'écrit » (*ibid.* : 321). En s'appuyant sur des traces, l'histoire devient une discipline (y compris universitaire) qui se place à la jonction entre sciences humaines et sociales, tout en restant très hétérogène dans ses pratiques⁸.

⁸ Nous pouvons ainsi la définir avec Pomian, et *aujourd'hui*, comme « un ensemble épistémologiquement hétérogène de pratiques cognitives qui vont des démarches les plus traditionnelles aux techniques de pointe, et un ensemble stylistiquement hétérogène de pratiques d'écriture qui, elles, vont du récit littéraire jusqu'aux équations d'un modèle économétrique rétrospectif. [...]. [Elle est par ailleurs elle-même] l'aboutissement provisoire d'une succession millénaire de sédimentations dont chacune a laissé derrière soi une strate de questions, des procédés, des documents et des monuments exhumés et des œuvres écrites par les historiens, avec

Cette transformation de l'histoire en une discipline du savoir a eu « pour effet l'apparition de la méfiance à l'égard des sources narratives, des récits des participants ou des témoins, qui imposent leurs points de vue et leurs jugements et dont la véracité n'est jamais certaine avant qu'ils soient confrontés les uns aux autres et tous, à des documents soumis au préalable à la critique » (*ibid.* : 324). Cette méfiance est allée de pair avec le triple espoir (déçu) de l'histoire en tant que science : elle a dû renoncer à son vieux rêve de recueillir le passé dans sa totalité ou sa globalité, de l'appréhender de manière purement descriptive et enfin de pouvoir occuper un point de vue neutre et objectif. Cette triple déception a accompagné, à partir des années 1970 le retour vers une écriture historique plus modeste et une révision de ses ambitions (cf. Revel, 1995a).

C'est à partir de là que les historiens redécouvriront, de façon très différente, les sources orales, désormais multipliées à la faveur de la révolution médiatique et des possibilités d'enregistrement des témoins dont les voix restaient absentes des documents archivés. Il en est résulté un élargissement de la notion d'archive. Et la « mémoire » a pu devenir objet « d'histoire », proposant une articulation inédite des deux domaines.

La construction progressive des domaines et des pratiques de l'histoire, ainsi que sa séparation volontariste d'avec la « mémoire », le retour de la mémoire comme objet d'histoire témoigne de leur interpénétration et de leur interdépendance. Les liens – qui sont aujourd'hui redéfinis – apparaissent ainsi irréductibles.

Si l'opposition entre « histoire » et « mémoire » permet de mieux définir la constitution de l'histoire en tant que discipline scientifique et universitaire, Marie-Claire Lavabre a souligné qu'elle « n'épuise pas les usages communs ou savants qui sont fait aujourd'hui de cette notion [de mémoire] ». Celle-ci, quand elle est définie exclusivement en opposition à l'histoire se réduit à l'alternative suivante : « au mieux, l'usage de la notion de mémoire valorise, sur le mode de la nostalgie une manière d'histoire pré-scientifique définie par les contraintes de la narration, plus proche de la 'belle histoire' que de la connaissance du passé, ou, sur le mode du 'devoir de mémoire', l'ensemble des souvenirs, trace inaltérable du vécu, que conserve une communauté. Au pis, il stigmatise, au nom du droit à la mémoire, la falsification du passé ou, au nom de la science, un rapport affectif au passé qu'expriment les légendes et les mythes partagés ou supposés tels. » (Lavabre, 1994 : 17). Ainsi, quand on s'intéresse au fonctionnement de la mémoire, la distinction entre « histoire » et « mémoire » pour définir la dernière est insuffisante.

pour résultat une superposition de ces strates les unes sur les autres, les postérieures modifiant la signification, sinon l'apparence même des antérieures par un effet de retour » (Pomian 1998/1999 : 331).

La fluidité de la frontière entre histoire et mémoire a été soulignée par François Hartog et Jacques Revel : « Les historiens [...] produisent des versions plus ou moins autorisées du passé et il leur arrive de le faire pour d'autres destinataires que leurs collègues. [...] Ils font circuler des représentations, des argumentaires (explicites ou non), un répertoire de signes et de formes qui, à travers les apprentissages scolaires, ont été profondément incorporés dans la culture commune depuis le XIX^e siècle » (Hartog/Revel, 2001b : 16). Ainsi, les historiens professionnels interviennent dans d'autres espaces que celui de leur discipline professionnelle qui leur imposent d'obéir à d'autres règles du jeu, (telles que celles du journalisme ou celles de l'enseignement), même si leur socialisation et leur pratique de l'histoire en tant que professionnels de l'histoire influencent leur manière de pratiquer ou d'intervenir dans ces autres espaces et métiers. En retour, ces multipositionnements peuvent provoquer des effets sur leurs pratiques d'historiens professionnels. Les lignes de partage entre ces différents métiers et les usages du passé qui leurs sont associés ne sont ainsi pas toujours aussi nettes que laisse parfois entendre l'insistance sur la différence entre « histoire » et « mémoire ». Les *Lieux de mémoires* eux-mêmes sont peut-être le meilleur exemple d'une interpénétration entre histoire et mémoire dont l'historien ne maîtrise pas toujours tous les effets : conçus comme une « histoire de type contre-commémoratif » (Nora 1997 : 4687), ils sont devenus eux-mêmes commémoratifs, en raison des relectures, notamment politiques, qui en ont été faites. Ces usages politiques sont d'autant plus efficaces que les contributeurs bénéficient et font bénéficier le projet d'une renommée scientifique internationale. La démarche appliquée à d'autres pays ne produisant pas, semble-t-il, les mêmes effets « commémoratifs » dans un contexte qui reste politiquement très différent⁹.

Marie-Claire Lavabre, pour sortir de cette opposition binaire, réhabilite la notion de « mémoire historique » et substitue à la simple distinction une « triade : l'histoire comme récit [...] critique du passé, la mémoire historique comme récit finalisé du passé et instrumentalisation politique, la mémoire collective dont on considère qu'elle est, au moins pour partie, définie par le souvenir » (Lavabre, 1994 : 42). Elle analyse ainsi à la fois les tentatives d'homogénéisation des représentations du passé de la part des organisations, institutions, partis (ici les dirigeants du parti communiste, avec l'appui d'historiens communistes) et son interaction avec la « mémoire vive » des porteurs de souvenirs (des militants communistes) ; autrement dit le degré de proximité entre « mémoire historique », définie (et relativement acceptée) comme une norme, et « mémoire vive ». Ainsi, à partir des

⁹ Contrairement aux *Lieux de mémoire* français, les *Deutsche Erinnerungsorte*, (François/Schulze 2001) accordent une place importante au nazisme (Stalingrad, attentat du 20 juillet 1944, les « magistrats terribles » du nazisme, etc. etc.), ce qui en souligne l'importance pour la construction des politiques allemandes de mémoire.

années 1970, certains historiens participent à la fois à l'histoire universitaire à laquelle ils contribuent et « aux 'besoins nouveaux' du PCF en matière d'histoire » (Lavabre 1994 : 26). Ce multi-positionnement les place explicitement à la frontière de la « mémoire historique » et de « l'histoire critique » ou professionnelle, universitaire. La notion de « mémoire historique » peut renvoyer aussi à cette double fonction – rarement aussi clairement affichée – des historiens communistes. On peut néanmoins se demander, avec Marie-Claire Lavabre, s'il ne s'agit pas d'un phénomène plus général, qui concerne au-delà des historiens communistes l'écriture de l'histoire, au moins dès qu'elle sort du cercle académique ? D'où l'intérêt des travaux de Cohen (1994) et de Smith/Sider (1997) issus de l'anthropologie.

L'étude du milieu scolaire et pédagogique montre cette porosité des frontières entre « l'histoire critique » et « la mémoire historique », l'interpénétration permanente entre « politiques de mémoire » et « fabrique de l'histoire », sans pour autant mettre en cause une certaine autonomie des règles du jeu universitaire, tel qu'elle est définie par les historiens professionnels. Les derniers occupent des fonctions dans des institutions étatiques de « conservation de mémoire » (ils sont experts dans les comités scientifiques des musées ou dans les commissions de programmes scolaires, mais également dans la rédaction de manuels) ; ils participent à des revues intermédiaires ou communes entre universitaires et professeurs de lycée tel que *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* ; ils prennent des positions politiques dans les médias, particulièrement à propos de la mémoire « adéquate ». Le *Historikerstreit* (la querelle des historiens des années 1985-1986) en est un exemple célèbre parmi beaucoup d'autres disponibles. Une première analyse du rôle des historiens de la RFA dans la définition des politiques de mémoire du passé nazi a très récemment connu un succès public considérable en Allemagne (Berg, 2003). En revanche, une analyse plus systématique des usages des travaux universitaires par les professionnels de la politique reste à entreprendre.

Ces questions animent depuis trente ans des débats entre historiens, sociologues, philosophes et anthropologues, et je ne prétends pas, avec cette recherche, les résoudre. Ce travail porte sur un objet qui ne permet pas de répondre définitivement à ces questions dans la mesure où il est question de l'enseignement de l'histoire (non de son écriture) dans un cadre précis, celui de l'école. Nous nous intéresserons ici aux mécanismes de la transmission du passé, (à la fois histoire et mémoire), dans une situation d'interaction entre professeurs et élèves.

1.2 Les apports de la sociologie de la mémoire

Dans les vingt dernières années, la mémoire a véritablement été constituée en champ d'étude scientifique propre, à tel point que l'historien américain Alon Confino désigne la notion de « mémoire » comme « peut-être le terme le plus important dans les études culturelles récentes » (cf. Confino 1997, mais aussi 2004, 2005). Pourtant le concept reste flou d'où son usage pléthorique et la faible cohérence théorique ou méthodologique des études qui s'y réfèrent (cf. Lavabre, 1994). Il est particulièrement tautologique de vouloir expliquer le sentiment d'appartenance à une nation par l'existence d'une mémoire commune : « la mémoire n'a pas de pouvoir explicatif en elle-même », rappelle ainsi Confino (1997 : 1388). On tentera d'expliquer par le social et par le politique les mécanismes de construction des politiques de mémoire et celles de leur réappropriation.

Le retour aux premiers travaux de sociologie sur la mémoire, ceux de Maurice Halbwachs (1925, 1950 mais également 1941), a pourvu certains sociologues et politistes en France, mais aussi certains historiens en Allemagne d'un cadre théorique plus ferme.

Halbwachs, on le sait, a établi une distinction fondamentale entre deux niveaux interdépendants de mémoire, mémoire individuelle et mémoire collective. La première se construit ainsi dans les « cadres sociaux de la mémoire », la seconde est portée par les souvenirs d'individus concrets, sans pour autant être la somme de ces derniers. Halbwachs associe une mémoire collective spécifique à chaque groupe : la famille, le village, le couple, le groupe d'amis ou ceux qui partagent une activité collective. Elle s'enracine dans ce que les groupes ont vécu collectivement. La mémoire individuelle, de l'oubli à l'acuité, ne s'explique qu'au présent et par rapport à la position de l'individu dans son (ses) groupe(s), car on pense et on se souvient *en tant que* membre d'un (ou de plusieurs) groupe(s). A l'inverse, les individus qui constituent le groupe sont en interrelations et leurs souvenirs sont articulés, dans un jeu complexe d'images réciproques et complémentaires. Ainsi, Halbwachs prend l'exemple de l'orchestre de musiciens, dans lequel chacun est parti prenante d'un ensemble, dans lequel chacun remplit un rôle, et prend une position (préétablie). « Chaque individu est un point de vue sur la mémoire collective, et ce point de vue change, selon la place que j'y occupe, et cette place elle-même change suivant les relations que j'entretiens avec d'autres milieux » (Halbwachs, 1950 : 94-95). Mais chaque individu appartient à une multitude de groupes. Sa mémoire se trouve ainsi à la croisée de plusieurs « mémoires collectives », en nombre croissant dans les sociétés complexes, toujours plus fluides et plus composites à l'égard de la plus grande rapidité des changements en termes de morphologie sociale

(Brubaker, 2001). Il sera donc question dans cette thèse de familles, d'enfants de migrants, de la redéfinition des rôles masculins et féminins, de contextes urbains opposés, de la réunification nationale, etc. Car ces *cadres sociaux* réorientent, bien entendu, les mémoires scolaires (et extra-scolaires) du nazisme.

Marie-Claire Lavabre, affine le cadre théorique de Halbwachs, à partir des travaux de Roger Bastide, « lecteur de Maurice Halbwachs » (Lavabre 2004, mais aussi 1994). Bastide a non seulement « utilement complété » la théorie de la mémoire collective de Halbwachs, non achevée à sa mort, mais « à la lumière de Roger Bastide, on en vient à lire Halbwachs autrement, à souligner et à valoriser des éléments qui, pour être présents n'apparaissent pas immédiatement comme essentiels (Lavabre, 2004 : 163). Bastide, reprend, en particulier dans *Religions africaines au Brésil* (1960) et plus tard dans la formulation de sa propre théorie sur la « mémoire collective et sociologie du bricolage » (1970), des aspects centraux de Halbwachs, pour en montrer les limites, et pour décaler la problématique de la recherche d'une « mémoire collective », extérieure et supérieure aux individus, vers celle, plus dynamique, des processus d'interaction qui mobilisent le passé. En effet, Bastide, s'appuyant sur Bergson, insiste sur le deuxième aspect de la mémoire collective de Halbwachs, la « perméabilité des consciences », car « l'individu n'est pas seulement lieu de rencontre de groupes, le groupe est aussi lieu d'échanges entre personnes. Chacun est doué d'activité, comme le filet nerveux de Bergson, recevant d'autrui des *stimuli* pour les lui rendre en réponses, ce qui fait que ces activités forment un réseau de complémentarité. Au point même que cette communication [...], quand elle existe, n'est jamais qu'une communication structurée (avec ses leaders, ses victimes, ses rebelles) » (Bastide, 1970 : 91).

Au niveau politique, il existe des processus complexes de « construction de la mémoire », initiés et conduits par des « entrepreneurs de mémoire¹⁰ » qui rivalisent pour produire la définition légitime de la mémoire collective du groupe. Marie-Claire Lavabre a analysé ces « politiques de la mémoire » (2001, 1991 et 2000) qui s'expriment à travers des discours politiques, des institutions, des monuments et plus généralement des « lieux de mémoire », ainsi que dans les médias et les manuels scolaires. Leur résultat, c'est à dire « le récit finalisé du passé », qu'on retrouve notamment dans les écrits et pratiques officielles, peut être appelé « mémoire historique », ou encore « mémoire officielle » ou encore « mémoire par en haut », c'est-à-dire celle défendue par une institution (cf. Lavabre, 1994). Alon Confino y

¹⁰ Si Anselm Strauss (1997/1959), sans utiliser cette expression, a déjà décrit l'activité des entrepreneurs de mémoire en particulier à travers les médias; c'est Michael Pollak (1993) qui le développe. Isabelle Sommier (1994) utilise ce terme à propos de la construction de la mémoire des événements de Mai 1968.

fait référence en employant le terme « *memory from above* » (1997, 2004, 2006). C'est à travers les discours des savants, des élites politiques et culturelles et des commémorations que cette mémoire-là a été le plus souvent étudiée en France et à l'étranger (Rousso 1987 ; Namer 1987 ; Ihl 1996 ; Gildea 1994).

Plus récemment, une série de travaux de plus en plus nombreux s'est attachée à l'étude des acteurs politiques et des institutions, sans se soucier des influences éventuelles de ces politiques de mémoires sur des individus ou des groupes concrets¹¹.

Mais dire que « la mémoire historique, qui est prescription d'une interprétation de l'histoire et instrumentalisation commandée par le présent, doit rencontrer la mémoire vive, c'est dire aussi à l'inverse que celle-ci contribue aux contenus de celle-là » (Lavabre, 1994 : 88). Ces différenciations, réinterprétations, appropriations rendent, même dans le cadre du parti communiste, l'affirmation de « l'existence » d'une mémoire véritablement collective au sens défini par Maurice Halbwachs difficile. Par exemple : « si mémoire collective de l'année 1956 et plus largement du stalinisme il y a, ce n'est donc ni une mémoire homogène, ni une mémoire calquée sur la mémoire historique : mais il convient peut-être de la situer entre ces trois pôles que sont la mémoire fortement organisée de la génération stalinienne, une vision globale du monde structurée par des raisons moins politiques que culturelles d'être communiste, la mémoire historique socialement dominante enfin, qui par le canal de l'école, de la télévision et d'autres médias nationaux participe également à la formation et à l'entretien des souvenirs des communistes » (*ibid.* :159). Le questionnement se trouve alors décalé. La question de « l'existence » ou « l'absence » d'une mémoire collective a fait place à la compréhension de l'interaction de la mémoire historique et la mémoire vive à l'intérieur d'un groupe d'interconnaissance. S'il est vrai qu'il apparaît déjà difficile de parler de « mémoire collective » au sens le mieux partagé du terme, dans ce cadre, ce concept semble encore plus délicat à utiliser à l'extérieur d'un groupe d'interrelations.

En revanche, la classe d'école constitue un milieu d'interconnaissance, car les élèves passent ensemble entre cinq et neuf ans de scolarité (de 10 à 15, 16, ou 19 ans). Il reste qu'il s'agit d'un milieu d'interconnaissance imposé (et non choisi, comme celui du PCF), et que d'autres milieux d'interrelations (tel que la famille) semblent avoir une influence au moins

¹¹ Pour ne citer que quelques exemples : sur l'Allemagne entre autre : Kantsteiner 2006 ; Herf 1997 ; Reichel 1995 et 2001 ; Assmann/Frevert 1999 ; Dubiel 1999, Danyel 1995, Gaudard 1997, Confino 2006, 2005 etc. etc. ; pour les Etats-Unis, Novick 1999, Finkelstein 2000 ; sur la France, Conan/Rousso 1994; Rousso 1987 et 1993 ; Namer 1987 ; Kattan 2002. Marie-Claire Lavabre et Sarah Gensburger ont récemment établie une revue critique des travaux français, en mettant en lumière la dimension morale de certains d'entre eux, prisonniers de l'opposition entre « devoir de mémoire » et « abus de mémoire » (Gensburger/Lavabre 2005, cf. également Confino).

aussi importante quand il s'agit des réappropriations du passé nazi. Il ne s'agit donc pas ici de cerner la construction d'une « mémoire collective allemande », ni d'une « mémoire collective de la troisième génération », ni même d'une « mémoire collective » à l'intérieur d'un groupe-classe d'élèves. Si ce dernier constitue une réalité sociologique pertinente, il n'est pas pour autant un cadre pertinent pour une « mémoire collective du nazisme » qui soit spécifique¹². Compte tenu de cette problématique, et des abus qui accompagnent trop souvent l'utilisation de l'expression, je ne parlerai plus, dans cette thèse, de « mémoire collective ». Mais la question du caractère collectif et des cadres collectifs des réappropriations sera posée bien évidemment tout au long de ce travail.

Si les politiques de mémoire peuvent se traduire par des conflits permanents dans la production des discours légitimes, la « mémoire historique », à l'échelle d'un groupe donné, désigne l'aboutissement de ce processus, la formulation « finalisée » du passé. Il existe en effet des manuels, qu'on peut étudier et qui, d'une certaine manière, « finalisent » les discours sur le passé. On trouve dans les manuels un « fond commun » – ou un plus petit commun dénominateur – qui constitue par ailleurs le sujet le mieux étudié en Allemagne par les historiens en didactique. Pour ne prendre qu'un exemple, depuis 30 ans, les chercheurs constatent une focalisation sur le personnage de Hitler dans une grande partie des manuels (par ailleurs parfaitement en contradiction avec les buts d'enseignement explicitement visés). Les raisons de cette continuité posent alors question : s'agit-il d'une vision finalisée du passé mise en place afin d'homogénéiser les représentations ? L'analyse des mécanismes de production d'un manuel apporte quelques pistes.

Tout d'abord les éditeurs doivent vendre leurs manuels. Cet intérêt influence par ailleurs le choix des auteurs, souvent des anciens professeurs de collège. Il n'existe donc pas de continuité directe entre ceux qui formulent les politiques d'éducation et les auteurs de manuels.

Ensuite, il y a clairement une lutte quant à la définition « adéquate » du passé, qui s'exprime dans la diversité des manuels existants. En effet, on le sait, l'éducation en Allemagne est décentralisée. La politique de l'enseignement est décidée et mise en place au

¹² Si Halbwachs rappelle le caractère éphémère d'un groupe-classe d'élèves, il admet également qu'il puisse y avoir une mémoire collective d'événements vécus collectivement dans ce groupe (1950 : 56). Il est ainsi envisageable qu'il constitue un cadre pour des mémoires collectives telles que celle d'un voyage de classe particulièrement réussi, par exemple, ou celle d'un traumatisme local, etc.. Mais le passé nazi constitue un enjeu clairement mineur dans la vie au quotidien des 14 à 18 ans, qui ont d'autres priorités. Pour ces raisons, un groupe-classe d'adolescents ne peut pas devenir un cadre pertinent de cette mémoire en tant que mémoire collective spécifique. En revanche, il peut constituer un cadre pour les réappropriations des politiques de mémoire scolaires et familiales.

niveau des *Länder*, avec une large marge de manœuvre laissée à chaque école¹³. Au total j'ai recensé au moins 80 manuels autorisés pour les 16 *Länder* qui circulent sur le marché.

Enfin, la transmission du passé nazi en classe ne passe que très partiellement par les manuels (ou par l'écrit). Les professeurs multiplient les sources (films, documents, visites de camps etc.) et parfois explicitement pour contredire les manuels. Les réappropriations des élèves du passé nazi sont ainsi non seulement en interaction avec une vision « finalisée » du passé qu'on trouve dans le manuel qu'ils utilisent en cours. Par ailleurs, les élèves rencontrent des visions déjà réappropriées du passé par leurs professeurs (la « mémoire vive » des professeurs). Ces interactions multiples sont au cœur de mon travail. Le concept de mémoire historique peut désigner la continuité, par exemple au niveau d'un Land (ou d'une école), des contenus des manuels utilisés.

Par ailleurs, j'utilise la notion de « politiques de mémoires ». Parler de « politiques » renvoie au double processus de conflit pour imposer une (ou des) version(s) légitime(s) du passé, d'un côté, et à la prétention de cette imposition de l'autre, c'est-à-dire à une « volonté d'homogénéisation des représentations », sans faire automatiquement référence au « résultat » de cette prétention (toujours multiple et contradictoire, et certainement que très rarement exactement celui qui a été « prévu » par les « entrepreneurs de mémoire »). Comme le rappelle Alf Lüdtke, « suivre mécaniquement un ordre est impossible. Seul les réinterprétations permanentes assurent la réussite [et l'efficacité d'un ordre] » (Lüdtke, 1991 : 14). Ce qui vaut pour un ordre, vaut pour des tentatives moins explicites d'homogénéisation des représentations. Il existe donc certainement une (ou des) volonté(s) d'homogénéiser les représentations du passé et d'imposer un (ou des) rapport(s) spécifique(s) (et affectif(s)) au passé dans les écoles étudiées. Mais elle varie selon ceux qui tentent l'imposer (par exemple, dans mon cas, les professeurs) et selon ceux qui y sont confrontés (les élèves). Ou, comme l'écrit Roger Bastide : « le présent innove en répétant et répète en innovant » (1970 : 78). C'est justement l'idée de politiques qui me semble le mieux renvoyer à ce travail de mémoire permanent.

J'utiliserai ainsi le terme de « politiques de mémoires » pour parler des luttes visant à imposer une définition institutionnalisée et légitimée du passé. Il sera par ailleurs question de réappropriations du passé nazi par les professeurs et par les élèves. Les professeurs se réapproprient notamment le passé à travers un filtre qui est lui mémoriel : les événements de

¹³ Ceci est particulièrement vrai pour les écoles des Länder traditionnellement dirigés par la SPD, comme Hambourg, Brême, Niedersachsen, Berlin, mais beaucoup moins pour des Länder politiquement « de droite » comme la Bavière ou la Saxe, où l'éducation est centralisée au niveau du Land.

« 1968 » pour les professeurs de Hambourg, l'expérience de la RDA, elle-même filtrée par le vécu de la *Wende* et de ses conséquences pour les professeurs de Leipzig. Ces expériences constituent des *cadres collectifs* des réappropriations du passé nazi.

1.3 L'école, lieu des processus sociaux de transmission

Depuis plus d'un siècle, l'école nourrit débats et espoirs autour de ses *effets*, en termes de « citoyenneté, égalité, richesse » (Baudelot/Leclercq 2005 : 10). Ces questionnements sur la contribution de l'école à la formation de « bons citoyens », à la réduction des inégalités sociales par l'instruction des plus défavorisés et à l'augmentation du PIB par l'élévation du niveau global de l'éducation demeurent, implicitement ou explicitement, présents dans une grande majorité des travaux sur les institutions scolaires, investiguant les deux côtés du processus de transmission mais de manière trop exclusive. D'un côté ce qu'on appelle faute de mieux la « production » d'un savoir, c'est-à-dire sa définition légitime par des institutions politiques, tel que les ministères, les commissions choisies pour définir les programmes scolaires et les manuels, étudiés en détail depuis le début du siècle déjà, mais surtout depuis les années 1950 par les historiens de la didactique¹⁴, qui analysent le contenu des supports scolaires du « savoir ». Ainsi, à côté des recherches d'historiens américains tel que Eva et Martin Kolinsky (1974, 1992), ce sont les chercheurs du *Georg Eckhart Institut* qui n'ont jamais cessé de décrypter les textes et les images des manuels d'histoire, et d'analyser les programmes, afin de révéler leur « faiblesses » ou « inexactitudes historiques », avec le souci d'en « améliorer » la qualité. Le nazisme est aujourd'hui sans doute le sujet le mieux analysé dans le domaine des supports scolaires, à tel point que les analyses des manuels allemands ainsi que les historiens du GEI servent d'exemple et d'experts dans d'autres pays, tel que le Rwanda pour « mieux traiter leur passé douloureux » dans les programmes scolaires et les manuels d'histoire.

De l'autre côté, il y a, bien sûr, ce qu'on a l'habitude d'appeler la « réception » de ce savoir par des élèves. Des sociologues, mais également les chercheurs en sciences de l'éducation et quelques historiens tentent de cerner, à travers des études quantitatives, les « *cognitive skills* ». L'enquête récente qui a fait le plus de bruit sur la scène médiatico-politique à cause de ses conclusions « catastrophiques » (de manques de connaissances) est celle de PISA (OECD 2003). En revanche, les chercheurs autour de l'historien de la didactique Jörn Rüsen, (jusqu'à récemment directeur du KWI de Essen), ou encore ceux de

¹⁴ La didactique de l'histoire est une discipline à part entière en Allemagne.

l'Université de Hambourg, autour de Bodo von Borries (1995), ont analysé de manière détaillée les connaissances historiques des adolescents depuis la fin des années 1980. Contre les idées reçues, ils ont ainsi montré que les connaissances sont bien plus approfondies sur la période du nazisme que sur d'autres périodes historiques¹⁵. Le rôle concret des professeurs, leur autonomie d'interprétation relative de l'histoire à transmettre, n'ont été abordés que plus récemment, en particulier dans une perspective sociologique, générationnelle et biographique. Des études sur des professeurs de l'ancienne RDA et leur adaptation au nouveau système d'enseignement après la *Wende* ont été effectuées par des chercheurs surtout en sciences de l'éducation et à partir d'analyses par entretien avec les enseignants¹⁶.

Mais la séparation entre « production » ou « interprétation professorale » d'un côté, et « réception » des élèves de l'autre, laisse dans l'ombre le rôle joué par l'institution scolaire elle-même. Aussitôt conceptualisé, le « processus de transmission » semble ainsi évacué.

En premier lieu, la *séparation entre « production » et « réception » empêche de penser l'interaction* entre les deux. Un professeur construit son cours en pensant à ceux qui vont l'écouter, il improvise en classe, il anticipe et s'adapte à la réception. Les élèves posent des questions et influencent en retour les formulations du professeur. Afin de cerner ce processus d'interaction, une étude en sciences de l'éducation à l'Université de Francfort rompt avec les approches classiques pour prendre comme objet les cours d'histoire eux-mêmes, approche empirique fréquemment pratiquée par la sociologie de l'éducation aux Etats-Unis¹⁷. Des cours d'histoire ont été enregistrés et retranscrits. Un « texte », produit dans une situation d'interaction devient ainsi l'objet de l'analyse. Son intérêt réside dans le décalage qui intervient entre transmission et appropriation, cette dernière étant définie comme la manière dont professeurs et élèves « traitent » (*umgehen*) du nazisme en cours. Néanmoins, comme le remarquent les auteurs eux-mêmes, une telle analyse ne peut (ni ne prétend) comprendre l'appropriation personnelle en termes de connaissances apprises non plus qu'en tant que dispositions morales. Les élèves ont (avant les cours scolaires) accepté les formes « qui conviennent » pour parler du passé nazi ; pour autant ils peuvent simultanément refuser les contenus enseignés sur ce que ces auteurs appellent la « scène secondaire » des cours, constitué, par exemple, à travers les commentaires qu'ils en donnent entre eux. Si une telle étude peut apporter beaucoup à l'analyse des mécanismes de communication intervenant en

¹⁵ Sur ce sujet, cf. l'étude collective dirigée par Borries/Pandel/Rüsen (1991), et en particulier l'article de Mierow.

¹⁶ Cf. par exemple Ruth (2005). Pour une revue de la littérature, cf. Fabel-Lamla (2006).

¹⁷ Les auteurs ont procédé à une observation d'une série de 20 et 30 cours de douzième (terminale) dans deux *Gymnasiums* à Hessen (Hollstein/Meseth/Müller-Mahnkopp/Proske/Radtke, 2002).

classe, elle ne s'intéresse pas aux facteurs sociaux qui influencent de tels mécanismes, tel l'origine sociale, la trajectoire, l'appartenance à une génération, à un genre, etc. (les auteurs ont seulement pris en compte l'origine *nationale* des élèves). En revanche, la sociologie de l'éducation au Etats-Unis, et plus spécialement les études sur le genre ont utilisé la participation en cours pour essayer de cerner le rôle du genre dans la transmission du savoir, en particulier à travers des études quantitatives¹⁸.

En deuxième lieu, les *concepts de production, réception et transmission* (empruntés aux théories de la culture et de la communication) *traitent le culturel comme du matériel*, en suggérant qu'il serait possible de transmettre la culture ou le savoir (le *capital* culturel) comme on déplace un objet plastique. Néanmoins, cette métaphore rencontre vite ses limites. Conceptualiser le savoir comme un capital (culturel ou humain), *différent* du capital économique a certes ouvert la voie à la quantification et la différenciation permettant un progrès considérable dans les études sur l'éducation (cf. Baudelot/Leclercq 2005). Mais l'utilisation de la métaphore économique *rend précisément difficile de penser les processus de la transmission et de l'appropriation*. Pour revenir à notre exemple, le professeur comme les élèves doivent s'approprier les programmes et les manuels, le premier afin de transmettre leur contenu, les seconds afin d'avoir une bonne note en cours ou d'acquérir un savoir considéré comme utile et/ou désirable. Ainsi, professeurs et élèves ne vont pas simplement recevoir, mais ils vont réinterpréter ce qu'ils apprennent, ils vont le transformer en se l'appropriant. Alf Lüdtkke rappelle que « dans les processus de perception et d'échappement, d'articulation et de silence (ou de mutisme), les hommes [*Menschen*] ne suivent pas uniquement les codes de discours et de représentations qu'ils trouvent en place. Plus exactement : ils s'appuient sur ces images, mots et grammaires tout en les recomposant à chaque nouvel usage. Dans leurs pratiques [...] les acteurs transforment (*verändern*) les réalités des choses et des circonstances apparemment si fixes. [...] en même temps ils varient et retranscrivent (*überschreiben*) les manières d'apercevoir le monde et l'histoire dans leur têtes¹⁹. » En allemand, ces processus de retranscription et de transformation permanentes sont désignés par le mot *Aneignung*. Il faut distinguer ici entre plusieurs niveaux : premièrement la perception, acte des sens, ensuite

¹⁸ De tels approches procèdent, par exemple, à comptabiliser les tours et temps de parole respectifs des filles et des garçons selon différentes configurations : sexe du professeur, mixité des classes etc. (cf. par exemple, Canada/Pringle 1995; Smith 1990; Tidball 1980).

¹⁹ « Die Annahme ist, dass die Menschen beim Wahrnehmen oder Übersehen, beim Artikulieren wie (Ver-)schweigen nicht nur den Codes jener Diskurse und Repräsentationen von Bedeutung und Wirklichkeit folgen, die sie vorfinden. Oder genauer: Sie nutzen diese Bilder, Wörter und Grammatiken, variieren sie zugleich je von neuem. [...] die Akteure [...] verändern aber nicht nur die Dinge und "Verhältnisse". Zugleich variieren und "überschreiben" sie die Weisen der Wahrnehmung von Welt und Geschichte in ihren Köpfen ». (Lüdtkke, 1994 :146). Sur la *Aneignung*, cf. également Lüdtkke, 1989a, en particulier p. 12, 20, 22, 24 – 28 et *ibid.* 1994, en particulier p. 146-147.

l'interprétation et ré-interprétation, actes de conscience, et enfin l'appropriation qui pourrait désigner un troisième niveau. La *Aneignung*, tel qu'elle a été définie ci-dessus, désigne le processus entier²⁰. On peut la traduire par *réappropriation*, pour rappeler la dimension évolutive, sans pour autant oublier les dimensions sociales qui influent sur ces pratiques non plus que la dimension constitutive de la personnalité individuelle (contenu dans le mot français d'appropriation et encore davantage dans celui d'incorporation). Afin de comprendre les processus de transmission et réappropriation du passé nazi à l'école, il est ainsi nécessaire de s'interroger d'abord sur les processus de réappropriation du passé par les professeurs à travers leur socialisation spécifique, différente en République fédérale (RFA) et en République démocratique (RDA), et les facteurs qui l'influencent, avant de s'intéresser plus particulièrement aux élèves. On en abordera successivement l'étude dans les deux parties de cette étude. Cette séparation est bien évidemment artificielle, comme la séparation des processus de transmission en « production » et « réception ». Elle ne sert qu'à ordonner des récits.

En troisième lieu, les processus de réappropriation sont en outre influencés par les situations d'enregistrement. Il s'agit ici de penser la transmission pédagogique du passé nazi comme un processus social et interactif. Une salle de cours est un lieu spécifique qui obéit aux règles propres de l'institution (dont le but est de transmettre un savoir, et peut-être également des comportements civiques). Mais le fonctionnement de la classe et de la relation pédagogique dépend également des rapports qui se constituent entre professeurs et élèves. Ce rapport n'est pas seulement fonctionnel. Les professeurs ont leurs histoires de vie personnelles et familiales, leurs propres réappropriations du passé. Les élèves ont les leurs. Il s'agit donc de discerner les facteurs qui sont ici déterminants. Selon leur agencement, le passé peut être transformé en ressource ou constituer un poids ou encore demeurer sans effets. *Parallèlement*, ces réappropriations du passé s'affrontent, dans un lieu spécifique, celui de la salle de cours. S'y joue des relations de pouvoir, entre professeurs et élèves, mais également entre élèves.

1.4 L'expérience scolaire entre *Eigen-Sinn*, cadres sociaux et réappropriations

Trois concepts, souvent perçus comme contradictoires, m'ont été utiles pour comprendre le fonctionnement de la transmission du passé nazi dans le cadre scolaire. J'en ai

²⁰ Il semble important de rappeler que la première interprétation et la première appropriation sont sujets à des évolutions permanentes, de ré-interprétations et ré-appropriations, raison du dédoublement des expressions.

déjà présenté deux : la réappropriation et les cadres sociaux. Avant d'examiner comment ils ont été utiles sur mon terrain et comment ils s'imbriquent, il convient de préciser le *Eigen-Sinn*.

Il est longtemps demeuré difficile pour moi d'appréhender la pluralité, l'ambiguïté et les contradictions des usages et réappropriations du passé par les élèves et plus encore de décrire leurs propres logiques et le (ou les) sens qu'ils donnaient à leurs usages du passé nazi. C'était le principe même de l'*Eigen-Sinn* des usages et réappropriations du passé nazi par les élèves qui me paraissait central et m'échappait pourtant. L'*Eigen-Sinn*, littéralement le « sens propre », mais qui désigne également « l'entêtement » en allemand, et qui est parfois traduit comme le quant-à-soi en français, m'a permis de sortir de l'impasse où je me trouvais quant aux « effets » de l'enseignement du passé nazi sur les élèves.

Le concept d'*Eigen-Sinn*, proposé par Alf Lüdtke (1993a ; 1994) dans les années 1980, est né de son souci de décrire la vie ouvrière du XIX^e et XX^e siècle en prenant ses distances par rapport à la problématique marxiste qui consistait, dans ses versions les plus caricaturales, à appréhender l'existence de « la classe ouvrière » par l'existence *ou* l'absence d'un « esprit de classe » sous la forme d'une « volonté de résistance » voire d'une « énergie révolutionnaire ». Définition binaire prise dans l'alternative entre populisme et misérabilisme des populations défavorisés (cf. Hoggart, 1957, Revel, 1986, Grignon/Passeron 1989).

Le concept d'*Eigen-Sinn* permet également de décrire la pluralité, les ambiguïtés et contradictions des représentations et des pratiques des personnes vivants sous des régimes dictatoriaux, sous le nazisme (cf. Lüdtke, 1993a et 1994) ou le régime de la SED (Lindenberger 1999). Le terme a plus généralement été utilisé pour décrire les appropriations et usages des structures de domination (*Herrschaftsstrukturen*) par les individus au quotidien. Ainsi, l'*Eigen-Sinn* prend en compte une palette de réactions et d'appropriations possibles face à une situation ou un cadre donné. Ces formes d'appropriations passent, par exemple, par la participation fervente à une idéologie politique (tel que le nazisme) jusqu'aux évitements passifs ou oppositions ouvertement affirmées à travers des apparences de loyalisme cachant une distance intérieure ou des pratiques résistantes. A l'inverse, on n'a pas nécessairement besoin d'adhérer idéologiquement au régime pour participer à son fonctionnement. Des usages pluriels du (des) cadre(s) peuvent co-exister chez une même personne.

Le concept d'*Eigen-Sinn* se trouve ainsi et par définition à l'intersection entre les « situations concrètes et les 'grandes lignes' » (Lüdtke 1989a : 24) ou encore entre ce que certains appelleraient les structures (Weitz, 1995 : 61, mais aussi Bourdieu), que Lüdtke

propose d'appeler *Kräftefeld* (champ de forces, Lüdtke, 1989a : 20, 22²¹), et les situations avec leurs marges de manœuvre (*Handlungsräume*) dont usent les agents pour *retranscrire le monde et le passé dans leur tête*.

Par ailleurs, l'*Eigen-Sinn* sert à souligner le décalage entre la visée d'une politique et ses usages sociaux. Ainsi, la volonté de maîtrise (totale) du fonctionnement de la société par un régime dictatorial n'est jamais en mesure de dicter les usages (et les effets) pluriels, ambigus et contradictoires de ses politiques.

Appliquer ce concept à un contexte tout autre qu'un régime dictatorial, l'école, ne correspond évidemment pas à une volonté de comparaison entre un régime politique et une institution sociale, ni à prétendre que l'école constitue une « institution totale ». Ce peut, en revanche, être le moyen de sortir de l'alternative entre optimisme éducatif (l'école est efficace, elle transmet non seulement des connaissances, mais également des savoir-faire) et pessimisme sociologique (l'école n'est qu'un instrument de reproduction), tout en continuant à prendre au sérieux les ambitions de *transformation sociale* de l'école, et plus spécifiquement, dans le cas étudié, le souci des enseignants d'une *éducation civique des enfants* à travers la transmission du passé nazi. Le concept d'*Eigen-Sinn*, appliqué à ce contexte, permet de déplacer l'interrogation sur l'efficacité (adhésion ou refus des valeurs civiques et du passé nazi) vers une approche en termes d'appropriations et d'usages multiples.

Ce premier décalage de la problématique pose ensuite la question des cadres sociaux à l'intérieur desquels ses usages multiples et contradictoires font sens. S'il est certains, que les usages ne se laissent pas réduire à l'alternative d'adhésion ou de rejet de l'école et de ce qui y

²¹ La traduction française de *Kräftefeld* en tant que champ de forces est problématique car elle évoque par association d'idée le champ bourdieusien, qui semble justement trop structuré pour la pensée de Lüdtke, qui la critique par ailleurs (Lüdtke, 1994 : 149). Comme le champ bourdieusien, l'expression allemande *Kräftefeld* évoque un champ magnétique en insistant sur la dynamique du croisement des forces en perpétuel mouvement et reconstitution, en référence à E.P. Thompson, auteur que Bourdieu a sans doute également fréquenté. Même si le champ bourdieusien présente certaines analogies avec le *Kräftefeld* de Lüdtke, notamment la référence à la lutte permanente à l'intérieur du champ dont il faut à chaque fois rechercher les formes spécifiques (Bourdieu, 1984 : 113), l'idée de lois générales, universelles et invariantes qui gouvernent tous les champs, dans lesquels tout est lié avec tout, semble donner une rigidité et une cohérence au concept bourdieusien qui le différencie de celui de Lüdtke, ce dernier insistant plus sur les logiques fluides de situation et les *contradictions* qui ne font pas nécessairement sens à l'intérieur d'un système – et dont il faut décrire la dynamique propre – que sur les structures structurantes. On pourrait peut-être suggérer que, ayant le même objet d'étude, l'intersection entre *Kräftefeld* et *Handlungsräume*, les deux chercheurs ne se placent pas exactement au même point de vue ou, pour parler avec Lüdtke, au même point nodal du réseau ou filet (*Netz*) qui « se présente à partir de chaque « position » (*Punkt*) comme la simultanéité d'une pluralité de liaisons spécifiques à ce point. (*Für dieses Netz gilt : Von jedem Punkt aus zeigt es sich als Gleichzeitigkeit einer Vielzahl je eigener Verknüpfungen*) » (1989: 20).

est transmis, j'ai constaté rapidement que les variations rencontrées ne sont pas infinies, que certaines cohérences subsistaient.

Une première différence qui m'a « sauté aux yeux » est celle qui existait entre enseignants de Leipzig et ceux de Hambourg. Elle était attendue, en raison des différences entre les deux régimes, et les traces durables qu'elles ont laissées. Si les politiques de mémoire ne se traduisent jamais automatiquement dans la population (cf. Lavabre, 1994, Niethammer/Plato/Wierling 1991 ; Eschebach 1997), elles ont pourtant, on le sait, des répercussions, y compris dans la transmission familiale du passé nazi (cf. Moller, 2003 ; Leonhard, 2002). Mais il y a plus. Des logiques générationnelles se superposent aussi bien horizontalement, par les cohortes d'âge, que verticalement entre parents et enfants, ces deux approches n'étant pas exclusives mutuellement (cf. Percheron 1981). Ces logiques ne sont pas toujours en phase. D'un côté les interprétations du nazisme par les enseignants sont influencées par la vision qu'ils ont de leur métier (de représentant de l'Etat). De l'autre, leurs vécus plus personnels, leurs formations, leurs années étudiantes, mais également leurs relations avec leurs propres parents (ou grands-parents) et leurs histoires familiales du passé nazi les ont marqués. Ainsi, les professeurs de Hambourg évoquent-ils en priorité « 1968 ». En revanche, leurs collègues de Leipzig me parlent de la RDA et plus particulièrement des difficultés pédagogiques suscitées par le changement de régime. Leurs difficultés m'ont permis de prendre la mesure du rôle joué par le langage dans la transmission du passé. Les professeurs de Leipzig rencontrent des difficultés langagières lorsqu'ils tentent de transmettre le passé nazi aux élèves nés après la chute du Mur, à tel point que parfois le langage communiste ressurgit pour structurer les interprétations du passé nazi (*chap. III*).

Appréhender l'expérience des élèves n'est pas moins difficile. Les différences est-ouest, par exemple, ne sont plus aussi aisément visibles. Mais d'autres formes de différenciations sont bientôt sensibles à l'observation. Ainsi, les filles ne parlent pas du passé nazi comme le font les garçons. Les professeurs m'affirmaient d'emblée la « sentimentalité » plus grande des filles, celles-ci me parlaient également plus volontairement des victimes de l'histoire que les garçons, plus intéressés par les acteurs et particulièrement par l'histoire militaire. J'ai d'abord cherché à comprendre cette différence en interrogeant le rôle du genre dans les pratiques d'enseignement, questionnement classique de la sociologie de l'éducation (cf. Thorne, 1993 ; Durru-Bellat, 1990, Baudelot/Estabiet, 1992). Elena Gianini Belotti a montré le rôle des enseignants dans la construction des identités féminines et masculines (cf. Belotti 1973/2005). Le premier pas consistait donc à s'interroger sur le rôle que jouaient les

enseignants, en particulier à travers leurs pratiques d'évaluation, dans la construction de la différence dans les appropriations du passé nazi entre filles et garçons.

Ensuite, je me suis posé la question des appropriations différenciées du passé nazi par les enseignants. Moins évidents car plus contrôlés, les hommes et les femmes diffèrent par leurs manières de s'exprimer, par les figures du passé qu'ils/elles évoquent et par les explications du nazisme qu'ils/elles mobilisent. Si les hommes focalisent volontiers sur « Hitler », les femmes insistent davantage sur les foules, séduites et manipulées. Mais nous verrons que les oppositions sont plus complexes et subtiles. La question de la résonance entre les manières de parler des professeurs et celles des élèves s'est ainsi posée.

Enfin, s'est imposée une interrogation sur le rôle des familles, dont on sait qu'elles influencent les pratiques de transmission des mémoires différenciées entre femmes et hommes (cf. Bertaux-Wiame 1985, Coenen Huther 1994). Retrouve-t-on les différences si évidentes en classe entre sœurs et frères, entre mères et pères ? Comment ces cadres familiaux interagissent avec ceux de l'école dans les appréhensions du passé nazi ? (*chap. VI*).

Un second ensemble de différences, plus difficile à appréhender, se trouve entre élèves de milieux sociaux favorisés et élèves défavorisés, notamment issues de familles migrantes²². Un autre obstacle a été longtemps la tentation d'appréhender le « passé nazi » uniquement en termes de connaissances. Les techniques d'enquête ont joué dans ce sens : les entretiens avec les élèves du *Gymnasium* ont été globalement faciles à mener, car leur intérêt « évident » pour l'histoire se rapprochait beaucoup de la manière dont nous (les enseignants) formulons le rapport à ce passé.

Une première manière de dépasser l'approche dans les seuls termes du « reflet » ou de la « reproduction » des formulations imposées par les enseignants a été de s'interroger sur les fonctions que pouvaient remplir ces usages « légitimes » du passé pour les élèves. Nous savons par ailleurs qu'il subsiste des liens (certes compliqués) entre histoires migratoires familiales et réussite scolaire (Sayad 1999 ; Beaud 2002 ; Delcroix 2001) et ces réflexions ont été utiles pour poser la question des liens entre usages du passé et réussite scolaire. En particulier, l'analyse des discours d'élèves d'un milieu social défavorisé mais « bons élèves » a été productive ici, car ils expriment de manière explicite les raisons de leur « adhésion » aux formulations proposées à l'école : la nécessité du rattrapage d'un échec scolaire, par exemple, peut rendre compte de certains usages du passé nazi. Par ailleurs, un engagement politique ou

²² Une étude spécifique sur la mémoire du nazisme chez les jeunes migrants a été effectuée récemment par Georgi (2003).

militant et le positionnement à l'intérieur de la famille peuvent également orienter les manières de parler du passé vers des formes plus proches de celles des enseignants (*chap. V*).

En revanche, les entretiens menés avec les « mauvais élèves » et avec ceux provenant de milieux sociaux très défavorisés présentaient des difficultés redoutables. Il fallait sortir d'une étude formulée trop exclusivement en termes de « manque de connaissances », en comparaison négative avec les « bons élèves »²³. La sociologie des zones urbaines de relégation sociale (Mauger/Fosse-Poliak 1983 ; Lepoutre, 1997), mais aussi les études sur le *Eigen-Sinn* des ouvriers en usine (Lüdtke 1986a, 1986b, 1996, mais aussi Certeau 1980), m'ont aidé à surmonter l'impasse d'une analyse trop formatée par l'étude des mécanismes scolaires. Ces élèves peuvent afficher une indifférence, voire une opposition ouverte à l'égard de l'enquêtrice sur le passé nazi, ce qui ne les empêche pas de développer leurs propres usages de ce passé, depuis le jeu avec les maquettes de chars jusqu'aux blagues au quotidien sur Hitler et « les Juifs » dans la cour du collège. Pour comprendre les enjeux de ces usages extra-scolaires du nazisme, il a été nécessaire de prendre en compte l'importance des groupes de pairs²⁴ à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, dans la cour de récréation, dans la rue comme à la maison (*chap. VIII*).

L'analyse revient enfin sur le problème de la « saturation », en appliquant ce que j'avais appris des autres élèves à cette population très spécifique « d'élèves saturés », qui se concentrent presque exclusivement au *Gymnasium* de Hambourg. Entre influence familiale et influence scolaire, engagement politique et indifférence, la saturation apparaît ainsi comme une forme de rapport au passé nazi. Si elle n'empêche pas ces élèves de construire parallèlement d'autres usages du passé, elle reste spécifique à une population particulièrement favorisée socialement.

Le travail multiple et complexe d'appropriations enchevêtrées constitue donc le cœur de ma recherche. Une étude par entretiens, observations et archives a été mise en place pour tenter de dégager des pistes.

²³ Un des premiers grands projets de recherche portant sur les mémoires populaires du fascisme des classes ouvrières dans la Ruhr dans une perspective d'histoire orale, celui qu'ont dirigé Lutz Niethammer et Alexander von Plato (1983; 1985), suggère dès le choix de son objet que la mémoire dépend des appartenances et trajectoires sociales. En France, des anthropologues se sont intéressés à la dimension sociale des mémoires « privées » et familiales, en particulier en posant des questions sur la généalogie (cf. Jolas/Zonabend 1973 ; Le Wita 1994 ; Segalen 1987, Mension-Rigau 1990).

²⁴ Le groupe de pairs ne comprend pas seulement les élèves d'une même classe d'âge. Une traduction du concept américain de « peer-group » il désigne des liens forts entre adolescents d'un même milieu, souvent d'un même quartier, copains ou amis, liés par des activités communes au quotidien (qui peuvent, mais ne doivent pas nécessairement, prendre des formes illégales).

2 CORPUS ET METHODES

Le souci d'une double comparaison – territoriale et sociale – justifie le choix de quatre écoles, nettement différentes les unes des autres. La division tripartite du système scolaire allemand induit une forte ségrégation sociale des populations dès la sixième. Le *Gymnasium* accueille uniquement les élèves (à 10 ans) dont on estime qu'ils sont « capables » d'aller jusqu'à l'*Abitur* (le baccalauréat général), soit en fait une population socialement homogène et plutôt favorisée.

2.1 Le choix d'un terrain : quatre écoles allemandes

Avant d'aborder les problèmes que pose une approche comparative ainsi que les techniques de l'entretien et de l'observation, une présentation des écoles et des populations d'élèves et de professeurs permet un premier repérage²⁵.

Weinberg à Hambourg.

Weinberg est un quartier riche de Hambourg. Loin du centre ville, mais accessible par le métro, il est proche des forêts et des champs qui entourent la ville. Le quartier forme une sorte de village, avec, au centre, de petits commerces, des cafés, une bibliothèque municipale, un cinéma, plusieurs bars, et un grand marché. Le bâtiment en briques du *Gymnasium* Weinberg, qui date du début du siècle, est classé. Un carré de deux étages autour d'une grande cour contient un petit jardin abaissé au niveau des caves. Une série de baies vitrées laisse pénétrer la lumière et le soleil dans les salles. Le tout est situé sur une petite colline au milieu d'un bois à côté d'un lac, un lieu « plein de charme ». Les rues du quartier, peu fréquentées par les voitures, sont bordées de grandes maisons individuelles avec jardins et garages pour des berlines souvent onéreuses. La cour extérieure de l'école est aménagée pour accueillir des centaines de vélos. Un gymnase s'y trouve adjoint, un peu en contrebas de la colline. Frau Heide, jeune professeure d'histoire, qui vient d'arriver à Hambourg considère qu'elle a « eu de la chance » d'être placée là : « oui, évidemment, c'est une très bonne école. Sur tous les plans : les collègues, les élèves, le bâtiment, l'emplacement. Oui, bon, le quartier – on peut dire beaucoup de choses, c'est peut être un peu trop bourgeois (*gutbürgerlich*), d'un côté. Mais de l'autre, ce sont des élèves avec qui on peut vraiment travailler. Et puis, les parents sont très engagés. J'ai eu peur, en venant à Hambourg, de me retrouver dans un quartier chaud (*sozialer Brennpunkt*). Mais ici, c'est vraiment tranquille. J'ai eu de la chance²⁶. » Mme Heide

²⁵ J'ai choisi d'anonymiser y compris les noms des quartiers. Il s'agit donc de noms inventés.

²⁶ Entretien du 18.02.03, p. 6.

ne se trompe pas dans son « sentiment » d'une homogénéité sociale des parents d'élèves, comme le confirme le tableau ci-dessous :

Tableau n° 1 : Professions des parents des enfants enquêtés à Weinberg.

Prof. parents	Artisans, commerc., chefs d'entrep.	Cadres, prof. intell. (dont enseignant)	Prof. intermédiaires	Employés, pers. de service	ouvriers	femmes au foyer	chômeurs	Total
mère	1	15 (9)	8	11	0	3	0	38
père	8	25 (10)	4	0	1	0	0	38
Total	9	40 (19)	12	11	1	3	0	76

Les parents des élèves interrogés travaillent presque tous : aucun n'est au chômage, seules trois mères sur 38 sont à la maison. Plus de la moitié sont cadres ou occupent une profession intellectuelle (19 sont enseignants), les autres sont surtout des médecins et juristes, ainsi que quelques professionnels de la politique. S'y ajoute un petit quart de chefs d'entreprises et quelques commerçants. En ce qui concerne les pères, la quasi-totalité (33 sur 38) se trouve dans les catégories de cadres et de chefs d'entreprise. Un quart des parents occupent des professions intermédiaires ou d'employés. Il s'agit surtout des mères, en particulier les femmes des indépendants qui travaillent toutes dans l'entreprise de leur mari. Parmi ces femmes se trouvent également des institutrices et quelques infirmières. Il n'y a aucun parent agriculteur et un seul ouvrier. La présence de son fils dans cette école est liée au fait qu'il y a des classes d'allemand langue étrangère (*Auffangklassen* ou « classes de répit ») qui regroupent des immigrés nouvellement arrivés, dont cet élève de nationalité russe, le seul des *Auffangklassen* à avoir continué jusqu'à la terminale en 2003. Les diplômes des parents confirment la distribution professionnelle :

Tableau n° 2 : Niveaux de diplôme des parents des enfants enquêtés à Weinberg.

Diplôme des parents	<i>Volkschule</i> brevet	<i>Haupt- / Realschule</i> CAP/BEP	<i>Abitur</i> Baccalauréat	<i>Studium</i> études supérieures	Doctorat	Total
mère	0	4	13	21	0	38
père	0	3	7	24	4	38
Total	0	7	20	45	4	76

Près des deux-tiers des parents ont bénéficié d'études supérieures (dont quatre jusqu'à la thèse), la quasi-totalité (69 sur 76) ont passé l'*Abitur*.

Wiesi à Hambourg

Pour arriver à *Wiesenbergshafen*, quartier excentré de Hambourg, il faut traverser l'autoroute qui entoure la ville, et contre laquelle est bâti le quartier, qui n'a pas de véritable centre. Des grandes tours datant des années 1970, en béton gris, assez délabrées. Certaines sont vides. Il n'y a ni commerce, ni café, ni cinéma dans le quartier. L'utilisation par les habitants d'un diminutif pour désigner le quartier et l'école le connote affectivement et positivement. Je rends compte de cette connotation par l'utilisation du diminutif *Wiesi*. En face de la *Gesamtschule* Wiesenbergshafen se trouve un grand parking abandonné de dix étages. Le bâtiment en béton gris, ouvert au niveau des emplacements des voitures, est couvert de graffitis. L'école en face est un bloc métallique orange, avec des vagues en bleu peintes par-dessus. L'entrée, sur le côté, un peu difficile à trouver, mène à un grand hall, très propre et très clair, dû à la multitude de fenêtres et de lumière par le haut. L'endroit est calme. D'un côté se trouve l'accès à la Bibliothèque municipale, et juste à côté est affichée une carte surdimensionnée du monde, centrée sur l'Afrique et l'Amérique du Sud.

A gauche de la carte se trouve un panneau, avec une inscription, qui mêle les lois fondamentales et les droits de l'homme avec des règles de l'institution :

La dignité de l'homme est intouchable,
La liberté est toujours également la liberté de nos concitoyens,
La valeur de l'homme ne dépend pas de son origine, de sa religion, de son genre ou de sa sexualité,
Tout homme doit être respecté et traité comme ayant les mêmes droits,
Chaque membre de la communauté scolaire (*Schulgemeinschaft*) a le droit d'exprimer librement son opinion dans la forme qui convient,
Dans notre école, la violence n'est pas acceptée, ni contre les hommes, ni contre les choses, ni physiquement, ni avec des mots.

Ces règles sont obligatoires.

A droite de la carte se trouve un autre panneau, avec les drapeaux des 34 pays suivants, hiérarchisé verticalement, par ordre alphabétique (de leur appellation allemande) :

Afghanistan, Albanie, Algérie, Bosnie, Chine, Danemark, Allemagne, Équateur, Côte d'Ivoire, Angleterre, Ghana, Grèce, Inde, Italie, Iran, Japon, Yougoslavie, Cap Vert, Kazakhstan, Croatie, Libye, Macédoine, Niger, Pakistan, Philippines, Pologne, Russie, Sierra Leone, Soudan, Togo, Turquie, Tunisie, Ukraine, Vietnam.

Il s'agit des nationalités des élèves présents à l'école.

Ces détails résument assez bien la particularité de *Wiesi*. Fondé en 1972 comme une des premières *Gesamtschulen* de la RFA (aujourd'hui, il y en a 38 à Hambourg), il s'agissait d'une « école projet ». La création des *Gesamtschulen* est une initiative des gouvernements socialistes, qui, à partir de 1969, tentèrent de surmonter la ségrégation sociale et scolaire des élèves instaurés par le système tripartite. Théoriquement, une *Gesamtschule* est censée accueillir en sixième 30% d'élèves qui ont un niveau *Hauptschule* (équivalent du CAP, obtenu à 15 ans) 30% d'élèves du niveau *Realschule* (BEP) et 30% de futurs *Abiturienten* ou candidats au baccalauréat. Ce n'est pourtant pas le cas à *Wiesi*, qui n'est d'ailleurs pas une exception en ce sens. Seuls 3 et 7% des élèves entrants continuent l'école après le *Realschulabschluss* à 16 ans, car les parents qui estiment que leurs enfants doivent poursuivre une scolarité longue, les envoient dès le début au *Gymnasium*. Placée dans un des quartiers les plus difficiles de Hambourg, *Wiesi* est également une des rares *Ganztagsschulen* (école à horaire plein), c'est-à-dire que les élèves y ont cours jusqu'à cinq heures de l'après-midi. En tant que telle, elle offre par ailleurs beaucoup d'activités : elle a non seulement une bibliothèque, mais une salle de billard, des flippers, des salles Internet et une grande cafétéria où les élèves payent leur repas à la hauteur des revenus des parents (certains déjeunent quasi gratuitement). En tant qu'« Ecole-projet », *Wiesi* attire des professeurs « engagés » :

« Je voulais évidemment absolument mener les enfants défavorisés de la classe ouvrière vers l'éducation supérieure. Et donc j'ai décidé de poser ma candidature pour une des deux *Ganztags-Gesamtschulen* – à l'époque il y avait huit *Gesamtschulen* à Hambourg. Et j'ai absolument voulu être dans une des deux *Ganztags-Gesamtschulen*. Et nulle part ailleurs. Et ça en tant que professeur de *Gymnasium*²⁷ ! »

Cet engagement social va de pair, chez ces professeurs, avec des origines sociales bien plus défavorisées que celles de leurs collègues du *Gymnasium*.

²⁷ So und dann wollte ich natürlich unbedingt die benachteiligten Kinder der Arbeiterklasse zur höheren Bildung führen. Und hab mich für eine der beiden, damals gab's in Hamburg acht *Gesamtschulen*. Und hab mich unbedingt! an eine der beiden ganztags *Gesamtschulen* bewerben wollen. Und nirgendwo anders. Und das als Gym-Lehrer. (Entretien avec Herbert Weise, le 22.04.03.) Pour tous les noms, il s'agit de pseudonymes pour préserver l'anonymat des enquêtés. Une liste des enquêtés se trouve en Annexe n°1.

Tableau n° 3 :
PCS des parents des professeurs appartenant à l'ensemble générationnel « 68 » selon l'école

PCS des parents	Weinberg		Wiesi	
	père	mère	père	mère
Cadres, professions intellectuelles supérieures	2	1	1	0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	2	1	0	0
Professions intermédiaires	0	1	0	0
Employés	0	0	4	3
Ouvriers	0	0	1	0
femme à la maison	0	2	0	3
non connu/mort	2	1	1	1

Les professeurs de Wiesi défendent une vision « de gauche » de la pédagogie et une partie non négligeable parmi eux, en fait tous les « anciens », c'est-à-dire ceux et celles arrivés dans les années 1970 et aujourd'hui près de la retraite, se disent eux-même « marxistes ». Ce sont eux également qui sont adhérents à un parti (SPD, Verts ou DKP), jusqu'à aujourd'hui. Deux ont eu la carte du DKP jusqu'à sa dissolution en 1989. Par comparaison, à Weinberg, seuls deux professeurs ont eu la carte d'un parti, celui du SPD, et ce pendant quelques années seulement, aux alentours des années 1970.

Ces professeurs sont suffisamment convaincus des vertus du système *Gesamtschule* pour y envoyer leurs propres enfants. Par ailleurs la population d'élèves de Wiesi est nettement moins favorisée que celle de Weinberg :

Tableau n° 4 : Professions des parents d'élèves enquêtés à Wiesi.

Prof. des parents	Artisans, commerç. chefs d'entrep.	Cadres, prof. intell.	Prof. Inter-médiaires	Employés, pers. de service	ouvriers	femmes au foyer	chômeurs	Total
mère	0	0	4	6	3	8	1	22
père	5	1	2	1	11	0	2	22
Total	5	1	6	7	14	8	3	44

Ainsi, un tiers des parents d'élèves sont ouvriers, un peu plus d'un tiers des mères sont femmes au foyer, les autres sont employées en tant que femmes de ménage, mais on compte également quelques professions intermédiaires, souvent dans les domaines de la santé et du travail social. Parmi les pères, quelques indépendants ont leur propre commerce. La catégorie de commerçants ne doit pas tromper ici : les pères travaillent seuls dans leur petit commerce (il s'agit par exemple d'un marchand de saucisses (*Würstchenbudenbesitzer*), d'un kebab...), ou en tant qu'artisans, à la différence des grands commerçants du *Gymnasium* de Weinberg. Un père est médecin, mais sa fille ne l'a jamais vu, il vit en Angleterre. Le nombre de

chômeurs est sous-évalué dans les déclarations : plusieurs professeurs, entre autre le directeur adjoint, m'affirment que 30% des parents d'élèves à Wiesi ne travaillent pas et vivent de la *Sozialhilfe* (RMI)²⁸.

Les diplômes des parents ne sont pourtant que partiellement en accord avec les professions :

Tableau n° 5 : Niveaux de diplômes des parents d'élèves enquêtés à Wiesi

Diplôme des parents	Aucun	Volksschule brevet	Haupt/Real- schule CAP/BEP	Abitur Baccalau- réat	Etudes supéri- eures	Doctorat	Ne sait pas	Total
mère	2	3	9	4	3	0	1	22
père		2	11	4	4	0	1	22
Total	2	5	20	8	7	0	2	44

Le nombre relativement élevé de personnes ayant bénéficié d'études supérieures ou ayant passé le baccalauréat (15 sur 44) s'explique par une immigration politique des années 1980 jusqu'au milieu des années 1990 : il s'agit d'Afghans ou d'Iraniens appartenant à des courants oppositionnels aux Talibans ou à la révolution islamique ou encore de familles ayant fui la guerre en ex-Yougoslavie. Ces populations appartenaient à des professions intellectuelles supérieures et aux cadres dans leurs pays, mais leurs diplômes n'ont pas été reconnus en Allemagne. Ils occupent ainsi souvent des postes d'employés, d'ouvriers ou de petits commerçants, ce qui ne correspond pas à leur niveau d'étude.

Tableau n° 6 : Nationalité des parents d'élèves enquêtés à Wiesi.

Nationalité	Nés en Allem	Allem. nés ailleurs	Afgha- nistan	Iran	Ex- Yougo- slavie	Russie/ URSS	Turquie	Autres	Total
mère	8	0	5	2	2	3	2	2	22
père	5	2	4	3	2	3	2	2	22
Total	13	2	9	5	4	6	4	4	44

Ce tableau n'est nullement représentatif de la population totale des élèves à Wiesi. En revanche, il rend compte du nombre important de parents d'enfants enquêtés surdiplômés par rapport à la profession qu'ils occupent : en effet, plus d'un tiers (18 sur 44) des parents est originaire de pays dont l'immigration en Allemagne est majoritairement politique et non économique. Par ailleurs, il reflète la large proportion d'élèves qui ont un ou deux parents de nationalité étrangère. Sur les 22 élèves interrogés, seul cinq ont deux parents nés en

²⁸ Ils ont accès à ces chiffres au moment des voyages de classe : les enfants dont les parents reçoivent la *Sozialhilfe* ont droit à des aides financiers s'ils produisent un justificatif administratif.

Allemagne, ce qui correspond à l'estimation de Herbert Weise sur sa classe de vingt-deux élèves : « Deux générations germano-allemandes, avec grands-mères et grands-pères allemands des deux côtés, je n'ai que deux élèves sur vingt-deux. Tous les autres ont plus ou moins des histoires familiales de migration ». Cette spécificité me semblait au départ un inconvénient, à tel point que j'étais prête à chercher une école moins atypique. Mais, outre qu'après enquête, j'ai vérifié qu'à Hambourg, les écoles des quartiers dits « difficiles » sont celles qui accueillent des élèves de parents ayant une nationalité étrangère, à l'arrivée, j'ai la conviction que Wiesi m'a permis de prendre en compte la relation à l'histoire allemande de ces jeunes Allemands dits « étrangers » ou « d'origine étrangère ».

Le Gymnasium Monnet à Leipzig

Le *Gymnasium* Monnet à Leipzig ressemble à un château. Placé à l'intérieur d'un quartier résidentiel relativement proche du centre ville, avec des rues bordées d'immeubles du début du siècle soigneusement rénovés, l'entrée du parc en fer forgé fait pénétrer le visiteur sur une grande place avant les escaliers majestueux du bâtiment Renaissance. Si l'intérieur ne ressemble plus aucunement à celui d'un château, les hauts plafonds et les grandes salles offrent néanmoins un lieu de travail agréable. S'il ne s'agit pas du *Gymnasium* le plus connu de Leipzig, comparable à la fameuse *Thomasschule*²⁹, sa renommée dans la ville est bien établie.

L'accueil au *Gymnasium* Monnet est chaleureux, mais le directeur, M. Wolff, insiste sur l'accord préalable que je dois obtenir du *Regionalschulamt* (rectorat) de Leipzig avant de m'autoriser à effectuer une enquête dans son école. Première grande différence avec Hambourg, où l'entrée dans les écoles et l'accès aux élèves et aux parents étaient caractérisés par une grande informalité. Trois semaines de négociation (dont un entretien au *Regionalschulamt*) et plusieurs formulaires administratifs, y compris plus tard, j'ai pu commencer mon terrain.

Les enfants du *Gymnasium* Monnet viennent de familles tout aussi favorisées localement que les enfants du *Gymnasium* Weinberg. Plus de la moitié des parents sont cadres, professions intellectuelles, libérales ou chefs d'entreprise, ainsi que quelques commerçants. Parmi les professions intellectuelles, s'il y a moins d'enseignants qu'à Weinberg, il y a plus d'artistes et d'employés du spectacle et de la culture. Autre différence notable : les mères ont au moins le même statut et niveau de diplôme que leurs maris. Aucune

²⁹ La *Thomasschule* est la seule à Leipzig qui a une population de professeurs venant pour plus de 50% entre eux des anciens Länder de la RFA, raison pour laquelle elle a été éliminée comme possible terrain d'enquête.

mère ne travaille dans l'entreprise de son mari, et aucune n'est à la maison par choix. Une seule est au chômage depuis quelques mois au moment de l'entretien.

Tableau n° 7 : Professions des parents d'élèves au Gymnasium Monnet à Leipzig

CSP des parents	Artisans, commerc. chefs d'entrep.	Cadres, prof. intell. (dont enseignant)	Prof. inter-médiaires.	Employés, pers. de service	ouvriers	femmes au foyer	chômeurs	Total
mère	1	11 (3)	5	3	0	0	1 (depuis 2004)	21
père	4	11 (4)	2	2	1	0	0	20
Total	5	22 (7)	7	5	1	0	1	41

Le niveau des diplômes correspond à cette distribution professionnelle.

Tableau n° 8 : Niveaux de diplôme des parents d'élèves du Gymnasium Monnet

Diplôme des parents	<i>Polytechnische Oberschule</i> CAP/BEP	<i>Erweiterte Oberschule</i> Baccalauréat	Etudes supérieures	Doctorat	Total
mère	7	4	10		21
père	6	2	10	2	20
Total	13	6	20	2	41

Comme pour les professions, les diplômes sont équivalents pour les mères et les pères, mis à part le doctorat. Une particularité de Leipzig consiste dans le fait que beaucoup de parents ont repris leurs études après la *Wende* (à peu près un tiers). C'est le cas pour quatre personnes qui n'ont pas pu faire des études pour des raisons politiques (leurs parents étant pasteurs ou chef d'entreprise ou politiquement engagés dans l'opposition), mais également d'une petite dizaine qui n'ont pas pu faire les études de leur choix ou qui ont perdu leur travail en raison des restructurations économiques. Une autre particularité consiste dans le fait que des personnes ayant obtenu uniquement la POS (équivalent du CAP/BEP en France), ont trouvé du travail en tant qu'indépendants ou techniciens.

La 100^e Mittelschule

La 100^e Mittelschule est un peu excentrée, dans une banlieue de Leipzig. Le quartier est constitué de grands ensembles, l'école, dans un bâtiment délabré d'un jaune pâle couvert de graffitis, longe une grande route de quatre voies. La 100^e est complètement fermée, il faut sonner pour entrer. « Mesure de sécurité » dit la directrice, « on ne sait jamais... ». Les portes ne s'ouvrent sur la cour qu'au moment de la récréation. Le quartier est connu pour des « violences occasionnelles » de la part de « bandes d'extrême-droite ». « Mais ils ne sont plus

chez nous », dit une professeure, « il y en avait il y a quelques années, mais ils travaillent aujourd'hui. Parmi les plus jeunes, c'est fini ». Les élèves interrogés viennent de milieux défavorisés. Ce qui distingue les parents, c'est le haut pourcentage du chômage de longue durée, en particulier chez les mères, dont certaines ont perdu leur travail et n'en ont pas retrouvé depuis la *Wende*.

Tableau n° 9 : Professions des parents d'élèves interrogés à la 100^e Mittelschule.

CSP des parents	Artisans, commerç. chefs d'entrep.	Cadres, prof. intell.	Prof. inter-médiaires.	Employés, pers. de service	ouvriers	femmes au foyer	Chômeurs (depuis plus de quatre ans)	Total
mère	0	0	1	0	2	0	6	9
père	2	0	0	3	3	0	2	10
Total	2	0	1	3	5	0	8	19

Il s'agit surtout d'enfants d'ouvriers et d'employés, et quelques commerçants. Si les chiffres ne peuvent être représentatifs de la population de l'école (n=19), le profil général des élèves n'est guère plus favorisé. (Au contraire, ce sont toujours les plus favorisés socialement qui acceptent de se faire interroger). Les diplômes des parents correspondent à leur CSP :

Tableau n° 10 : Niveaux de diplôme des parents d'élèves interrogés à la 100^e Mittelschule

Diplôme des parents	Volksschule brevet	Polytechnische Oberschule CAP/BEP	Erweiterte Oberschule Baccalauréat	Etudes supérieures	Doctorat	Total
mère	0	8	1	0	0	9
père	1	7	2	0	0	10
Total	1	15	3	0	0	19

La plupart des parents ont obtenu un diplôme de la POS, très peu ont uniquement le brevet, ce qui est peut-être lié au fait qu'ils sont plus jeunes que les parents hambourgeois. Au lieu de trois générations depuis la guerre, nous en avons ici très souvent quatre. A l'Est, les générations sont plus nombreuses, les parents ont eu leurs enfants plus jeunes. Ainsi, la génération des parents, âgés entre 35 et 45 ans, est née entre 1960 et 1970.

Si l'immigration en RFA a été massive depuis les années 1960, l'immigration en RDA a été beaucoup plus restreinte et par ailleurs a touché une population très spécifique, l'Asie du Sud-Est, en particulier le Vietnam et le Laos, qui est absente de la banlieue en question. Quelques-uns de ces élèves sont, par contre, présents au *Gymnasium*³⁰.

³⁰ Pour un tableau récapitulatif des diplômes et professions des parents des quatre écoles, cf. Annexe n°9.

2.2 Appartenances générationnelles

Un raisonnement en termes de « générations » permet de dégager un certain nombre d'oppositions sur les terrains effectués.

2.2.1 Les professeurs de la « génération 1968 » à Hambourg

A Hambourg se distingue clairement un *ensemble générationnel* tel que Karl Mannheim l'a défini : « lorsque des contenus réels, sociaux et intellectuels établissent, [...] un lien réel entre les individus qui se trouvent dans la même situation de génération » (Mannheim 1928/2005 : 59). Les deux-tiers (13 sur 19) des professeurs et professeures hambourgeois interrogés ont vécu consciemment, pendant leur jeunesse les « événements de 1968 ». Ces enseignants sont nés entre 1940 et 1951. Ils avaient donc entre 16 et 29 ans autour de « 1968 » qui les a marqués personnellement ou à travers les discours de leurs aînés (frères et sœurs ou amis)³¹. J'utiliserai ici « 1968 » entre guillemets pour souligner qu'il s'agit d'une expression systématique dans les entretiens qui réfère à une période dépassant la seule année 1968. Ils font référence, en général, à la fin des années 1960, au début des années 1970 avec une importance particulière accordée à l'année 1967. Nous verrons à quel point cette expression peut varier de contenus en fonction des contextes. Il convient de souligner qu'il s'agit surtout d'une reconstruction *a posteriori* d'un « événement » qui reste pour autant très flou. Cette reconstruction se distingue par son caractère volontaire, voire volontariste, de celui de la *Wende* qui a marqué de manière involontaire et parfois très violente l'ensemble de la génération des quadragénaires en RDA (ou de la guerre qui a marqué leurs aînés). Il s'agit donc d'une référence choisie, comme le souligne Bude (2005), qui est néanmoins fondée sur une expérience de jeunesse. En tant qu'« événement reconstruit », « 1968 » est évoqué par 12 des professeurs comme un moment marquant dans leur vie. Ils se définissent en effet soit comme « soixante-huitard », soit comme « anti-soixante-huitard ». Au-delà de leur participation active depuis les manifestations jusqu'aux structures plus institutionnalisées, tel que des parlements étudiants ou des mouvements de jeunesse de partis politiques ou d'université (Jusos, Spartakusbund, SDS, etc), ces enquêtés se réfèrent tous à « 1968 » pour expliquer leur rapport à l'histoire, au passé, et à l'enseignement. Il s'agit donc bien d'un

³¹ Il y a une exception : Mme Reinhardt. Née en 1941, elle grandit en RDA. Ses parents quittent le pays pour la RFA en 1956, lorsqu'elle a 15 ans. Ne voulant pas partir, elle reste toute seule en Internat pour les suivre un an plus tard. Mme Reinhardt fait beaucoup plus référence à son enfance, les différences entre la vie en RDA et en RFA, et notamment les difficultés à son arrivée en RFA qu'aux événements « 1968 », qu'elle a pourtant vécu à Berlin (ouest) en tant qu'étudiante, à l'âge de 27 ans, un an avant de passer son diplôme de maîtrise, mais qui, selon ses propres dires, ne l'ont pas du tout marquée. Mme Reinhardt est la seule « transfuge » entre les deux Allemagnes parmi mes enquêtés, et représente ainsi un cas très particulier.

contenu social et intellectuel réel qui établit un lien réel entre des individus. Ce n'est pas tellement « l'événement » lui-même (encore faut-il le définir) qui constitue *l'ensemble générationnel*, mais la manière dont les enquêtés se réfèrent à « 1968 », dont le contenu signifie des choses très différentes pour chacun d'entre eux, mais qui constitue néanmoins un point de repère important.

Parmi les six professeurs qui n'ont pas vécu « 1968 » trois appartiennent à la « troisième génération », nés entre 1968 et 1971, ils pourraient effectivement être les enfants de leurs collègues plus âgés. Trois autres appartiennent à ce que Mannheim appelle une *génération intermédiaire*. (*ibid.* : 56) Nés entre 1954 et 1961, ils sont trop jeunes pour avoir vécu les « événements de 1968 » de manière politiquement consciente. Néanmoins ils se réfèrent beaucoup aux « événements 1968 ».

2.2.2 Les professeures de la « génération RDA » à Leipzig

Entre les professeurs de Hambourg et de Leipzig, les différences sont patentes. Mes enquêtées³² de Leipzig, ainsi que les parents d'élèves, sont de dix ans plus jeunes que leurs homologues hambourgeois – elles sont nées entre 1951 et 1963 – et elles ont passé leur jeunesse et une grande partie de leurs vies de jeunes adultes sous le régime communiste de la SED. Grandir en RDA ou en RFA dans les années 1960 à 1980 signifie une appartenance à deux unités historico-sociales non seulement opposées en termes politico-économique (économie planifiée versus capitalisme libéral, régime autoritaire versus régime pluraliste³³) mais surtout opposés au sens premier du terme. La désignation de l'Autre en tant qu'ennemi principal exerçait et exerce encore des effets concrets et structurants sur la difficile construction d'une unité d'appartenance partagée, un « nous » commun. Les difficultés d'entrée sur le terrain à Leipzig s'avèrent ainsi particulièrement instructives en raison de mon appartenance clairement définie à la RFA.

³² Pour les professeures de Leipzig je me suis résolu à parler au féminin, vu que mes enquêtées sont toutes des femmes sauf un seul, le directeur du lycée. Cette différence de genre ne me semble pas être un hasard et sans conséquences. La cohérence sociologique prime donc sur les règles grammaticales.

³³ Confronté constamment dans mon travail à une opposition indigène entre « régime démocratique » et « régime autoritaire » voire « totalitaire » (termes de l'ouest) ou entre « régime socialiste » et « régime capitaliste » (termes de l'est), je vais reprendre ces termes quand il s'agit des concepts indigènes. Je vais, au contraire, essayer de sortir de la logique de la guerre froide et ses implications idéologiques quand j'effectue une analyse. J'emploierai alors les termes « planifié » et « libéral » pour désigner l'aspect économique et « autoritaire » et « pluraliste » pour désigner les aspects liés à la liberté de mouvement des citoyens et aux possibilités de choix parmi des gouvernants, tout en étant consciente que je ne peux pas entièrement sortir de la logique oppositionnelle, puisque je lui accorde en partie une valeur descriptive et non seulement idéologique. C'est à dire, il s'agit de deux régimes qui s'opposent d'un côté par rapport à la liberté (d'expression, de mouvement géographique) dont disposent les individus, de l'autre côté par rapport à leurs possibilités de mobilité sociale.

Les professeures appartiennent ainsi à « la première génération FDJ » (génération qui a bénéficié d'une éducation dans les organismes de jeunesse de la SED), qui s'oppose à la « génération KZ », (génération des camps de concentration, qui a vécu la guerre en tant que victimes du régime nazi), et à la « génération de restructuration » (née à la fin de la guerre) (Wierling 2002 ; Fulbrook, 2006). Il s'agit de personnes nées en RDA et qui n'ont connu que ce régime. Le « socialisme réel » leur paraissait ainsi « normal », condition très importante pour leur expérience (souvent violente) de la *Wende*, que certaines d'entre elles ont portée et que d'autres ont combattue. Le contexte national et international, l'échec de la politique de détente des années 1970 et la deuxième phase de la guerre froide à la fin des années 1970 et le début des années 1980 ont profondément marqué les années de jeunesse et de formation de ces professeures de Leipzig, soulignant ainsi l'opposition fondamentale RDA/RFA. Il s'agit également d'une génération qui a profité des politiques en particulier en faveur des femmes, dont les chances d'accès à la culture et à des qualifications professionnelles ont été supérieures à celles de leurs aînées et à celles des femmes de la même génération en RFA. En effet, l'origine sociale de ces professeures est relativement populaire, par rapport à leurs homologues hambourgeois : 12 des 26 parents étaient ouvriers en usine ou agricoles, sept étaient employés (surtout les mères, vendeuses dans les supermarchés, par exemple). Seuls quatre parents sont identifiés comme cadres, dont trois avec des fonctions politiques (mairie locale, fonctionnaire du parti). Le fait que mes enquêtées soient devenues professeures d'histoire suppose une certaine homogénéité : le passage par la EOS (*Erweiterte Oberschule*, l'équivalent du lycée), des études d'histoire à l'université, la préparation à l'enseignement demandait, par exemple, une certaine adhésion aux valeurs du parti (je n'ai que deux exceptions parmi les professeures enquêtées) et une formation commune.

A Leipzig, les professeures ont vécu, certes relativement tard dans leur vie, (entre 30 et 40 ans), et de manière subie, la chute du Mur et la réunification, événement qui a bouleversé leurs vies professionnelles et personnelles³⁴. La *Wende* est ainsi constituée comme référence permanente, mais sous-jacente et non-choisie. Les professeures se différencient

³⁴ Il est intéressant de noter que si la chute du mur semble par ses conséquences économiques et politiques beaucoup plus importante dans l'histoire de l'Allemagne que les événements autour de « 1968 » en RFA, pour les professeurs de Hambourg c'est néanmoins « 1968 » qui a eu un effet structurant dans leur perception de soi et la constitution d'un ensemble générationnel, la chute du mur étant presque totalement absente dans leurs discours. Pour les professeurs de Leipzig, la réunification prend une place incomparable à aucun autre événement dans la structuration de leurs discours. Ce dernier fait correspond aux résultats du « Alters Survey », enquête représentative auprès des Allemands de l'Est et de l'Ouest entre 40 et 85 ans. Demandé de préciser deux événements historiques qui étaient particulièrement importants pour leurs vies, une écrasante majorité d'Allemands de l'Est (80,7%) indique la réunification, par rapport à uniquement 30% d'Allemands de l'Ouest. Ceux-ci indiquent à 55,1% la deuxième guerre mondiale (par rapport à 31,6% des Allemands de l'Est). Cf. Scherger/Kohli (2005).

clairement par rapport à la position qu'elles occupaient vis-à-vis du régime communiste et de la SED, à laquelle se lie de manière étroite l'appréciation de la réunification, de la nouvelle situation politico-économique, en bref du capitalisme et du régime pluraliste. Ces positionnements influencent leur rapport à l'enseignement et leur réappropriation de l'histoire du nazisme après la *Wende*, raison pour laquelle nous les avons retenus pour l'analyse. Se démarquent ainsi de manière évidente parmi les douze enquêtées deux professeures, Frau Meinecke et Frau Weisenau, qui ont été fortement discriminées sous le régime SED en raison de leur engagement politique ou religieux (chrétien) et de leurs liens de parenté en RFA. Ces deux femmes appartiennent à ce qui peut être compris comme une *unité de génération* qui a profité du changement de régime (« *unité de génération* pro-1989 »).

Face à elles se trouvent celles qui ont perdu quelque chose dans le changement de régime (« *unité de génération* anti-1989 »). C'est clairement le cas de trois de mes enquêtées : Frau Seidel a joint le SED en 1987 de manière stratégique pour faciliter une carrière à l'école, décision devenu obsolète deux ans plus tard. Frau Mett a été cadre au parti SED, son mari officier dans l'armée. Frau Neumeier est mariée à un ex-cadre du SED, qui a perdu son poste de professeur à cause de son engagement politique en RDA et se trouve aujourd'hui au chômage. Entre les deux existent évidemment toute une gamme intermédiaire d'expériences.

Pour ces professeures, la *Wende* implique un processus d'inversion cardinale des valeurs : ce qui était particulièrement valorisé en RDA (l'engagement politique, le statut dans le parti, dans l'armée) devient dégradant, dans le double sens du terme, perte de statut et perte de prestige. En revanche, ce qui était dégradé en RDA devient valorisant et peut se transformer en ressources (l'engagement politique ou religieux contre le régime a parfois pu aider à obtenir des postes de responsabilité directement après la *Wende*). Les *unités de génération* sont ainsi particulièrement bien définies pour les personnes qui avaient un statut institutionnel, et pour celles s'étant ouvertement opposées au fonctionnement du régime d'une manière ou d'une autre. Pour les autres, leur appartenance à une *unité de génération* est plus difficile à établir. Il y a notamment celles et ceux se trouvant des deux côtés de la césure de « 1989 » « gagnant ». Impliqué dans le régime avant 1989, M. Wolff, a néanmoins pris part à l'organisation du mouvement de révolte, et il a été nommé directeur de lycée dès 1990. Il est par ailleurs considéré par certaines de ces collègues « pro- ou anti-1989 » comme « traître », ou encore comme « opportuniste ».

2.2.3 Les élèves nés après 1989

Reste la question de génération concernant les élèves. Nés entre 1984 et 1989, ils se trouvent dans une *situation de génération* commune même si les différences entre l'Allemagne de l'Ouest et de l'Est sont loin d'avoir disparues. Une différence essentielle, nous l'avons vu pour les professeurs, consiste dans un rapprochement plus important des écarts de génération à l'Est. Ainsi, des élèves interrogés à Leipzig (et pour lesquels je dispose de cette information), 20 appartiennent à la quatrième génération c'est-à-dire leurs quatre grands-parents sont nés vers la fin des années 1930, souvent dans les années 1940, et certains même dans les années 1950. Seul cinq élèves ont deux grands-parents nés avant 1931. Certains d'entre eux ont des arrière-grands-parents encore vivants.

En revanche, les élèves de Hambourg et Leipzig se ressemblent quant à leurs préoccupations politiques. En effet, les événements, surtout internationaux, auxquels ils font référence sont les mêmes : la guerre d'Irak, la politique des Etats-Unis. Au niveau de la politique interne, le chômage constitue leur premier souci, toutefois plus sensible à l'Est qu'à l'Ouest. La xénophobie est également un thème récurrent. Ils sont trop jeunes pour avoir connu la chute du Mur et l'Allemagne unifiée constitue leur point de référence politique nodal ; les connaissances sur l'ancienne division du pays restent très vagues, même si des divisions affectives continuent à exister. Le phénomène de « (n)ostalgie » incarnée par certaines pratiques culturelles tel que le film *Good bye Lenin* ou *Sonnenallee*, des objets représentant l'ancienne RDA tel que des voitures-jouets Trabant, ou des portes clés en forme du signal piéton, ou encore des expressions Ossi/Wessi en témoigne.

Comme la plupart des citoyens des régimes pluralistes et en particulier les plus jeunes d'entre eux (Percheron 1978), une majorité des enquêtés entre 14 et 18 ans montrent peu d'intérêt pour la politique, leurs opinions politiques sont peu réflexives. Ils ne se sentent pas compétents ni techniquement, ni socialement. Ils ne savent pas, par exemple, distinguer les principaux partis politiques, ni ne se sentent autorisés socialement à émettre des opinions du fait de leur jeune âge (cf. Bourdieu 1979 ; Gaxie 1978 ; Memmi 1985).

2.3 Intérêt et problèmes d'une approche micro-comparative

Ces différences sociales et générationnelles constituent la matière et l'intérêt de cette enquête. Elles permettent en effet de comparer des études de cas – quatre monographies d'école³⁵ – afin d'observer différences et similitudes. L'analyse au niveau *micro* s'inspire des

³⁵ Pour l'approche monographique et l'entretien ethnographique cf. Beaud 1996.

apports de la micro-histoire italienne (Ginzburg 1976, 1979/80, 1993) de l'histoire orale (cf. Perks/Thompson 1998), de l'*Alltagsgeschichte* (Lüdtke 1989), tout en prenant en compte le contexte national en tant que cadre (Levi 1985) et les « jeux d'échelles » (Revel 1996). Elle ne vise pas une explication localisée. L'objectif, aidé par la comparaison, reste de développer une argumentation plus générale au delà de la seule singularité du cas accessible à l'observation (cf. Passeron/Revel 2005). Les monographies établies ici ne prétendent pourtant pas à une quelconque « représentativité ». Il s'agit de microcosmes dont les mécanismes dépassent le niveau strictement local. L'approche comparative diminue le risque de sur- ou sous-interpréter des processus qui ne seraient explicables que localement. Le but de ce travail consiste ainsi à rendre compte de la singularité des expériences pour le général, « avec la conviction que ces vies minuscules participent, elles aussi, à leur place, de la 'grande' histoire dont elles livrent une version différente, discrète, complexe » afin de rendre compte des « phénomènes massifs », ici de la transmission de la mémoire du nazisme, en « appréhendant les stratégies individuelles, les trajectoires biographiques, individuelles ou familiales des hommes, [femmes et enfants] qui leur ont été confrontés » (Revel 1996 : 12) ; parce qu'elles livrent des indices sur l'importance des faits politiques (politiques de mémoire et leur réappropriations) qui échappent au contrôle direct des personnes qui vivent la dimension quotidienne de l'histoire (Levi 1989/1985 : 14).

2.4 Les formes de l'enquête

Nous l'avons vu, mis à part quelques rares exceptions, les mécanismes sociaux de transmission de l'histoire à l'école restent peu analysés. L'approche par observation combinée avec des entretiens permet d'abord de cerner les interactions en cours entre professeurs et élèves, mais également entre élèves. D'autre part ces interactions ne deviennent compréhensibles qu'à travers la biographie sociologique des protagonistes (cf. Beaud 1996). Les entretiens ouvrent la voie à l'analyse des représentations du passé tant des professeurs que des élèves et renseignent concurremment sur leurs trajectoires, leurs origines sociales jusqu'au rôle de leurs grands-parents pendant la guerre. J'étais ainsi mieux en position de comprendre les interactions en cours, en particulier entre élèves, et de les interpréter grâce aux informations recueillies. Entre février 2002, période de mes premiers entretiens préliminaires et septembre 2004, au terme de l'enquête de terrain, 137 entretiens ont été effectués (dont 32 avec des professeurs), d'une durée variant entre une heure et dix heures, avec une moyenne de deux heures ; s'y ajoutent approximativement 200 heures d'observations passées dans des cours d'histoire. 100 entretiens ont été retranscrit intégralement, ce qui correspond à 2500

pages ; auxquels il faut ajouter 700 pages de notes de terrain rédigés pendant les observations de cours et les discussions informelles « de couloir » ou pendant les repas.

Les 32 entretiens avec les professeurs étaient biographiques (Michelat 1975 ; Beaud 1996). J'ai commencé par leur demander de me raconter leur histoire personnelle et professionnelle, de m'expliquer comment ils étaient devenus professeurs. Je les ai d'abord laissé parler eux-mêmes, avant de les relancer sur des éléments qui me paraissaient insuffisamment clarifiés ou particulièrement pertinents pour le sujet, avant, en fin d'entretien, de me référer à une grille d'entretien (annexe n° 2) pour aborder les questions qu'ils n'avaient pas évoquées spontanément. Le plus souvent, un seul entretien ne suffisait pas. J'ai donc repris rendez-vous pour un deuxième, parfois un troisième entretien, démarche qui permettait en particulier de revenir sur des sujets un peu délicats, tel que l'histoire familiale, qui, très souvent, n'avaient pas été abordée par les enquêtés eux-mêmes.

Pour les élèves, l'approche biographique était moins pertinente, en raison de leur jeune âge. J'ai donc commencé l'entretien plus spécifiquement avec une interrogation sur l'histoire allemande, en leur demandant de m'expliquer s'il y avait un événement, un moment, une période dans l'histoire d'Allemagne qui les intéressait plus particulièrement, question ouverte que servait à cerner l'importance que prenait le nazisme dans leur vie. Si les adolescents les plus âgés et les plus favorisées socialement parlaient facilement, la grille d'entretien (Annexe n° 3) s'avérait surtout nécessaire (bien qu'insuffisante) pour les adolescents plus jeunes ou d'origine populaire, avec qui les entretiens duraient également moins longtemps. Les difficultés particulières de mener des entretiens sur « l'histoire » en milieu populaire on pu être compensées par les observations en cours et pendant les récréations (*chap. VII et VIII*).

Pour clore les entretiens j'ai administré un questionnaire à tous les enquêtés pour associer leurs discours avec les principales informations sociologiques les concernant individuellement, ce qui facilite le travail d'analyse et rend disponible un document synthétique (Annexes n° 4-7). Ce questionnaire contient pourtant une question problématique et néanmoins éclairante : j'ai demandé aux enquêtés de classer leurs parents (et grands-parents) dans quatre cases par rapport à leur relation avec le nazisme : adhérent, *Mitläufer* (collaborateur) résistant ou persécuté. La totalité ou presque des professeurs et une grande partie des élèves a demandé l'ajout d'une case supplémentaire : « résistants passifs ». Si cette demande révèle un certain malaise des enquêtés de classer leurs proches, cela ne signifie pas automatiquement qu'ils héroïsent leurs parents (ou leurs grands-parents). En revanche, elle relève la faible pertinence du questionnaire pour ce type d'enquête. Il reste que les entretiens

collectifs et individuels approfondis et répétés font mieux ressentir l'ambiguïté et la complexité des relations entre les générations.

J'ai interrogé dans chaque école la totalité des professeurs d'histoire à l'exception de Wiesi, où ils sont trop nombreux. Dans ce dernier cas, le choix a été fait d'interviewer aussi bien des « anciens », appartenant à la « génération 1968 » que des jeunes, aussi bien ceux qui ont bénéficié d'études en histoire que ceux qui n'ont pas fait ces études mais enseignent néanmoins la matière³⁶.

Chez les élèves, la répartition des entretiens n'est pas tout à fait équilibrée. Comme j'avais la possibilité de suivre pendant une année scolaire entière une classe de troisième à Weinberg (une fois par semaine pendant leur cours d'histoire) j'ai interviewé la totalité des élèves de cette classe. La raison en est simple : quand je leur ai présenté mon projet à la fin de leur quatrième (je leur ai demandé s'ils voulaient faire partie de mon projet sur l'école, qui consistait à essayer de comprendre comment se déroulent les cours d'histoire. J'ai également insisté sur le fait que j'avais besoin d'eux pour comprendre ce qu'ils ressentaient à l'école et ce qu'ils pensaient par exemple de leur professeur, idée qui les a fait rire), ils étaient très motivés par l'enquête. Refuser des volontaires relevait d'une tâche délicate dans un tel contexte. Mais surtout c'était pour moi l'occasion d'un accès aux plus « mauvais élèves » ou à ceux qui se perçoivent comme tels. Les « volontaires » constituent, on le sait, une population spécifique et atypique (cf. Mauger, 1991). Ma rencontre avec Markus, « le plus mauvais élève de la classe », malgré les difficultés de l'entretien, a ainsi été fort instructive. Elle m'a en particulier permis de relativiser l'importance que prend l'histoire du nazisme pour certains élèves. (cf. *chap. VII*) Pour approfondir cette étude de cas, j'ai également profité de nombreuses occasions informelles après le cours avec leur professeur d'histoire, M. Schulze. J'ai ainsi pu prendre des notes pendant une vingtaine d'entretiens informels avec lui, en dehors des entretiens enregistrés.

Cette approche « intensive » n'était pas transposable dans les autres écoles faute de temps. J'ai donc été contrainte de choisir parmi les élèves ceux qu'il convenait d'interroger. A Wiesi, j'ai également pu suivre une classe pendant six mois. Comme les élèves travaillaient en groupes de quatre, j'ai plus particulièrement suivi et réalisé des entretiens avec deux de ces

³⁶ En effet, la discipline, spécifique à la *Gesamtschule*, qu'on nomme de manière relativement arbitraire « *Politik* » et qui contient aussi bien des cours d'histoire que des cours de géographie et des sciences sociales comme la « *Gemeinschaftskunde* », matière qui mêle la science politique, l'éducation civique, le droit et la théorie sociologique, est enseignée le plus souvent par les tuteurs des classes, qu'ils aient fait ou non des études d'histoire. Les cours concernant la période 1933 - 1945, enseignés en dixième (seconde française) dans cette école, sont donc transmis en partie par des professeurs n'ayant pas suivi un cursus en histoire.

groupes. Par ailleurs, j'ai effectué 10 entretiens dans deux classes parallèles avec un niveau plus « faible » en histoire. Dans ces deux classes, j'ai également pu suivre une dizaine de cours d'histoire pour chacune d'entre elles. Etant donné qu'il s'agit d'une « *Ganztagsschule* », et que j'étais présente tous les vendredis toute la journée, Wiesi m'a également offert la possibilité de déjeuner une fois par semaine avec les professeurs, occasion d'approfondir certaines questions de terrain dans un cadre plus « détendu ».

A Leipzig, j'ai rencontré d'emblée nombre de difficultés pour l'accès au terrain. Ainsi, je n'ai pu suivre qu'une dizaine de cours chez M. Wolff et quelques-uns chez Mme Meersteiner au *Gymnasium Monnet* ainsi qu'une trentaine chez Mme Seidengleich dans la 100^e *Mittelschule*. Les difficultés étaient entre autre liées au fait que j'étais assimilée par les professeurs à « l'inspection du travail », et plus particulièrement à un « contrôleur du gouvernement de l'Ouest », soucieux de « vérifier s'ils enseignent bien comme il faut ». Mon statut est ainsi rapproché à celui de *Lauscherin* (celle qui écoute aux portes)³⁷. Cette méfiance envers mon enquête résulte d'une réaction compréhensible chez ces professeurs ayant grandi dans un Etat dont la « volonté de contrôler » les citoyens était vécue au quotidien (cf. Wierling, 2002 : 16). En tant que professeurs d'histoire, elles avaient été, peut-être plus que d'autres populations, exposées à la surveillance non seulement par la *Staatssicherheit*, mais également par leurs élèves, pendant dix à vingt ans de vie professionnelle. Elles avaient été ainsi obligées de surveiller constamment leur parole, en particulier en cours. Les implications de cette situation seront plus particulièrement l'objet d'étude dans le **chapitre III**. J'ai néanmoins finalement bénéficié d'entretiens avec tous les professeurs d'histoire des deux écoles ainsi qu'avec huit élèves dont je suivais les cours de troisième à Monnet et sept élèves de troisième à la *Mittelschule*.

Par ailleurs, j'ai également interrogé dans chaque école des élèves en terminale ou en fin de cursus, c'est à dire la dixième (seconde) pour la *Mittelschule* : une douzaine à Weinberg, une demi-douzaine à Wiesi, une douzaine à Monnet et une demi-douzaine dans la *Mittelschule*. A la fin de mon terrain, j'ai également réalisé un entretien de groupe avec une quinzaine d'élèves de Weinberg, que j'avais accompagné pendant l'année, pour évaluer l'année scolaire écoulée. S'ajoutent à ce corpus une demi-douzaine d'entretiens menés dans une entreprise de bâtiment avec des apprentis, hors du contexte scolaire, qui m'a permis de vérifier le biais contenu dans le fait d'interroger les élèves dans leur école et qui m'a

³⁷ *Lauscher/Lauscherin* en allemand désigne toute personne qui écoute une conversation qui ne lui est pas destinée. Cette expression servait couramment en RDA de manière informelle pour désigner l'agent du MfS (ministère de la sécurité étatique, la *Stasi*) placé à la table d'écoute dans les maisons surveillées ou infiltré dans des organismes à surveiller. Il n'y a pas d'équivalent en français.

également donné accès à des populations de milieu très populaire et en « échec scolaire » (*cf. chap. VII*).

Enfin, j'ai mené quatre entretiens avec des auteurs de manuels et deux autres avec des rédacteurs dans trois maisons d'édition différentes, ainsi qu'un entretien avec le responsable des relations avec le public au rectorat de Leipzig et avec un professeur membre de la commission pour la création des nouveaux programmes d'histoire en Saxe, afin de dégager des pistes pour l'analyse de la « production » d'une histoire scolaire (*cf. chap. I*).

Une étude de cas très approfondie à Weinberg et assez approfondie à Wiesi fait face à des études moins intensives au *Gymnasium Monnet* comme à la *Mittelschule* à Leipzig, et quelques incursions du côté des auteurs de manuels et du ministère de Saxe. La richesse du quadruple terrain présente également quelques limites.

2.4.1 L'entretien : dire et faire dire

Il est désormais banal de faire remarquer que la production de ses propres sources (en entretien) demande une attention particulière au rôle de l'enquêteur, qui contribue de façon non-visible au premier abord à la production du matériau d'enquête, en particulier la construction d'une cohérence biographique *ex-post* (*cf. en particulier Bourdieu 1986 ; Bertaux 1980 ; Peneff 1990, mais également Pudal 1989*). Pour autant, les entretiens ne sont ni plus ni moins « objectifs » que n'importe quelle source d'archive, officielle ou privée, elle-même produite par des êtres humains et sélectionnée et classée par des archivistes. La spécificité des entretiens réside dans la richesse accessible de l'interaction entre le *chercheur* et son objet d'étude. Il convient ainsi de prendre cette interaction en compte dans l'analyse, comme il convient de ne jamais oublier le caractère construit de tout témoignage historique. M. Hatze s'arrête ainsi soudainement au milieu de son développement sur la manière dont il est devenu professeur :

Je n'ai pas assez réfléchi là-dessus, pour pouvoir fabriquer un discours tout cohérent (*einen Druckreifen Vortrag*). Ce n'est pas tellement important, en fait. Si nous, on n'en parlait pas, là, tout de suite, je n'y penserai pas. Et dans quelques jours, c'est sûr même – peut-être je vais y réfléchir pendant un moment, mais – dans quelques jours, ça sera classé et terminé (*zu den Akten gelegt*). Ce n'est pas quelque chose qui me perturbe outre mesure, en ce sens. Selon la formule : ce que tu as fait avec ta vie – où tu es arrivé – je suis bien comme je suis (*es ist o.k. so.*) (il rit, un peu, sur la défensive.)³⁸

³⁸ „ich hab da nicht so drüber nachgedacht, dass ich jetzt einen druckreifen Vortrag darüber halten könnte. Das ist auch nicht so wichtig. Würden wir beide jetzt gerade nicht darüber sprechen, dann würde ich das nicht (denken?). Und es wird auch so sein, dass in ein paar Tagen – vielleicht denk ich jetzt ein bisschen drüber nach, aber – dass es dann auch in ein paar Tagen wieder zu den Akten gelegt. Das ist nicht etwas, was mich jetzt

Quand M. Hatze me fait remarquer que mes questions le font réfléchir sur des problèmes qu'il n'aborde pas d'habitude, et qu'il dit des choses en entretien qu'il ne dirait pas d'habitude, il pointe le double problème de l'approche biographique, mais aussi ce qui est propre, plus largement, à toute analyse en sciences sociales : d'un côté la construction d'une cohérence artificielle de ce qui, autrement, resterait peut-être incohérent et fragmentaire, et de l'autre côté la violence qu'impose une relation d'enquête à l'enquêté, en le forçant de construire de la cohérence là où il n'en voit pas forcément. Voilà pourquoi M. Hatze devient parfois presque agressif. Il (se) rend compte de la relativité des mots qui décrivent l'expérience vécue, ce qui lui donne un sentiment de frustration, parce qu'il a l'impression de fixer quelque chose (sur magnétophone) qui est en évolution permanente, et qui, selon lui « n'aura plus de sens demain ». Essayer de reconstituer le sens que donnent les agents sociaux à leurs propres actes ne peut ainsi être qu'un résultat provisoire, qui prend en compte dans l'analyse la situation dans laquelle cette construction de sens a été collectivement fabriquée. Il n'en demeure pas moins que M. Hatze n'est pas devenu professeur entièrement par hasard et que des logiques sociales sont à l'œuvre ici comme ailleurs, qu'il convient de chercher à mieux identifier.

Le thème du passé nazi pose des difficultés particulières en entretien. S'il est relativement facile de faire parler les enquêtés sur l'école, il en va autrement du passé familial. La charge émotionnelle est parfois telle que trois de mes enquêtées ont fondu en larmes, une autre a quitté la salle en milieu d'entretien pour ne jamais revenir, d'autres encore m'ont verbalement agressée.... Les difficultés décrites par Olivier Schwartz à propos de l'enquête sur la vie privée des ouvriers sont ici aggravées par le fait qu'il s'agit, au-delà de l'intrusion dans l'intimité des enquêtés, d'une recherche d'un passé tabou, voir honteux. Le « viol d'intimité » est donc ici redoublé. Par la relation de confiance que j'ai établi avec les enquêtés j'ai créé les conditions pour mieux les voler : voler leur confiance, leur intimité, et leur fierté familiale. L'exemple de Thomas, professeur à Wiesi, révèle le cynisme d'une telle démarche : ami d'un ami, Thomas n'est pas un enquêté comme les autres. Je l'ai connu avant de lui demander de faire un entretien et notre relation était marquée par une confiance mutuelle. Je l'ai incité à me révéler ce qui, pour lui, était douloureux mais également indicible, et je n'ai pas, en retour « rendu » cette « ouverture » en me livrant à lui comme il l'avait fait avec moi. J'ai ainsi trahi sa confiance, ce qu'il m'a fait comprendre de manière abrupte (*cf. chap. II*).

irgendwie lange aufrüttelt, in dem Sinne. Nach dem Motto – na, was hast Du denn eigentlich mit Deinem Leben gemacht – wo ist denn das alles hingegangen. Es ist o.k. so! (Lachen, etwas auf der Defensive)“ (Entretien du 11.04.03).

Si la participation à l'enquête est évidemment volontaire, l'inégalité de la relation ne peut être surmontée entièrement. Révéler en entretien ma propre histoire familiale peut faciliter la parole, mais entre dans cette démarche qu'Olivier Schwartz appelle « le don [de soi] excessif et souvent éprouvant mais pervers aussi, puisque manipulateur en son essence : on se fait voler pour pouvoir mieux voler à son tour » (Schwarz 1990 : 53).

2.4.2 Observer, être observé(e)

Observer une classe n'est pas toujours facile, et ce pour la double relation installée d'un côté avec les professeurs, de l'autre avec les élèves. Comme pour tout terrain, il faut « trouver sa place ». La présence d'un observateur en salle de cours brise effectivement un tabou – le cours a toujours lieu derrière des portes closes. La situation rappelle l'inspection, ou le *Referendariat*, l'apprentissage du métier (par les jeunes professeurs). En effet, pendant deux ans, ils ont eu à enseigner en présence d'un professeur plus expérimenté. C'est généralement cette situation-là qu'évoque ma présence chez certains professeurs de Hambourg. M. Schulze, par exemple, prend toujours le temps de m'expliquer après le cours ce qu'il a fait, comme si j'étais son apprentie. Cette relation est plus facile à gérer pour les professeurs, car au lieu de les mettre en cause, comme celle de l'inspection, elle les valorise en tant que transmetteurs d'un savoir-faire. Mme Heide, qui vient de passer l'examen, est plus hésitante à me faire participer à son cours, m'assimilant plus volontaire à un juge qu'à une apprentie – elle n'a, par ailleurs, pas encore eu l'occasion de former un jeune professeur – que M. Schulze, qui, depuis trente ans, a formé plusieurs dizaines de jeunes professeurs et a participé à des jurys.

A Leipzig, la situation est différente. Comme je suis assimilée à une *Wessi*, la figure de l'inspection (de l'Ouest), ressort de manière puissante³⁹. Ici, ce sont au contraire les professeurs les plus âgées qui refusent catégoriquement que je participe à leur cours, sauf quand elles y sont « contraintes » par la hiérarchie, ce qui est le cas de Mme Seidengleich. En revanche, les jeunes m'admettent plus facilement. Mme Meersteiner, même si elle reste hésitante, se considère sans expérience sous l'ancien régime (elle a commencé à travailler en 1988). Elle se perçoit ainsi comme moins susceptible d'être stigmatisée. M. Wolff, qui m'admet également dans son cours, a une légitimité particulière : en tant que nouveau directeur de l'école, il a été « certifié » par l'administration, il est « du bon côté ». Pour convaincre les professeurs sceptiques, j'ai appris à discuter mon appartenance à la RFA ouvertement dès le début de l'entretien. A l'occasion je peux critiquer la RFA, afin de

³⁹ Cf. Chapitre IV.

signaler si ce n'est ma « neutralité », au moins mon absence de préjugés. Les entretiens, parce qu'ils sont longs et répétés, permettent de surmonter la méfiance en établissant progressivement une relation de confiance.

Quand je commence à suivre la huitième (équivalente à la quatrième en France), bientôt neuvième (équivalente à la troisième en France), de M. Schulze, ma présence interroge les élèves. Le premier jour, bien que je me sois présentée auparavant pour expliquer mon projet, vers la fin de la journée, pendant un cours de sport, ma prise de note permanente est particulièrement remarquée car elle est perçue comme inhabituelle et déplacée. Karsten vient me voir : « pourquoi vous nous espionnez ? » (*Warum belauschen Sie uns?*). Je n'ai pas de réponse. Je lui dis : « je voudrais vous connaître. » Karsten reste sceptique : « et qui suis-je, alors ? » Les adolescents se sentent observés, à juste titre. Ma présence les dérange. Lisa et Maren n'ont pas envie de faire du sport et se cachent derrière un noyer tout près du terrain de sport, pour ramasser des noix. Elles remarquent que je les remarque et ironisent : « Nous collectionnons des noix. Vous pouvez l'écrire dans le protocole (*Protokoll*) : Lisa et Maren collectionnent des noix. »

Mais puisque je suis là, autant en profiter : au retour dans la classe, Elisabeth me prend à part : « vous pouvez convaincre le professeur qu'on ait le droit d'utiliser la calculette pour l'examen ? ». Elle est déçue quand je lui explique que le professeur de mathématiques ne m'écouterait pas. Non seulement je les observe en permanence, mais en plus, je suis inutile. Position difficile à tenir. C'est au moment où je décide de suivre uniquement les cours d'histoire que la relation devient plus facile. Les élèves s'habituent à ma présence.

S'ajoute au travail de terrain un travail d'archive, effectué dans les archives de Weinberg, dans lesquelles sont conservés l'ensemble des examens du baccalauréat depuis 1983 (cf. **chap. IX**). Par ailleurs, j'ai photocopié des examens (et des corrections par les professeurs) passés dans les classes de Weinberg et de Wiesi pour les intégrer à l'analyse. J'ai également tenu compte des films projetés en ma présence, ainsi que des photocopies distribuées en cours.

3 DECRIRE, ECRIRE, TRADUIRE

3.1 Les périls de la transcription et de la traduction

Pour retranscrire les entretiens, une grille de retranscription (cf. Annexe n° 8) a été utilisée. Le souci d'une retranscription exacte, y compris des silences, rires et bruits a été privilégiée afin de livrer au lecteur la version la plus proche de ce qu'a été dit, même si, dans le passage de l'oral à l'écrit, nous sommes déjà face à une première « traduction » - raison pour laquelle j'ai toujours réécouté l'enregistrement en plus de la lecture des entretiens retranscrits pour l'analyse. Des commentaires interprétatifs ont été ajoutés (entre crochets) afin de rendre les propos plus facilement compréhensibles. S'ajoute à cette première traduction une deuxième, entreprise *après* l'analyse : celle en français des propos oraux allemand. Pour restituer au mieux en français le langage vernaculaire allemand j'ai opté pour un vocabulaire, pas toujours « correct » en termes linguistiques souvent familier, voire argotique. Ce qui fait sens n'est pas le lexique à lui seul. La syntaxe, l'intonation, et plus largement l'ensemble du para-verbal contribuent à la signification. Une traduction mot-à-mot ne peut seule la rendre. Par exemple : en allemand, les tournures en fin de phrase (tel que « *und irgendwie sowas, nech* ») n'ajoutent pas à la sémantique, mais rendent les propos de la phrase familiers. Ce jeu avec la syntaxe n'a pas d'équivalent en français, mais les milieux populaires français pratiquent par contre volontiers le verlan, inversion syllabique au sein d'un même mot. J'ai donc parfois, quand cela me semblait important, choisi de privilégier le ton, le niveau de langage, au lieu de chercher des expressions exactes qui rendraient en français des formules allemandes vides de sens, ce qui aboutit parfois aux choix d'expressions françaises apparemment plus familières que celles de l'allemand. Il ne s'agit pas de vouloir rendre « plus populaire » la langue, mais d'essayer (dans la mesure du possible) de rendre le ton « juste » des propos pour lesquels il n'existe pas toujours une équivalence. J'ai donc pris le parti d'une traduction plus libre et donc d'une plus grande subjectivité dans le but de renforcer la rigueur. En effet, comme les intonations et les effets de syntaxe sont difficilement transcriposables⁴⁰, et encore moins traduisibles, je dois jouer sur le lexique en français. Ce choix est lié à la conviction que les discours sont un ensemble de signification : il faut donc tenter de les rendre *en tant qu'ensemble* dans une autre langue. Reste qu'évidemment, toute traduction est une interprétation. Elle est discutable et critiquable en tant que telle. C'est la raison pour laquelle

⁴⁰ J'ai quand même essayé, dans la mesure du possible, de rendre compte du paraverbal en ajoutant des parenthèses etc. (pour une discussion approfondie des problèmes de retranscription, en particulier en milieu populaire, cf. Beaud/Weber, 1998).

j'ai laissé les textes originaux en note (sauf pour des citations très courtes ou très longues, les dernières se trouvent en annexe). J'ai par ailleurs, quand cela me semblait particulièrement important, entrepris une explication des traductions et des choix opérés. En effet, la langue n'est pas qu'un véhicule de la pensée, elle la structure. La traduction, si elle est parfois difficile, sert également à expliciter tout ce qui reste implicite dans « l'évidence » langagière. Si elle constitue ainsi un obstacle, elle est également au cœur d'une richesse de travail explicite sur les sous-entendus et les prénotions que nous imposent le cadre premier de l'énoncé et donc de raisonnement : la langue.

3.2 L'implication personnelle

Richard Hoggart, dans son auto-socio-analyse de la culture des classes populaires, met en garde contre le danger de l'implication psychologique de l'auteur dans son objet. Issu des classes populaires, il parle de sa propre tendance à privilégier une certaine nostalgie pour l'ancien et refuser les changements récents de la culture populaire, nostalgie contre laquelle il a dû lutter tout le long de l'écriture de son livre (Hoggart 1970 : 42). Tout comme Hoggart (et peut-être comme n'importe quel chercheur en sciences sociales), je me suis mise à étudier un sujet qui m'implique personnellement. Enfant de cadres supérieurs, et plus particulièrement fille d'une professeure de collège engagée dans le mouvement « soixante-huitard » en Allemagne, j'ai par exemple dû lutter contre une autre forme de nostalgie, celle de la valorisation de cette époque « révolutionnaire ». Par ailleurs, Hoggart remarque chez lui-même « une propension (sans doute explicable par mon origine et ma biographie) à faire preuve d'une sévérité toute particulière à l'égard des aspects du comportement populaire que je réproouve. On pourrait interpréter ce moralisme comme un effet du besoin d'exorciser mes propres démons ou, pourquoi pas, de la tentation de rabaisser ma classe, tentation où s'exprimerait l'ambiguïté de mon attitude à son égard ». J'ai retrouvé dans mon propre travail d'analyse une semblable propension, sensible dans « le ton, les accentuations inconscientes » qui révèlent « la [femme] sociale qui se cache derrière le locuteur » (*ibid.* : 42-43). En tant qu'enseignante, mais dans le supérieur⁴¹, j'entretiens sans doute une relation ambiguë envers les enquêtés, enseignants du secondaire, et peut-être une propension à vouloir m'en distinguer d'autant plus qu'ils me sont proches, et par mon activité professionnelle, et par mes origines. Hoggart poursuit son analyse en mettant en lumière le fait qu'il a été corrélativement « porté à mettre en valeur les traits de la vie populaire que j'approuve, comme si, idéalisant mon milieu

⁴¹ Au moment de l'écriture j'occupe un poste d'ATER à l'IEP de Toulouse, où j'enseigne à des premières et deuxièmes années, qui ont à peine trois à quatre ans de plus que les plus jeunes élèves de mes professeurs.

d'origine, je disais inconsciemment à mon lecteur : 'Vous voyez, j'ai eu malgré tout une enfance plus riche que la vôtre' » (*idem.*). Sur mon terrain, cette tendance à idéaliser l'origine s'exprime dans une identification – et peut-être idéalisation (?) – plus ou moins forte avec les élèves (en particulier les élèves des deux *Gymnasium*), qui ont reçu les mêmes enseignements que moi – car il s'agit, pour l'une des institutions, du collège-lycée que j'ai fréquenté entre 10 et 19 ans. C'est à travers la comparaison avec d'autres institutions et par mon effort de réflexivité que j'ai tenté de remédier, au tant que faire se peut, à ce biais. Mais il reste sans doute toujours présent dans l'écriture. Je pense notamment à une anticipation des lectures de ma thèse, puisque mes interlocuteurs et lecteurs principaux (mes directeurs de thèse) appartiennent eux-aussi à cette génération « 1968 », ou sont proches d'elle en termes d'appartenance à un ensemble générationnel, plus proche que moi en tout cas.

Ces risques d'implication se retrouvent également sur un autre niveau. Je suis issue d'une famille dont les deux branches maternelles et paternelles sont impliquées dans le nazisme, avec un arrière grand-oncle du côté maternel, *Reichsarzt SS*, responsable sous Himmler pour la coordination des expériences médicales dans l'univers concentrationnaire, et un grand-père membre du NSDAP et directeur d'une mine de charbon en Haute-Silésie. Le travail forcé dans cette mine et les fusillades à la fin de la guerre ont causé la mort d'environ 2000 prisonniers de guerre et de travailleurs civils. Ma famille a été enfermée dans un mutisme profond sur les crimes nazis et en particulier ceux commis par les « proches », qui a persisté sur trois générations. Ce silence a ouvert chez moi la voie à un rapport quasi-« inquisitorial » au nazisme. Cette posture personnelle constitue certainement le moteur, au départ plutôt inconscient, de cette recherche. Je tendais sans doute à l'idéaliser et à l'universaliser. Ce passé omniprésent a eu des conséquences au quotidien sur mon enquête et sur l'écriture que je me suis efforcée de maîtriser en permanence. D'où, notamment, une réticence à exploiter les riches matériaux collectés dans deux familles d'élèves dont l'histoire familiale est trop proche de la mienne ; mais aussi la décision de me concentrer sur les processus prioritairement pédagogiques en n'abordant la famille que de manière indirecte. Les questions de la transmission familiale de la mémoire du nazisme restent au cœur de ce travail et n'ont peut-être pas toujours su s'affranchir du double mécanisme d'idéalisation et de rejet décrit par Hoggart. Longtemps je n'ai pas su me départir d'une condamnation morale de l'absence de questionnement chez les enquêtés sur leur propre passé familial. Il s'agissait encore pour moi de la « nécessité d'exorciser mes propres démons », combinée à un ethnocentrisme de classe exigeant un rapport plus ou moins intellectualisé au passé nazi. Corrélativement, j'ai été portée à mettre en valeur les manières de traiter le nazisme que

j'approuve, en particulier quand elles s'expriment dans une position critique par rapport au passé familial – ce qui correspond à ma propre démarche.

A Leipzig, ma position par rapport à mon terrain n'a pas été tout à fait la même. Ici j'affrontais les écueils de l'extériorité plus que ceux de l'implication. Par ailleurs, mon positionnement n'était pas si éloigné de celui dénoncé par Hoggart du « marxiste d'origine bourgeoise » observateur de la classe populaire, plutôt exposé aux interprétations populistes soit par la glorification soit par la compassion envers son objet d'étude (cf. également Revel, 1986 ; Grignon et Passeron, 1989). Ma relation envers les enquêtés de Leipzig a été doublement influencée par ma propre position de « chercheuse avec une prétention critique de gauche de la RFA », prise d'un côté par la propension d'idéaliser les convictions socialistes des professeurs, tentée de l'autre par la compassion pour ces « gens de l'Est », issus d'une dictature.

A ce point, je n'ai rien à ajouter à la conclusion d'Hoggart sur ces dangers : « Un auteur fait face comme il le peut à ces dangers, c'est à dire dans l'écriture même » (*ibid.* : 43).

PREMIERE PARTIE :
L'ESPRIT DEMOCRATIQUE :
POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ET INTERPRETATIONS
PROFESSORALES DU PASSE NAZI

Chapitre I : Les cadres de l'enseignement

Le nazisme et le génocide sont omniprésents sur la « scène publique », au moins depuis les années 1980 dans les deux Allemagnes¹. Les médias, la littérature, les programmes scolaires, les manuels, les musées, les monuments – tout cela témoigne apparemment d'un intérêt croissant pour le thème, une « bizarre épidémie de mémoire »² ou encore une « obsession »³. En effet, les « politiques de mémoire » semblent avoir été particulièrement efficaces pour imposer les discours publics sur ce passé, et ce dans les deux Allemagnes, mais de manière différente. Ils constituent les cadres mémoriels de l'enseignement de l'histoire, il convient donc de les esquisser, tout en sachant qu'on ne peut assimiler « politiques de mémoire » et appropriation du passé. Néanmoins, ces discours sont décisifs pour comprendre la transmission de l'histoire à l'école parce qu'ils l'encadrent. Nous allons d'abord évoquer l'imposition historique des discours sur la scène publique, désormais bien étudiée. L'exemple du débat entre l'écrivain Martin Walser et le président du comité central des Juifs en Allemagne, Ignatz Bubis, en 1998 servira ensuite d'esquisser les lignes de partage entre des visions alternatives de politiques de mémoire du passé nazi. Enfin seront exposés les processus de production des manuels, afin d'expliquer la continuité de leurs contenus depuis plus de trente ans.

1 LA PREGNANCE DES DISCOURS POLITIQUES ET MEDIATIQUES

L'omniprésence du génocide sur la scène politico-médiatique allemande est une relative nouveauté dans les deux Allemagnes.

1.1 Politiques de la mémoire en RDA : l'anti-fascisme

L'historiographie « officielle » de la RDA attribuait peu d'importance à ce thème. Après une période de « dénazification » opérée par les forces d'occupation soviétiques, les priorités visaient à restructurer le pays pour y établir un ordre politique démocratique, mais également pour assurer le leadership communiste. La fin officielle de la dénazification a été

¹ L'Allemagne n'est pas une exception. Ainsi, aux Etats-Unis, mais également en Israël ou en France, la mémoire du génocide prend de plus en plus d'importance au cours des années 1980. Pour une réflexion sur ce phénomène, cf. Revel 2000.

² Bodemann, Michael Y. Was hat der Gedenktag überhaupt mit den Juden zu tun? Frankfurter Rundschau v. 29. November 1988, S. 10.

³ Ainsi un récent livre de la chercheuse allemande devenue « spécialiste » des théories de la mémoire Aleida Assmann et l'historienne Ute Frevert (1999) s'appelle « *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit* », l'oubli de l'histoire, l'obsession avec l'histoire.

décrétée en février 1948 par l'administration militaire soviétique. Avec la dissolution de l'Association des persécutés du régime nazi (VVN) en 1953, qui représentait la presque totalité des victimes du nazisme, y compris des Juifs, la doctrine de l'antifascisme officiel, fondatrice de la RDA, est instaurée de manière durable. Dans cette analyse du fascisme en terme d'économie et de lutte des classes, l'extermination des Juifs et l'idéologie nazie de race occupe peu de place. Le génocide n'est pas nié en RDA, mais il a peu d'importance, puisqu'il ne contribue pas à une image cohérente de l'histoire focalisée sur la persécution des résistants communistes, aspect qui domine également les manuels de l'époque (cf. Herbert/Groehler 1992). Insister sur l'idéologie de race reviendrait à minimiser les raisons économiques du succès du nazisme et inversement. Ce choix explique en partie le peu d'attention, y compris dans les manuels scolaires, porté à la question du génocide. La considération que la RDA est « libre de fascistes » à partir de 1948 et constitue un pays de communistes convaincus, prêt à se battre contre l'ennemi principal - le capitalisme -, mène à un refus de répondre aux demandes de réparations financières de la part d'Israël⁴. Il s'agit de l'imposition d'un discours public que Rainer Maria Lepsius (1993) a baptisé *l'universalisation* du national-socialisme en tant que fascisme. En effet, cet auteur, critiqué depuis⁵, a été un des premiers à modéliser les différents rapports au passé de la RDA, la RFA et de l'Autriche, en axant son analyse autour du concept de culpabilité et de responsabilité juridique et morale. Il différencie trois formes de traitement du passé nazi dans les trois Etats issus du « Troisième Reich ». Pour cet auteur, l'Autriche interprétant son passé à partir de « l'occupation violente » par les forces nazies, aurait *externalisé* la responsabilité par le biais d'un processus d'auto-victimisation. La RDA l'aurait *universalisé* en interprétant le nazisme comme un problème capitaliste et impérialiste. Un concept idéologiquement utile pour mener une politique de relations avec la RFA. De son côté, l'Allemagne de l'Ouest aurait *internalisé* le passé nazi en tant que danger antidémocratique, menant petit à petit à une discussion publique et politique de plus en plus

⁴ Ces politiques du passé ont ainsi des conséquences économiques de taille. L'indemnisation des victimes représente un enjeu économique important. La RFA, contrairement à la RDA et l'Autriche, verse ainsi des « indemnisations » à Israël à partir du 10 Septembre 1952, même si les négociations, entamées depuis 1949 ont été difficiles, et la somme versée (3 milliards de DM) inférieure à celle demandée par Israël (pour un résumé, cf. Reichel, 2001). Cette différence de principe n'empêche pas un statut très différencié des « victimes ». Les travailleurs forcés, par exemple, ont attendu les années 1990 et une plainte juridique collective pour recevoir des indemnisations de la part de l'Allemagne réunifiée et certaines des entreprises les ayant « employés ».

⁵ Il semble en effet problématique de s'appuyer exclusivement sur le rapport à la « culpabilité » pour construire des modèles de rapports au passé, selon l'approche clairement ancrée en Allemagne de l'Ouest. Elle ne prend pas en compte d'autres mécanismes tel que les relations de pouvoir au gouvernement et dans l'administration etc., qui influencent concrètement les formulations divergentes des politiques de mémoire.

intense sur un sujet qui en est ainsi devenu partie intégrante de la « culture politique » de la RFA (*ibid* : 232-233)⁶.

A partir du milieu des années 1980, avec la politique de la *perestroïka* en Union soviétique, et en particulier avec la *Wende*, un changement notable du discours officiel de la RDA a lieu⁷. On repère des exemples de l'intérêt croissant pour l'histoire des Juifs dans la commémoration de Moses Mendelssohn en 1986 et les commémorations du 50^{ième} anniversaire du pogrom de 1938 (cf. Kohlstruck 1997). Les gouvernements de transition de Modrow (novembre 1989 – mars 1990) et de Maizière (mars – octobre 1990) rompent avec la tradition de la RDA de soutien à la politique des pays arabes au Moyen-Orient, tentent d'établir des relations diplomatiques avec Israël et reconnaissent la responsabilité du peuple allemand tout entier dans la poursuite et les crimes contre le peuple juif (Timm 1993). Une déclaration de la nouvelle chambre parlementaire en avril 1990 reconnaît la culpabilité et la responsabilité des Allemands en RDA pour les crimes nazis⁸. Elle admet également « l'hostilité de la politique officielle de la RDA envers l'état d'Israël » et demande pardon « aux Juifs du monde entier ». La réunification de l'Allemagne intervient toutefois avant la reconnaissance mutuelle d'Israël et de la RDA. Elle met fin à une politique du passé indépendante de la RDA et intègre ce pays constitutionnellement et politiquement, ainsi qu'en termes de politique du passé dans la tradition existante en RFA. Cette volonté d'homogénéisation des politiques de mémoire n'implique pas pour autant une homogénéisation dans les pratiques scolaires.

1.2 Politiques de la mémoire en RFA : le génocide

Après une période d'imposition du « travail sur le passé » (*Vergangenheitsbewältigung*) en particulier à travers des procès organisés par les forces d'occupation immédiatement après la guerre, les années 1950 ont plutôt été marquées en RFA

⁶ Ce développement a conduit Lepsius à construire le concept de « *streitbare Demokratie* » (démocratie combative), qui fait aujourd'hui l'unanimité dans tous les partis politiques de l'Allemagne réunifiée et qui s'exprime à travers le traitement juridique de l'extrémisme politique. Il s'agit d'une assimilation de l'extrême droite et de l'extrême gauche et leur regroupement. Les lois « anti-radicaux » (*Radikalerlass*) des années 1970 en RFA, autorisant entre autre l'interdiction d'entrée dans le service public pour des raisons politiques (*Berufsverbote*), même s'ils se dirigent principalement contre l'extrême gauche et en particulier contre les membres de la RAF, sont un exemple pour une politique « anti-radicale ».

⁷ Même s'il faut mentionner une exception : Helmut Eschwege, *Kennzeichen J : Bilder, Dokumente, Berichte zur Geschichte der Verbrechen des Hitlerfaschismus an den Deutschen Juden*, Berlin (Ost), 1966, la première publication d'ensemble sur l'extermination des Juifs. Sur les difficultés de publication de ce travail en RDA, cf. Funke/Eschwege/Ostow (1986).

⁸ « *Erklärung zur Verantwortung der Deutschen in der DDR für ihre Geschichte und Zukunft* » (Déclaration sur la responsabilité des Allemands en RDA de leur histoire et leur avenir). Il s'agit de la déclaration de la Volkskammer der DDR, 10. Wahlperiode, 2. Tagung vom 12.4.1990, publiée dans Volkskammer der DDR, 10. Wahlperiode, Bd. 27, Teil II : Protokolle, Berlin, 1990, cité après Kohlstruck 1997 : 57.

par une vague d'amnisties politiques qui rétablit dans la vie politique de la République fédérale une grande partie des anciens responsables nazis. Elles sont marquées par des discours publics de victimisation des populations allemandes, qui vont de pair avec l'attribution de la responsabilité à un petit groupe de « leaders nazis » et la distinction entre les « coupables » et la « population » (cf. Frei, 1999). L'historien Habbo Knoch, analysant les images représentant le passé nazi, parle à ce propos d'une « iconographie d'une communauté de victimes » pour les années 1950 et l'établissement d'une frontière morale entre « bourreaux » et « victimes » (cf. Knoch 2001, en particulier 225-236). C'est après la critique théorique et intellectuelle d'une minorité active de cette politique de mémoire (cf. en particulier les interventions publiques de Theodor W. Adorno 1971), que commence seulement une mise en cause plus large du nazisme et l'affirmation de la nécessité d'un « travail sur le passé » dans les années 1960.

La recherche d'un traitement « correct » du passé s'intensifie avec la révolte de « 1968 » (cf. Chap. II). À partir de 1966, la SPD se retrouve pour la première fois au pouvoir mais au sein d'une grande coalition (la première et la seule en Allemagne depuis 1949 jusqu'à 2003) intégrant la CDU. À la tête du gouvernement se trouve un ancien membre de la NSDAP, Kurt Georg Kiesinger. Pendant l'été 1967, les protestations des étudiants montent dans le contexte des débats du Parlement autour des *Notstandsgesetze* (lois exceptionnelles). En l'absence d'une opposition parlementaire, des groupes estudiantins s'organisent dans la « *Außerparlamentarische Opposition* » pour protester contre « l'autoritarisme » gouvernemental, s'inspirant de la « théorie critique » de l'école de Francfort. La révolte étudiante, en tant que critique par les enfants, du passé de leurs parents et de leur silence, en particulier sur la participation aux crimes du génocide, a, de plusieurs façons, instauré les bases des politiques de mémoire actuelle en Allemagne (cf. Kohlstruck 1997 ; Leonhard 2001).

La montée au pouvoir de la SPD, avec Willy Brandt comme chancelier (1969 – 1974), œuvrant pour davantage de démocratie à l'intérieur de la RFA et initiant une nouvelle *Ostpolitik* comme politique étrangère, unit deux générations⁹ dans ce que Heinz Bude a appelé la « constellation '68 » et le passage d'une « culture de la honte » à une « culture de la culpabilité » (1998 : 78). L'expression de cette culpabilité, selon Bude, libérerait cette

⁹ Premièrement, les personnes appartenant à la « *Flakhelfer* » génération (ceux qui, comme très jeunes soldats, ont encore servi dans la guerre en 1944/1945) et deuxièmement ceux de la génération suivante, de dix ans leurs cadets. Les derniers, trop jeunes pour subir le doute de l'implication dans le régime nazi, adopteraient, selon Bude, une « position morale beaucoup plus dure » que les premiers. Ceux-ci seraient « déchirés » entre le soutien envers la génération suivante (comme Habermas, par exemple), et la protection de leurs parents, dont ils sont plus proches, car ils « partagent le poids de la culpabilité ». (Bude 1998 : 78).

génération qui aurait ainsi bénéficié de la bienveillance des pays étrangers. Alors que précédemment, « l'obstination de l'oubli » aurait, toujours selon cet auteur, suscité des accusations qui désormais perdent leur légitimité. Le thème qui unit cette génération est la « possibilité de penser et imaginer Auschwitz ». Une dimension normative se fait sentir dans les travaux de Bude, qui déclare ainsi que le sentiment de culpabilité signifierait un « progrès de développement de leur société » (Bude 1998 : 78).

En tant que premier participant actif à la résistance anti-nazie et premier exilé politique parvenu au gouvernement, Brandt défend un point de vue différent de celui de Adenauer sur le passé et les politiques de mémoire. Non seulement il fait pour la première fois des politiques de mémoire des crimes du passé une priorité gouvernementale, mais il l'intègre totalement au processus de démocratisation (Herf, 1997 : 344). Ainsi, la réflexion sur le passé n'est plus considérée comme dévalorisante pour l'image nationale (comme c'était le cas sous le gouvernement Adenauer). Elle devient au contraire un élément positif et nécessaire pour reconstruire la confiance dans l'Allemagne à l'intérieur et vis-à-vis de l'extérieur. Par ses convictions, ainsi que par son expérience d'exilé, Brandt est plus proche d'Adorno et des étudiants « soixante-huitards » que tout autre chancelier avant ou après lui¹⁰. La thèse d'Adorno de la nécessité de « *Vergangenheitsaufarbeitung* », d'un travail sur le passé, jusque là marginale mais avec un potentiel révolutionnaire, entre ainsi dans la praxis politique et forge les politiques de mémoire allemandes, en particulier « à gauche » : l'agenouillement de Brandt, le 7 décembre 1970, devant le monument érigé en hommage aux victimes de l'insurrection du Ghetto de Varsovie, exprime avec une puissance symbolique considérable l'existence de ce que Bude appelle une « nouvelle identité allemande » (Bude 1998 : 80), et auquel il convient peut-être plus prudemment de se référer en tant qu'évolution des priorités en matière de politiques de mémoire, aussi bien de la part d'hommes politiques que de scientifiques¹¹. Cette nouvelle politique de mémoire est fondée sur la priorité accordée au génocide, devenu la cristallisation du passé nazi, et l'insistance sur la responsabilité morale (cf. aussi Kohlstruck 1997 : 63) et métaphysique (dans le sens de Jaspers 1987/1946) de la RFA dans les crimes passés.

¹⁰ Ceci ne veut pas dire, évidemment, que la SPD partageait unanimement ses points de vue. Néanmoins, le fait qu'ils l'aient choisi comme chancelier est un signe de son influence importante dans le parti et même dans la population, si on prend en compte sa popularité dans les premiers années de gouvernement.

¹¹ En dehors des implications problématiques de la notion d'identité, en particulier quand elle est utilisée pour un collectif (cf. Brubaker 2001), il n'est pas du tout certain qu'il s'agisse d'un phénomène « national ». En effet, selon les recherches présentées ici, il semblerait au contraire que la culpabilité et le « bon rapport à la mémoire » sont un comportement socialement situé (en haut de l'échelle sociale), et qu'il existent des groupes (importants en nombre) qui ne sont pas concernés voire exclus de ce que Bude nomme « l'identité nationale ».

Le geste de Willy Brandt est un geste précurseur d'une nouvelle attitude politique de « travail sur le passé », de la « conscience d'une responsabilité collective » et une « demande de pardon » de la part de la RFA pour les crimes nazis. Ce geste reste gravé dans les souvenirs des Allemands par sa force symbolique. Il résume une période où le passé nazi commence à prendre une importance, en particulier dans la gauche politique qui accroît progressivement son influence dans les années 1960¹². Ainsi le journal de la SPD, *Neue Gesellschaft* confirme la conviction que l'éducation à travers un traitement du passé nazi et du génocide capable d'empêcher l'antisémitisme et constituer « la base de la démocratie » s'est répandue dans la gauche politique (Schütte 1960 : 85; cf. également Dirks 1960 ; Molitor, 1963).

Une sorte d'impératif du souvenir s'ancre alors profondément (Leonhard 2002). Jürgen Habermas, élève de Theodor W. Adorno et Max Horkheimer, philosophe très connu non seulement en Allemagne mais dans le monde entier et dont la célébrité dépasse largement les cercles scientifiques, résume cette nouvelle référence primordiale, forgée par la deuxième génération dans sa lutte contre ses propres parents, à l'aide de sa célèbre affirmation indiquant que le passé nazi doit être considéré comme « le filtre à travers lequel la substance culturelle [allemande] doit passer »¹³. Selon lui, la seule possibilité pour restaurer une « estime de soi nationale » se trouve dans un tel acte de « filtration » (Habermas, 1987 : 248 - 249)¹⁴.

La publication du livre *Die Unfähigkeit zu trauern* (Mitscherlich/Mitscherlich 1967) et son large succès auprès du public, est un indicateur supplémentaire de cette nouvelle priorité en matière de politiques de mémoire, du côté des scientifiques. L'appel des auteurs à un « véritable » travail de mémoire consisterait, d'après eux, à affronter les souvenirs douloureux et à les supporter pour éviter ainsi la répétition du passé. Cet appel reprend, d'une manière très différente, celui d'Adorno et de la révolte estudiantine de « 1968 » à une confrontation avec le passé. La nouveauté se trouve dans la transposition de processus psychologiques individuels aux Allemands en tant qu'entité collective. Depuis, les notions de refoulement, de culpabilité ou de honte à l'égard du passé ont été de plus en plus fréquemment utilisés comme concepts collectifs, notamment dans les approches que la politiste Nina Leonhard qualifie de « psychanalytiques » (Leonhard 2002 : 19). Ces approches ont des implications normatives,

¹² Voir, aussi pour le suivant, Dudek, 1995, qui analyse en détail le développement de la pensée de la gauche politique de 1945 – 1990.

¹³ « Die NS Periode wird sich um so weniger als Sperriegel [gegen nationale Identifikationen] querlegen je gelassener wir sie als den Filter betrachten, durch den die kulturelle Substanz, soweit diese mit Willen und Bewusstsein übernommen wird, hindurch muss ». (Habermas, 1987: 249).

¹⁴ « Nach Auschwitz können wir nationales Selbstbewusstsein allein aus den besseren Traditionen unserer nicht unbesehen, sondern kritisch angeeigneten Geschichte schöpfen. Wir können einen nationalen Lebenszusammenhang, der einmal eine unvergleichliche Versehrung der Substanz menschlicher Zusammengehörigkeit zugelassen hat, einzig im Lichte von solchen Traditionen fortbilden, die einem durch die moralische Katastrophe belehrten, ja argwöhnischen Blick standhalten » (*ibid.*).

condamnant le plus souvent le refoulement comme « mauvais », et au contraire les sentiments de culpabilité et d'affirmation du « devoir de mémoire » comme « bon » travail de mémoire¹⁵.

La contribution de la diffusion de la série américaine télévisée « Holocauste » en 1979 à cette *intérieurisation* (dans le sens de Lepsius) du passé nazi, a sûrement joué un rôle en tant que percée émotionnelle du thème du passé national-socialiste dans la conscience d'une partie de la population en RFA. Un signe d'un tel impact est l'utilisation élargie du terme « *Holocaust* » (voire *Holokaust*) (au lieu de celui, officiel, de *Judenvernichtung*). Aujourd'hui, il commence même à se diffuser dans les cercles des intellectuels et des historiens¹⁶. Ce n'est qu'à partir des années 1980 que ce « devoir de mémoire », la « nécessité d'une *Vergangenheitsaufarbeitung* », avec une insistance particulière placée sur le génocide, est institutionnalisé politiquement en RFA, et qu'elle devient l'objet de débats incessants et de plus en plus rapprochés. Débutant avec la visite officielle en 1984 du chancelier Helmut Kohl en Israël, « l'incident » de Bitburg en 1985, en passant par le « *Historikerstreit* » des années 1985-1986, le discours de Weizäcker à l'occasion du 8 Mai 1985, « l'affaire Jenniger » en 1988, la discussion continue, sans s'affaiblir, dans la nouvelle « République berlinoise ». A ce propos, l'historien américain Wulf Kansteiner (2006) dans son récent livre sur les enjeux des politiques de mémoire en Allemagne fait remarquer que la droite politique en Allemagne depuis les années 1980, en refusant ce « devoir de mémoire », a commis une erreur politique en sous-estimant les enjeux de pouvoir impliqués dans l'insistance sur la culpabilité et le génocide.

1.3 L'Allemagne réunifiée : le génocide devient une référence commune

La réunification fait remonter des références régulières au passé, suscitées en particulier par la peur de certains pays européens d'une nouvelle « montée en force » de l'Allemagne. La controverse autour de la construction d'immeubles sur le site de l'ancien camp de concentration de *Ravensbrück-Fürstenberg* en 1991 et d'édifices sur l'ancien cimetière juif à Hambourg en 1992, font partie de débats mémoriels plus locaux. Une protestation nationale et internationale a mené à l'abolition de la célébration du 50^{ième} anniversaire du lancement du premier missile V2 prévue pour le 3 octobre 1992, à

¹⁵ Des exemples d'une telle approche sont multiples. Le plus saillant se trouve peut-être dans le livre de Birgit Rommelspacher (1995). Un autre exemple se trouve dans l'œuvre de Gabriele Rosenthal, cf. par exemple 1986, 1987, 1997, celui de Dan Bar-On 1993, 1997. cf. également Sichrovsky 1987 etc.

¹⁶ Une analyse des publications allemandes sur le thème montre que le nombre d'occurrences du terme *Holocauste* dans les titres des livres passe de 4 par an dans les années 1970, à 106 par an au cours des cinq dernières années. (Source: Deutsche Nationalbiographie, (DNB)). Par ailleurs, le GEI à Braunschweig a créé récemment une catégorie *Holocaust* dans ses fichiers thématiques. Une récente émission de « l'historien du ZDF » Guido Knopp sur le sujet s'intitulait *Holokaust* (sur Knopp, cf. Kansteiner, 2006, et chap. VII).

Pennemünde. Deux ans plus tard, le 50ème anniversaire de la tentative d'attentat contre Hitler du 20 juillet 1944 suscite une vive discussion autour du statut de la résistance. Les vagues d'agressions xénophobes contre des étrangers dans les années 1990 confèrent aux débats autour du passé nazi et en particulier du génocide une actualité accrue. Les exemples les plus discutés dans la presse allemande ont été ceux de néo-nazis jetant des cocktails Molotov dans deux cités de demandeurs d'asile à Lichtenhagen à côté de Rostock, à Mölln, en Novembre 1992, et à Solingen, en Mai 1993, qui ont suscité la mort de trois femmes et deux enfants turques. La comparaison entre les agressions contemporaines et les exterminations passées fait les titres des journaux.

L'art aussi est matière à controverse : l'exposition « *Widerstand gegen den Nationalsozialismus* » à Berlin au début des années 1990, ainsi que celles - plus discutées - sur la Wehrmacht (*Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944*), montrent que les politiques de mémoire ne sont pas restreintes aux commémorations ou aux décisions politiques. Les controverses ont été suffisamment violentes pour produire le retrait de la première exposition sur la Wehrmacht, en 1999. Elle a été reprise et complètement amendée pour 2001 (*cf. infra*)¹⁷.

Les débats concernant les politiques de mémoire atteignent un autre moment de grande virulence avec l'ouvrage de Daniel J. Goldhagen, *Hitlers willing executioners* (1996), après sa traduction allemande la même année. La polémique engagée implique pour la première fois depuis les années 1980 des grands secteurs de l'opinion publique. Le succès de Goldhagen, en particulier auprès de jeunes gens appartenant à la troisième génération en Allemagne, mérite réflexion. Accusant « les Allemands » d'un « antisémitisme spécifique », Goldhagen s'est exposé à des critiques multiples¹⁸. Néanmoins cette argumentation semble faire écho avec une perception du passé présente chez certains membres de cette génération et soulève à nouveau la problématique de la « culpabilité allemande ».

Les débats se poursuivent avec « l'affaire » Walser-Bubis de 1998 - 1999, le débat relatif aux réparations au bénéfice des travailleurs forcés (1997 - 2000) et celui, pendant plus de dix ans, à propos de la construction à Berlin d'un monument à la mémoire des *Juifs d'Europe* exterminés. Depuis le nouveau millénaire, le thème ne cesse de faire les gros titres

¹⁷ Pour une critique très complète des erreurs historiographiques de la première exposition cf. Ungváry, 1999. Pour le débat concernant les photos du massacre de Tarnopol, cf. Schmidt-Neuhaus, 1999, une critique des deux expositions est entreprise par Dingel, 2002. Peter Reichel a récemment analysé les films et pièces de théâtre traitant le sujet en Allemagne d'après guerre (Reichel, 2004).

¹⁸ Les critiques les plus durables de la thèse de Goldhagen ont été fait par l'historienne Ruth Bettina Birn, 1997 et son collègue Norman Finkelstein, 1997. Cf. également Schöpf, 1996, Little, 1997, Browning, 1996/1992 : chapitre 18; et Browning 1996a et 1996b.

des journaux : en 2002 le nouveau livre de M. Walser¹⁹ a encore déclenché une vive controverse sur l'antisémitisme, avant même qu'il ne soit publié. La même année, les commentaires « antisémites » du politicien de la FDP, Möllemann, attaquant le vice président du Comité Central des Juifs en Allemagne, Michael Friedman, ont également suscité de vifs débats, voire une « affaire » journalistique²⁰.

J'ai analysé ailleurs l'importance quantitative du génocide dans les médias (presse écrite et télévision) (Oeser, 2002). Par exemple, la moitié des émissions de la chaîne ARD sur la période 1933 – 1945, traite du génocide avec une moyenne de quarante émissions par an (variant entre vingt et soixante) dans la période analysée entre 1994 et 2001, et entre 1997 et 2001 664 livres sur le génocide ont été publiés en Allemagne (Deutsche Nationalbiographie, 1997 – avril 2002), c'est-à-dire plus d'un livre tous les trois jours. L'importance quantitative de ce thème dans la presse n'est qu'un indicateur pour montrer l'importance qui lui est accordée par les journalistes. Ainsi, la probabilité que les élevées rencontrent ce sujet en dehors de l'école est élevée. Elle s'élève avec le capital culturel des élèves, qui influence leurs pratiques de lecture, de consommation des programmes de télévision « historiques », et l'intérêt qu'ils portent aux débats sur les politiques de mémoire dans la presse. Les élèves d'un milieu social favorisé sont ainsi ceux qui évoquent les débats médiatiques (entre autre celui entre Walser et Bubis) en entretien, même s'ils restent très minoritaires. L'analyse approfondie de ce débat et les réactions qu'il a suscité parmi des profanes, même si les participants constituent un groupe socialement très homogène, peut donner une idée des visions divergentes du passé défendues en particulier en fonction d'une appartenance à une génération spécifique et mais aussi des répercussions des politiques de mémoire sur une partie de la population.

2 LE DEBAT WALSER-BUBIS

Le 11 octobre 1998, Martin Walser donne le discours traditionnel dans la *Paulskirche*, devant tout l'*establishment* allemand, à la suite de sa nomination pour « le prix de la Paix de la librairie allemande ». A cette occasion, il critique la façon dont s'est réalisée la construction des politiques de mémoire en Allemagne et accuse « les intellectuels » et « les médias »

¹⁹ Il s'agit de M. Walser, *Tod eines Kritikers*, Suhrkamp, 2002.

²⁰ Qui, par ailleurs, a fait le titre du *Spiegel* n° 23, daté du 03.06.02

d'utiliser Auschwitz comme une « massue morale » ce qui, d'après lui, constitue une « instrumentalisation du passé » à des fins politiques²¹.

Le lendemain, Ignatz Bubis, président du comité central des Juifs en Allemagne (*Zentralrat der Juden in Deutschland*), accuse Walser d'être un 'incendiaire intellectuel'. Il lui reproche de se différencier peu de l'extrême droite puisqu'il incite à tirer un trait définitif (« *Schlußstrich* ») sur le travail de mémoire portant sur le génocide. Ainsi, poursuit Bubis, Walser donnerait des arguments aux mouvements néo-nazis qui pourraient se servir de cet intellectuel renommé, comme d'une caution.

Ce différend, qui fait suite, nous l'avons vu, à une longue série de discussions publiques sur le passé nazi en Allemagne, a suscité un débat farouche pendant plus d'un an dont l'enjeu principal, comme dans les controverses antérieures, est la définition légitime des politiques de mémoire et la volonté d'homogénéiser les représentations du passé nazi²². Le public s'intéresse intensément au débat des intellectuels. Walser et Bubis ont tous deux reçu chacun plus de mille lettres en réaction au débat, représentant un indice de l'importance de l'intérêt porté à cette « querelle d'intellectuels »²³.

Pour exposer les positions récurrentes dans les débats mémoriels allemands, une double étude sera menée ici. D'un côté, les arguments du débat « public »²⁴ seront rappelés. De l'autre côté, l'analyse se base sur 60 lettres choisies dans un corpus de plus de mille, adressées aux deux protagonistes et réunies en 1999 dans un recueil (Schirmacher 1999). Quelques-unes d'entre elles ont été publiées pendant la controverse dans le courrier des lecteurs de plusieurs journaux. Seules les lettres permettant de repérer clairement l'appartenance de l'auteur à une génération spécifique ont été utilisées ici²⁵. Il s'agit de 17 lettres de la troisième génération soutenant Walser à deux exceptions près²⁶, le reste

²¹ Le discours a été imprimé maintes fois. J'utilise la version imprimée dans le recueil des documents du débat, Schirmacher 1999. Pour une analyse détaillée du discours cf. Kirsch (1999) et Köhler (1999).

²² Pour une analyse synthétique du débat historico-politique allemand en français, cf. Tambarin 1999.

²³ Les retentissements des débats concernant le passé semblent se renforcer, y compris en dehors de la RFA. En effet, François Hartog et Jacques Revel observent pour la France que « des questions qui avaient été jusque là objet de débats internes à la profession se trouvent aujourd'hui déferées devant l'opinion » (2001: 7).

²⁴ Ce mot est tout à fait problématique (P. Bourdieu a fait remarquer en 1973 déjà que *l'opinion publique n'existe pas*, cf. également Champagne, 1990) et utilisé ici non pour suggérer l'existence d'un groupe homogène de personnes extérieur au débat, mais au contraire pour faire référence au débat entre ces hommes et femmes qui possèdent une certaine visibilité par le fait qu'ils interviennent régulièrement dans des journaux ou autres médias.

²⁵ La notion de « génération » est ici employée dans le sens de Kohlstruck (1997), qui établit une différenciation entre la première génération ayant participé à la guerre, ses enfants (deuxième) ou petits-enfants (troisième génération). Les remarques concernant l'activité des grands-parents, parents ou de l'auteur même pendant la guerre permettent facilement de détecter cette appartenance.

²⁶ En effet, une lettre, (n° 16. Pour une liste des lettres analysées, cf. annexe n°10) adressée à Ignatz Bubis, ne soutient pas explicitement Walser. Néanmoins, la jeune auteure ne s'oppose pas non plus explicitement à ce

provenant des deux premières générations. 26 parmi les 43 restantes soutiennent Walser, 17 rejettent sa position. Un nombre important de lettres provient de personnes de nationalité étrangère. Comme l'intérêt porte sur la discussion interne à l'Allemagne, elles ont été retenues uniquement quand leurs auteur-e-s vivent et travaillent en Allemagne. Il est évident que les lettres analysées ont été formulées par une population très spécifique, et ne peuvent en aucun cas être considérées comme représentatives de « l'opinion » de la population allemande en général. En effet, le langage utilisé est particulièrement soutenu et le débat se développe essentiellement dans la presse « cultivée »²⁷. En outre, l'indication (occasionnelle) d'une profession ou d'un niveau scolaire suggère un statut socio-culturel élevé. Ainsi cette analyse seule ne permet pas de tirer de conclusions définitives. En revanche, elle a permis de formuler des hypothèses et surtout une série de questions à la base de ce travail.

2.1 Entre « devoir de mémoire » et « abus de mémoire » : les positionnements des deux premières générations

Trois positions se sont rapidement formées à l'intérieur du débat « public », ou plus exactement celui qui se déroule dans la presse quotidienne, c'est à dire du côté des hommes et des femmes s'exprimant à maintes reprises par le moyen d'articles de journaux.

Ces intervenant-e-s font par ailleurs partie de ce qu'on appelle « l'élite politique et intellectuelle » du pays. On retrouve effectivement une grande partie des noms célèbres de la République : Un des premiers et les plus engagés est Klaus von Dohnanyi, ancien maire de Hambourg et homme politique de la SPD, qui se range de manière acharnée du côté de Walser. Jan Phillip Reemtsma, notable hambourgeois et organisateur de l'exposition sur les crimes de la Wehrmacht attaque ouvertement Dohnanyi et défend Bubis. Siegfried Unseld, éditeur connu du Suhrkamp Verlag à Frankfurt, défend « son » écrivain auprès de Bubis. Roman Herzog, président de la RFA, essaie de négocier, pour « calmer » les deux côtés. Richard Weizäcker, ancien président et personnage très important dans la vie politique du pays intervient du côté de Bubis. Gerhard Schröder, Chancelier, se range plutôt du côté de Walser. D'autres personnalités politiques contribuent : Rita Süssmuth, en tant que présidente du Bundestag (1988 – 1998), CDU, Salomon Korn, membre du comité central des Juifs en

dernier. Un deuxième auteur critique aussi bien Walser que Bubis et plus généralement le déroulement d'un débat de « retraités » (lettre n° 17).

²⁷ L'historien Kirsch cite les quotidiens suivants ayant principalement participé au débat: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Frankfurter Rundschau*, *Süddeutsche Zeitung*, *Der Tagesspiegel*, *Die Tageszeitung (Berliner Ausgabe)*. (1999:354). Néanmoins même la presse dite « de boulevard » en Allemagne commence au cours du mois de novembre 1998 de publier des contributions au débat (tel que la *Bildzeitung*). Par ailleurs la presse d'extrême droite (*Nationalzeitung*) essaie aussi de récupérer le débat pour son public.

Allemagne. L'ancien rédacteur en chef de l'hebdomadaire *Die Zeit*, Robert Leicht, et le critique littéraire, Marcel Reich-Ranicki, tout deux personnages médiatiques importants, critiquent Walser, Rudolf Augstein, éditeur du hebdomadaire *Der Spiegel*, le défend. Des français s'y mêlent, parfois inquiet : Daniel Cohn-Bendit, homme politique très connu en France et en Allemagne, la figure de l'intellectuel médiatique, Bernard Henry-Levy et le philosophe français, Alain Finkielkraut (tous deux très présents à la télévision française) interviennent dans les journaux allemands et français. Les historiens, même si plutôt marginaux dans ce débat, contribuent, souvent de l'étranger, en particulier d'Israël et des Etats Unis : Yehuda Schnepf attaque Walser, Saul Friedländer et Moshe Zuckermann essaient de différencier ses propos, admettant l'existence d'une instrumentalisation, mais doutant de son influence sur la conscience des citoyens. Dagmar Barnouw trouve le débat utile pour « trouver une nouvelle forme de mémoire ». Des écrivains célèbres, étrangers et allemands, ne restent pas silencieux : Aleksander Tišma, György Konrád et Imre Kertész défendent, Günther Grass et Monika Maron critiquent Walser. Il est frappant que les personnalités de l'ancienne RDA s'impliquent très peu dans ce débat. Il s'agit clairement d'une continuation des luttes mémorielles dans les termes de l'ancienne RFA.

Les interprétations du discours walsérien sont diamétralement opposées, se basant sur une vision divergente de ce que devraient être les représentations du passé nazi. Le premier groupe critique Walser, s'appuyant sur une conception d'un « manque de mémoire » et un refus du passé qui existerait depuis les années 1940 en Allemagne et qui continuerait à exister ou alors qui resurgirait. Walser devient ainsi pour ses critiques le porte-parole d'une volonté d'oubli, empêchant avec son discours le « devoir de mémoire » allemand. En ce faisant, il encouragerait les neo-nazis de poursuivre leur politique de « *Schlußstrich* » ou trait final sous les évocations de la période 1933 – 1945. Le deuxième groupe soutient Walser, en soulignant l'existence d'un « trop de mémoire » ou « abus de mémoire » qui nuirait à la relation qu'établissent les Allemands avec leur passé. En opposition directe avec la première position, le « travail de mémoire » en Allemagne est interprété par ces personnes en tant qu'évolution continue depuis les années 1940 : les politiques de mémoire serait passée d'une période d'oubli à un « excès » contemporain, qui leur semble contra-productif, car il pourrait mener à une réaction de « rejet » des politiques de mémoire par les citoyens, et en particulier par « les jeunes ». La critique qu'exprime Walser leur semble ainsi justifiée. Une troisième position hésite sur l'interprétation du « travail de mémoire » allemand. Sans arrêter s'il s'agit d'un « trop » ou d'un « trop peu », laissant ouverte la possibilité que les deux puissent exister parallèlement, ce groupe défend néanmoins que la « bonne mémoire » (c'est-à-dire surtout la

« bonne dose » de discours sur le passé, la quantité requise) n'a pas encore été trouvée. Néanmoins, les trois se rejoignent par la mobilisation du spectre du néo-nazisme pour défendre leurs positions antithétiques. En effet, tous défendent que les « bonnes » politiques de mémoire créeraient « le bon rapport au passé » empêchant ainsi la naissance du néo-nazisme, alors que les « mauvaises » politiques de mémoire (« trop » ou « trop peu » de discours sur le passé, la « mauvaise dose » de discours) encouragerait les mouvements d'extrême-droite ou anti-démocratiques. Ses lignes de partages dans les politiques de mémoire ne sont pas nouvelles, comme montre les débats des années 1960 autour du procès Eichmann.

Excursus : Le procès d'Eichmann

Une étude récente du débat dans la presse allemande autour du procès Eichmann effectué par Peter Krause (2002 ; 2005) montre déjà l'existence d'oppositions analogues dans les années 1960. Krause décrit deux positions, qui ressemblent aux positions dans le débat Walser-Bubis.

La première, minoritaire, défendu par le journal hebdomadaire *Der Stern* et son rédacteur en chef, Henry Nannen, insiste sur le danger de la naissance d'un nouvel antisémitisme de la jeunesse allemande. La confrontation avec le passé nazi constituerait une mesure de culpabilisation d'une génération « innocente ». Le rejet de ces derniers comme injustes mènerait à un nouvel antisémitisme. C'est la position du « trop de mémoire » analysé dans le débat Walser-Bubis. Aussi bien les jeunes Allemands que les jeunes israéliens seraient trop « chargés (*belastet*) » par une confrontation avec le passé, ce qui risquerait d'empêcher la « réconciliation » entre les deux Etats, et entre Juif/ves et Allemand-e-s. (H. Nannen, *Liebe Sternleser*, in *Stern*, 9.7.1960, cité par Krause 2005: 271)

La position majoritaire, défendue en particulier par les journalistes de la *Süddeutsche Zeitung* appelle au contraire à la persévérance dans les reportages du procès Eichmann et des discours publics sur le passé nazi afin d'empêcher la jeunesse de tomber dans les dangers d'un néonazisme renaissant. On retrouve le discours sur le « trop peu de mémoire », et l'insistance sur l'importance d'établir les politiques de mémoire comme fondation de la République démocratique.

Dans le débat parmi les « personnalités publiques » de la République fédérale, une position reste curieusement absente : celle de la « troisième génération ». En effet, plusieurs hommes politiques font appel aux « jeunes », aux « petits-enfants » pour faire part de leurs opinions²⁸. Une analyse des lettres montre que la logique générationnelle semble effectivement pertinente. Les trois positions ci-dessus mentionnées, légèrement amendées, se retrouvent dans les lettres envoyées à Walser ou Bubis par des membres de la première et

²⁸ Roman Herzog, « Die Zukunft der Erinnerung », in *Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung*, 29.01.1999, S. 50 – 53 (texte de discours).

deuxième génération, qui seront exposé en trois temps ci-dessous²⁹. Les lettres de la troisième génération diffèrent dans leur logique par rapport aux trois positions annoncées ici – elles seront donc traitées à part, dans un quatrième temps.

2.1.1 « Peur de l’oubli » et « devoir de mémoire »

Une raison principale semble soutenir la totalité des arguments critiques avancés contre Walser : la peur d’un retour à l’oubli des années 1950 et une nouvelle vague de nationalisme, voir de nazisme en Allemagne. Le fait que le débat se déroule au cours d’une décennie marquée par des attaques racistes de l’extrême-droite contre les étrangers, représentant la « toile de fond » de la discussion, semble essentiel. Ce contexte est explicite dans le débat³⁰. Dans ce sens, ces critiques sont symptomatiques des débats publics allemands concernant la politique de mémoire autour du passé nazi depuis les années 1950. En effet, une double formule, récurrente, résume le cœur de l’argumentation. Premièrement, une peur de l’oubli est motivée par le spectre d’un retour au nazisme et une faible confiance en la stabilité démocratique du pays. Un lien de causalité est ainsi établi entre « l’oubli du passé », provoqué par « la mauvaise mémoire » (ici celle qui défend Walser) ou « l’absence de mémoire », et le succès politique de l’extrême droite. La disparition des témoins directs comme facteur aggravant le « danger d’oubli » est souvent évoquée dans ce contexte. Deuxièmement, comme suite logique de ce premier lien, le « devoir de mémoire » est présenté non seulement comme le meilleur, mais *le seul* rempart efficace contre la menace politique d’extrême-droite en général et de l’antisémitisme en particulier.

Cette ligne d’argumentation se retrouve dans un peu plus d’un tiers des lettres envoyées par la première et la deuxième génération³¹, rejetant le discours de Walser. Trois grands « dangers » y sont évoqués : le néonazisme, la peur de l’oubli, et le nationalisme. Par

²⁹ Plusieurs participants critiquent le débat Walser-Bubis car il séparerait la mémoire « des juifs » et des « allemands non-juifs » (Cf. : Niels Hansen, « willst Du die anderen verstehen, so blick in Dein eigenes Herz, Leserbrief, FAZ, 5.12.1998). L’analyse du débat montre au contraire que le « débat parmi les Juifs », c’est-à-dire concernant les articles, mais aussi les lettres écrites par des Allemands affirmant leur judéité, reproduit à l’identique les trois positions mentionnées. Les mêmes arguments pour ou contre Walser, ou pour une médiation entre Walser et Bubis sont avancés. Il semble ainsi peu utile de séparer les positions « juifs » des « non juifs ».

³⁰ Cf. La rencontre entre Ignatz Bubis, Salomon Korn, Frank Schirmmacher et Martin Walser, (Schirmmacher 1999 :438 – 465, ici p. 451.) Par ailleurs, le succès de la DVU (un des deux partis d’extrême-droite) dans le pays de Saxe (12,9% à l’époque) est maintes fois évoqué dans cette conversation.. Des profanations antisémites de mémoriels et d’une synagogue berlinoise (cf. FR, 10.11.1998 p.4, TAZ 10.11.1998, p. 2, Tagesspiegel 5.12.1998, p. 16), ainsi que des attaques successives de la tombe de Heinz Galinski à Berlin (cf. FAZ, 21.12.1998) durant le débat durcissent l’atmosphère.

³¹ Il se trouve qu’aucune lettre de la troisième génération formule une critique contre Walser. Ceci ne voudrait évidemment pas dire qu’il n’existe pas de membres de la troisième génération en Allemagne reprenant ses critiques. Néanmoins, ils ne s’expriment pas dans les lettres publiées et analysées ici.

ailleurs, ces lettres formulent de manière très concrète le contenu souhaitable des politiques de mémoire.

Une minorité de commentaires qualifient Walser d'antisémite latent et de néo-nazi³². Il tiendrait un discours proche de celui de l'extrême droite et le conforterait en lui donnant du crédit intellectuel³³ en particulier en utilisant un vocabulaire neo-nazi ou même nazi. L'exemple évoqué pour illustrer cette critique est l'usage du mot « honte » (*Schande*) par l'écrivain, qui rappellerait la « honte de Versailles, et qui mène à une confusion de victimes et bourreaux » (lettres n° 47)³⁴. La peur du néonazisme est très explicite : son discours est ainsi qualifié comme « identique au pot de fleur, à la terre sur laquelle pousse l'holocauste » (lettre n° 52).

Mais la plupart des commentaires se montrent mieux informés sur les opinions politiques de Walser³⁵. Certaines personnes ne le qualifient pas de néo-nazi mais se montrent inquiets par l'expression de ce qu'elles qualifient comme une « volonté d'oubli » du passé (lettres n° 44, 52, 56, 57). Ainsi Walser est accusé d'en avoir « marre qu'on l'ennuie avec la souffrance juive » (lettres n° 50 et 56). Il ne voudrait pas « apprendre les leçons du passé » (lettre n° 49). Il inviterait même son public à « ne plus le regarder » (lettre n° 60). D'autres disculpent Walser mais s'inquiètent au fait que son discours pourrait être « mal compris ». Plusieurs protagonistes expriment ainsi leur mécontentement face à des commentaires de leurs amis ou connaissances qui « soutiennent Walser pour arriver, enfin, à oublier le passé » (lettres 55 et 58). Dans les deux cas de figure transparaît une profonde peur que son discours incite « les jeunes » à tourner le dos à la discussion sur le passé et ainsi annuler le travail de mémoire, si douloureusement établi en RFA³⁶.

³² Le débat récent autour du nouveau livre de Walser, *Tod eines Kritikers* (2002), qualifié « d'antisémite », est évidemment à interpréter à la suite des polémiques de 1998-1999.

³³ cf. Ignatz Bubis, « Die Rede des Präsidenten des Zentralrates der Juden in Deutschland am 9. November 1998 in der Synagoge Rykerstraße in Berlin », in: Schirmacher (1999 : 106 - 113); Micha Brumlik, « Vom Alptraum nationalen Glücks », *TAZ*, 15.10.1998, et *ibid.* « Gewissen, Gedenken und anamnetische Solidarität », *Universitas* (53), p. 1143 – 1153.

et 1998b, Zuckermann 1998, Romberg 1999 mais aussi lettres n° 53, 54, 56

³⁴ Une argumentation similaire est tenu dans la lettre n° 53, dont l'auteur se réfère au « collectif des abîmés » allemands, victimes de la « mémoire perpétuelle », collective, qu'aurait évoqué Walser avec son vocabulaire ambiguë et dans lequel l'auteur ne se sent pas représenté.

³⁵ Walser a soutenu longtemps la gauche politique et a analysé d'une manière très critique le travail sur le passé, en particulier pendant les années 1960 et 1980 (Walser, 1997). Son éloignement politique de ses compagnons de route, en particulier des membres du groupe 47 tel que Günther Grass (cf. Gilcher-Holtey 2004), lui a valu des reproches d'une certaine gauche politique d'être « passé à droite », qualification qu'il refuse personnellement. Le débat reste d'actualité. Néanmoins, l'accusation de néo-nazisme, en connaissant son œuvre, semble en effet peu opportun. Une telle connaissance chez les auteur-e-s des lettres témoigne, à nouveau, de leur éducation socio-culturelle importante.

³⁶ L'idée de *Schlußstrich*, (trait définitif) sur le travail de mémoire se retrouve dans presque toutes les lettres critiques. Cf, par exemple, lettres no 44, 57, 60.

Cette même peur transparaît par ailleurs dans des travaux de certains chercheurs. Les conclusions de la publication du sociologue Alfred Silbermann et du journaliste Manfred Stoffers (2000), annonçant l'état catastrophique des connaissances « des jeunes générations » sur la période, en témoignent³⁷.

Cette « volonté d'oubli » irait de pair, selon certains lecteurs et lectrices, avec la recherche d'une « nouvelle identité nationale positive » (lettre n° 49), concept qui serait opposé à « l'identité nationale » actuelle, négative car liée au passé nazi. En effet, le glissement entre « l'oubli du passé » et patriotisme ou nationalisme affirmé est bien dans la logique de la position défendue : une « bonne politique de la mémoire » est considérée comme la seule protection contre la menace d'une nouvelle dictature national-socialiste ou contre les excès d'un patriotisme affirmé, souvent (mais pas toujours) rapproché à l'extrême droite politique (cf. lettres n° 44 et 45). En revanche, et par une opération d'inversion de la causalité, une critique des politiques de mémoire est automatiquement perçue comme une menace nationaliste, pouvant « causer une avalanche » (lettre n° 48). Cette ligne d'argumentation évoque l'esprit des critiques contre « les lacunes du travail de mémoire » des années 1950.

Des propositions mémorielles concrètes découlent de ces critiques, montrant une conception bien définie des discours légitime sur le passé nazi, présentés comme un *devoir* public, et opposés à un usage négatif (des discours illégitimes) du passé, représentant un *abus* politique ou personnel³⁸ : Une « *exploitation* par l'extérieur », condamnable, du passé allemand (les autres pays utilisent le passé pour faire pression politique sur l'Allemagne), est ainsi opposée à une « utilisation intérieure » (lettre n° 26), une « politique de mémoire publique » non seulement positive mais *importante*.

³⁷ Le sociologue Alphons Silbermann et le pédagogue Manfred Stoffers ont publié en 2000 les résultats issus d'un sondage d'opinion publique effectué par l'institut Emnid de Bielefeld en 1997. Il concerne les connaissances sur les horreurs commises sous le nazisme dans la troisième génération, comparées à celles de leurs parents et grands-parents (Silbermann/Stoffers, 2000). Les deux auteurs constatent un manque de connaissances qui semble au premier abord considérable chez les adolescents de moins de 18 ans. Ils concluent que 25% « des jeunes » ne savent pas ce qu'était Auschwitz. Néanmoins, la « quantification » du savoir semble difficile sans comparaison avec d'autres sujets. 25% est-ce beaucoup ou peu, en particulier car les adolescents de 14 ans, qui n'ont pas encore traité le sujet à l'école, sont compris dans ces chiffres ? Une analyse comparative dans le temps et avec d'autres sujets d'histoire montre au contraire une information particulièrement détaillée et croissante avec l'âge concernant le nazisme et le génocide chez les adolescents. (Borries 1995 ; Mierow 1991). La publication et le succès du livre de Silbermann et Stoffers annonçant la catastrophe de l'oubli dans le titre : « Auschwitz : jamais entendu parler ? » semble un indicateur complémentaire de la peur de l'oubli qui dicte les raisonnements, y compris dans la recherche. D'autres sondages (TNS Emnid 2000, Forsa 1998), demandés par des journaux (*Die Woche*, *Die Welt*) ont été effectués dans le même esprit de chercher à prouver le manque de connaissance chez « les jeunes » sans préalablement établir les normes d'une « bonne connaissance » en comparant les générations dans le temps ou le savoir concernant d'autres époques (cf. Baudelot et Estabiet 1989 pour une critique générale de ce phénomène en France).

³⁸ Le débat en France se construit exactement de la même manière. Pour une analyse critique voir : Gensburger/Lavabre 2005.

Parallèlement, on voit apparaître une opposition entre une « société de joie », qui « banalise » le passé et la « bonne manière » de se souvenir, qui « vient juste de commencer », le silence dans les familles l'ayant empêchée jusqu'ici (lettre n° 46).

Pour permettre ce « bon rapport au passé », certains *conditions* doivent être remplies : Les citoyens allemands auraient besoin de « sentiments », de la pitié, de la compassion, (*Mitgefühl*) et de l'empathie avec les victimes (lettres n° 44 et 51). Un manque de ces qualités personnelles « les prédestine à succomber à une idéologie de droite » (lettre n° 55)³⁹. En revanche, ces conditions remplies, le travail sur le nazisme (*sich auseinandersetzen*) remplirait son double fonctionnement : premièrement, garder le souvenir des crimes et de la culpabilité vivant, pour deuxièmement mener à l'affirmation d'une conscience historique et d'une responsabilité collective, que Walser refuserait (lettre 45).

« Le bon rapport au passé » et donc les « bonnes » politiques de mémoire deviennent encore une fois la condition *sine qua non* pour éviter un « retour au passé » (lettres n° 44 et 51). Ce raisonnement est lié étroitement à une croyance en l'efficacité de l'éducation par les lumières ou de l'*Aufklärung*, perçue comme *fondamentale* pour le bon fonctionnement démocratique du pays (lettres n° 45 et 60) : Il faut « laisser ouvert la plaie », le souvenir ne doit pas devenir une « affaire privée »⁴⁰. Les débats autour de l'exposition sur les crimes de la Wehrmacht sont sollicités comme preuve pour le *besoin* de plus d'éducation (*Aufklärung*) (lettre n° 59).

³⁹ Nous allons voir que ce raisonnement se retrouve dans le cadre de la *Betroffenheitspädagogik* à l'école (cf. chap. IV).

⁴⁰ Les citations proviennent de la lettre n° 45. Les lettres n° 26 et 57 tiennent le même raisonnement.

Excursus: *Wehrmachtsausstellung*.

L'exposition mobile « La guerre d'extermination. Crimes de la Wehrmacht 1941 – 1944 », conçue et réalisée par l'*Institut für Sozialforschung* de Hambourg a été ouverte en 1995. Après de sévères critiques, elle a été fermée en 1999, pour être amendée par une nouvelle équipe. Réouverte dans une forme entièrement nouvelle en 2001 sous le titre « 'Les crimes de la Wehrmacht'. Dimensions de la guerre d'extermination 1941 – 1944 », elle a suscité cette fois-ci un accueil majoritairement favorable parmi les historiens et la presse. La première exposition de 1995, dont il est question ici, a provoqué un débat farouche pour des raisons politiques. Conçue comme une provocation et basée sur des matériaux photographiques utilisés comme « preuve » et parfois sous-titrés de manière incorrecte (cf. Ungváry 1999), elle a rapidement suscité les critiques de la droite politique, en tête Peter Gauweiler, membre de la CSU, qui voyait l'honneur de l'armée allemande mise en cause. Il s'appuyait sur les critiques de fond pour mener une campagne politique. Ce débat farouche a sûrement contribué à la popularité de l'exposition, qui dépassait largement celle de son homologue berlinois « 'Souvenirs d'une guerre'. Préhistoire, évolution et retentissements de l'agression de l'Union Soviétique par l'Allemagne » dans l'ancien musée de la capitulation à Berlin-Karlshorst, réouverte également en 1995. Celle-ci était davantage basée sur une explication textuelle du contexte que sur des photos spectaculaires des exécutions au front est.

C'est la mobilisation de la droite et de l'extrême droite contre l'exposition et leurs discours négationnistes sur l'innocence de l'armée allemande auquel les protagonistes du débat Walser-Bubis font référence et qui, selon eux, nécessiterait plus « d'éducation publique ». Par contre, ce n'est pas le débat politique, mais les critiques de fond, avancées en premier par l'historien polonais Bogdan Musial, qui ont finalement mené à la fermeture de l'exposition et son remaniement. Musial mettait en lumière la confusion de photos d'extermination à Tarnopol commis par l'Armée rouge et du NKWD exposées en tant que « preuves » pour des crimes commis par la Wehrmacht (cf. l'analyse détaillée de Schmidt-Neuhaus, 1999). La nouvelle exposition a entièrement changé de caractère. C'est une exposition textuelle, pédagogique, les photos étant mis sur le second plan, servant comme illustration et non comme « preuve ».

Certains arguments avancés dans le débat Walser-Bubis se retrouvent dans le débat politique autour de la première exposition. En effet, une droite politique s'oppose clairement à cette exposition, en particulier avec son passage à Munich en février 1997 en avançant l'argument que la mobilisation d'une « honte nationale contre la Wehrmacht et, par transfert, contre la Bundeswehr » contribuerait à une poussée d'extrême-droite en Allemagne. Le pari politique de l'*Institut für Sozialforschung* de Hambourg a été au contraire une démobilisation de l'extrême droite par un processus classique d'éducation publique ou « *Aufklärung* », pour libérer le peuple allemand des « mythes fondateurs » de « l'armée innocente ». La Wehrmacht devient ainsi symbole du « peuple allemand » et de sa culpabilité ou son innocence (collective) (cf. Heer 1997/1998).

Nous retrouvons ainsi l'opposition fondamentale du débat Walser-Bubis : Premièrement la croyance dans l'éducation civique par l'empathie avec les victimes et l'acceptation de la culpabilité qui mènerait forcément à un « esprit démocratique ». Deuxièmement sa critique, avançant qu'une telle éducation ne peut mener qu'à un rejet violent, et provoquerait son contraire : des nouvelles vagues de support de l'extrême droite par la population. Les manifestations des néonazis devant l'exposition, en particulier à Munich, ont ainsi été sujet à des accusations mutuelles : Les organisateur-e-s défendaient que la droite politique avec leur polémique les provoquait, alors que cette droite accusait l'exposition de les provoquer par son contenu. Se retrouve ici la question des bonnes politiques de mémoire, du « pas assez » ou du « trop » de discours sur le passé pour la création d'un peuple démocrate.

Certains auteurs de lettres vont même jusqu'à formuler très explicitement ce qu'ils voudraient transmettre du passé : « Personnellement je suis bouleversé affectivement (*betroffen*) [par le génocide], je voudrais le rester, et je voudrais transmettre ce bouleversement » (lettre n° 48). Apparaît ainsi l'enjeu d'une telle politique de mémoire : elle ne serait pas une « représentation permanente de la honte » (Walser) mais « l'espoir pour un présent et un futur moins assassin (*mörderisch*) » (lettre n° 47, p. 244).

Une politique de commémoration, ainsi estimée moralement souhaitable, est défendue de manière normative. Ses effets bénéfiques supposés sont difficilement critiquables car la force du lien entre oubli et extrême-droite rend une mise en cause des politiques de mémoire sur le passé nazi suspect politiquement. C'est justement la considération des effets qui domine au contraire dans les positions soutenant Walser.

2.1.2 « Peur du trop » et « abus de mémoire »

Dans une logique miroir aux arguments rejetant Walser, ceux qui le soutiennent avancent, eux-aussi, le danger du nazisme. Dans cette ligne d'argumentation, il ne s'agit plus de critiquer le danger de l'oubli, mais, au contraire, celui du « trop » de discours sur le passé et leur utilisation abusive.

« L'instrumentalisation d'Auschwitz », selon ce point de vue, se manifesterait dans le recours excessif des intellectuels, hommes politiques et journalistes, au génocide, servant de garantie de leur propre moralité et de leur « *political correctness* »⁴¹. La phrase centrale du discours walsérien a été sujette à des interprétations diverses : « Auschwitz ne doit pas devenir une menace de routine, une tentative d'intimidation ou une massue morale utilisable à chaque moment, ni même une « corvée » (*Pflichtübung*) »⁴². Ceux qui soutiennent Walser⁴³ soulignent, comme lui, qu'une telle ritualisation peut conduire à un « discours creux et machinal »⁴⁴ dont les conséquences à craindre sont exprimé par le journaliste et éditeur du *Spiegel*, Rudolph Augstein. Critiquant la construction du monument pour la mémoire des juifs

⁴¹ Cf la formulation de Walser, discours cit., : 12-13. Entre autre, voir Klaus von Dohnanyi, « Eine Friedensrede, Martin Walsers notwendige Klage », *FAZ*, 14.11.1998; Frank Schirmacher « Seelenarbeit. Zwischenbeschreibung: Walser antwortet seinen Kritikern » *FAZ*, 28.11.1998; Monika Maron, « Hat Walser zwei Reden gehalten? » *Die Zeit*, 19.11.1998.

⁴² « *Auschwitz eignet sich nicht dafür, Drohroutine zu werden, jederzeit einsetzbares Einschüchterungsmittel oder Moralkeule oder auch nur Pflichtübung.* » (Walser 1999:13).

⁴³ Kirsch (1999) explique de manière convaincante l'interprétation contradictoire du discours de l'écrivain avec les ambiguïtés du vocabulaire Walserien, qui évoque d'un côté les critiques de la routine de mémoire défendant la recherche pour une mémoire plus adéquate, de l'autre les défenseurs du « *Schlussstrich* » (la fin de la mémoire) se trouvant à l'extrême-droite du champ politique (en particulier pp. 331 – 335 et 341 – 347.)

⁴⁴ *Was durch solche Ritualisierung zustande kommt, ist von der Qualität Lippengebet*. (Walser, 1999 : 13)

d'Europe au centre de Berlin il formule l'argument central de cette position : « Allez-y. Créez un point de rassemblement pour les Hooligans de tout genre à Berlin. [...] Ainsi nous allons créer des Antisémites, qui ne le seraient peut-être pas autrement⁴⁵. » L'argument homologue à celui des critiques de Walser est avancé : La « mauvaise » politique de mémoire » est toujours désignée comme danger principal, pouvant créer l'antisémitisme et le néo-nazisme⁴⁶. Seul le contenu de la critique, non le résultat change : le « pas assez » est remplacé par un « trop » de discours sur le passé nazi, qui provoquerait toujours des positions anti-démocratiques.

Cette position se retrouve également dans les 26 lettres provenant de la première et deuxième génération, évoquant trois points fondamentaux pour soutenir Walser : Une critique du contenu : la culpabilité évoquée dans les discours sur le passé nazi, une critique de moyens : les médias et l'école, et une critique des résultats : saturation et refus des discours sur le passé nazi. Parmi les 26, seulement quatre lettres ne rentrent pas dans l'argumentation principale, et seront traité à part : ils soulignent une véritable « envie d'oublier ».

En premier lieu un sentiment de culpabilité diffuse est évoqué de manière ambivalente. D'un côté elle semble être ressentie, parfois même comme « lourde à porter », par plusieurs auteurs, (lettres 40, 31, 19, 20). Dans ce contexte, le souhait d'avoir une autre nationalité est évoqué (lettres n° 23 et 39). En même temps, ce sentiment est refusé comme artificiel et absurde par les membres de la deuxième génération, nés après la guerre et de fait innocents par rapport aux crimes nazis (lettres n° 19, 20, 30, 39, 40). Beaucoup se sentent accusés : « En tant que descendants de criminels, nous vivons face à la suspicion capitale d'être des barbares inhumains » - sans pour autant pouvoir définir les auteurs de tels reproches⁴⁷. Les lettres sont ainsi très souvent formulées dans le passif ou l'impersonnel : « Personne ne peut supporter pendant longtemps *d'être forcé* de battre sa coulpe constamment pour des actes qu'il n'a pas commis » (lettre n° 22). « *Il faut* juger les hommes (allemands) non selon le passé de leur pays (Auschwitz) mais selon leurs actes du ici et maintenant ». (lettre n° 21)⁴⁸.

Certains vont plus loin dans la critique. Non seulement le contenu des politiques de mémoire, mais ses « fabricants » sont mis en cause, et plus spécifiquement la méthode utilisée pour transmettre « le bon rapport » au passé. La critique des médias domine ainsi presque

⁴⁵ Rudolf Augstein, « Wir sind alle verletzbar », *Der Spiegel*, 30.11.1998.

⁴⁶ En effet, un critique de Walser, Romani Rose, président de l'organisation des Roms en Allemagne, utilise des arguments très proche de Augstein, en évoquant la « création du nationalisme », mais par l'oubli : « Walser attise des tendances pour un nouveau nationalisme ». (Dépêche, 16.12.1998, in Schirmacher, 1999 : 488.).

⁴⁷ La citation provient de la lettre n° 40. Les mêmes sentiments sont exprimés dans les lettres n° 22, 37 et 39

⁴⁸ Souligné A. O., parenthèses dans le texte.

toutes les lettres soutenant Walser. Leur traitement du passé est perçu comme « excessif », insistant démesurément sur les horreurs du génocide (lettre n° 19 et 43). Une telle approche médiatique « commercialiserait » la souffrance (lettres n° 19 et n° 20) sans « véritablement » contribuer au « travail de mémoire » (lettre n° 40). Dans ce sens, l'auteur de la lettre n° 25 évoque les « commerçants en demi-gros de la morale ».

Les analyses des enseignants sont intéressantes dans ce contexte. Ils critiquent le manque de coordination des enseignements sur ce thème, traité dans plusieurs matières à l'école (lettres 23, 33, 34). Les femmes et hommes politiques sont également cible de la critique d'une « idéologie de la mémoire » (lettres n° 18 et n° 43). La « fossilisation rituelle » (lettres n° 33 et 38) d'une politique de mémoire perçue comme inadaptée à la situation politique contemporaine, est remise en question. Elle mènerait, selon ces auteurs, à une « pensée routinière » qui empêcherait la vigilance et « l'esprit critique » qu'elle voudrait pourtant favoriser (lettre n° 37).

Les conséquences d'un tel « abus de mémoire » s'exprimeraient dans un effet pervers : Au lieu de susciter un intérêt pour le passé, celui-ci serait rejeté.

Premièrement par leur propre génération : Un quinquagénaire, membre de la deuxième génération, affirme qu'il est lui même « saturé après toute une vie de *Bewältigung* » (travail sur le passé) (cours d'histoire, films, livres, visites de plusieurs camps). – « à 50 ans je ne voulais plus regarder cela, je ne voulais plus surmonter (*bewältigen*) le passé [au quotidien], le degré de saturation était acquis » (lettre n° 39). La « saturation » est présentée comme la conséquence négative mais logique des confrontations « excessives » ou « abusives » - aussi bien en quantité, qu'en qualité (culpabilisation) - avec le thème : « Ma réaction: je ne veux plus entendre en parler ». (lettre n° 20) « Je vois passer des flux d'images d'horreurs [...], produits d'une industrie du travail sur le passé, dont les masses de matériaux ne permettent plus de distinguer la vérité du faux, la réalité de l'instrumentalisation, et j'ai envie de vomir. » (lettre n° 40).

Deuxièmement, conséquence présentée comme bien plus inquiétante de « l'abus de mémoire », « les jeunes » seraient amenés à rejeter également le passé. Les politiques de mémoire actuelles produiraient ainsi « exactement l'inverse de ce qui a été voulu : Les personnes qui ne sont pas coupables, se combattent contre le fait qu'on les accuse de manière permanente » (lettre n° 22) ce qui mènerait à un « ras-le-bol de la culpabilité » et donc une « désensibilisation » chez « les jeunes », qui seraient par ailleurs « très curieux » (lettres n° 22, 18 et 33). Le concept de « désensibilisation » évoque par ailleurs son antonyme, la

« sensibilité particulière », trait de caractère perçu comme attribut « nécessaire » pour le développement d'une « bon rapport » au passé, formulation déjà rencontrée chez les opposants de Walser. De plus, la « répétition vide de sens » à l'école susciterait un rejet « particulièrement fort chez les élèves des classes supérieures⁴⁹ », comportant le « danger d'usure ou *Abstumpfungsgefahr* » (lettre n° 24). Le lien avec le néonazisme est ensuite établi de manière explicite : « la tendance de sortir à n'importe quelle occasion la massue de l'holocauste [...] favorise, à mon avis, [...] des idées d'extrême-droite » (lettre n° 29).

Parmi les 26 lettres soutenant Walser, quatre témoignent d'une tonalité toute autre, mettant en cause non la manière de transmettre, mais l'utilité de tout discours politique sur le passé nazi. Ils s'opposent aux positions rencontrées jusqu'ici par leurs tendances négationnistes et l'utilisation de stéréotypes anti-sémites et xénophobes. Une lettre appelle tout simplement à la « fin de la mémoire » (*Schlußstrich*)⁵⁰. Un orphelin de la guerre, né en 1942, comprend le discours de Walser comme un appel contre « la culpabilité collective », qu'il soutient parce que « les premiers parmi toutes les victimes du nazisme étaient les Allemands eux-mêmes », qui ne sont donc pas coupables. Il tient un raisonnement assez bien formulé qu'il faut néanmoins appeler historiquement incorrect : « Hitler n'a pas été voté chancelier du Reich par les Allemands, il a été institué dans ses fonctions par le président du Reich. Par ce processus, le crime organisé a pris le pouvoir. [...] A partir du printemps 1933, le peuple allemand a été pris en otage. Le peuple allemand, souffrant lui-même, et sans défense, ne peut pas être accusé dans ces conditions de quelque culpabilité que ce soit. » La séparation entre « le peuple allemand » et « les méchants nazi » est une opération classique⁵¹ pour disculper le premier⁵², par ailleurs violemment critiquée par Walser dans son discours « notre Auschwitz » (1965). La conclusion de la lettre peint une vision des politiques de

⁴⁹ Les citations proviennent de la lettre n° 34. Voir aussi les lettres n° 33 et 23.

⁵⁰ Lettre n° 43. Des arguments xénophobes sont par ailleurs avancés dans cette lettre.

⁵¹ On la trouve notamment dans les discours d'hommes politiques dans la fin des années 1940, début des années 1950. Theodor Heuss, premier président de la nouvelle RFA, prononça ainsi en 1949 les paroles ambiguës : « le pire que Hitler a fait contre nous, c'est qu'il nous a forcé à avoir honte d'être Allemand. » (Theodor Heuss, « Mut zur Liebe », in Martin Vogt (Hg.), *Theodor Heuss. Politiker und Publizist*, Tübingen, 1984, p. 381 – 388. cité in Kohlstruck, 1997 : 59). Le social-démocrate Kurt Schumacher, reprendra une formule très proche dans un discours devant le Bundestag : « En exterminant six millions de personnes, la barbarie d'Hitler a déshonoré le peuple allemand » (1949/I/6/p.36, cité dans Dubiel, 1999 : 44). Le chancelier, Konrad Adenauer, va plus loin, dans un discours célèbre prononcé le 27 Septembre 1951. Tout en acceptant la responsabilité de la RFA envers les juifs en tant que successeur juridique du troisième Reich, le chancelier affirme le refus de ces crimes « par le peuple allemand », qui les aurait « dans sa grande majorité exécrés » et n'y aurait pas participé. Au contraire, il aurait aidé les juifs (Konrad Adenauer, « Regierungserklärung zur jüdischen Frage und zur Wiedergutmachung », 27.01.1951, cité in Herf 1997 : 282).

⁵² Cette ligne d'argumentation est aussi défendue dans la lettre n° 42, dont l'auteur, membre de la génération de guerre, considère que « nous avons cru dans le nazisme, et avons été abusé par une dictature ». Le « nous » reste flou dans son discours, créant une collectivité homogène des Allemands abusés.

mémoire toute différente de celles rencontrés jusqu'ici : « d'après moi, il n'y a qu'un devoir important pour nous, les Allemands. C'est de conserver et de développer le travail de nos ancêtres, et de les protéger contre des ennemis de l'intérieur et de l'extérieur » (lettre n° 27). Il s'agit ici d'une interprétation de Walser dont ses opposants les plus farouches ont peur : une négation de la contribution des Allemands aux crimes du nazisme. Néanmoins, cette interprétation reste relativement isolée, soulignant le consensus général sur la nécessité de « trouver le bon rapport » au passé nazi pour établir la démocratie. La dernière lettre est plus ambiguë. Tout en affirmant la « nécessité d'une mémoire de nos erreurs passées », elle mobilise des stéréotypes anti-sémites par l'opposition établie entre « les Juifs » méchants et « les Allemands » victimes de la diffamation des premiers. Elle félicite Walser d'empêcher « les polémiques, les campagnes de dénigrement et les diffamations répétées » des « responsables des juifs en Allemagne » contre « nous les Allemands ». Par ailleurs, l'auteur sollicite Walser pour « souligner une conscience allemande de soi (*Selbstbewußtsein*) » (lettre n° 32).

Ces quatre lettres témoignent de la possibilité d'une interprétation du discours walsérien selon les lignes craintes par ses opposants. Mais contrairement aux craintes exprimées, ces auteurs n'appartiennent pas à la « troisième génération » - celle suspectée d'être la plus à même de refuser le passé « trop lointain »⁵³. Ces quatre lettres mise à part, la défense de Walser s'établit autour des mêmes axes que sa critique : trouver « le bon rapport au passé nazi », les discours qui ne sont pas « de trop », pour établir la démocratie en Allemagne.

A coté des deux positions décrites, il existe une série de postures médianes. Il semble intéressant d'exposer rapidement certaines d'entre elles qui montrent la possibilité d'une combinaison des deux pensées souvent perçues comme diamétralement opposées.

2.1.3 La « bonne mémoire » est celle du « milieu »

Un troisième groupe défend des positions médianes⁵⁴. Tirant les leçons générales de cette dispute, il souligne, tout en admettant l'existence d'un « abus de mémoire », sa nécessité globale, identifiant ainsi le danger dans « les deux extrêmes » et défendant « le juste milieu ». Le débat Walser-Bubis est ainsi qualifié comme « utile » pour trouver la bonne manière de se

⁵³ Ceci, je tiens à le répéter, n'a évidemment pas de valeur représentative. Mais l'analyse des lettres pose néanmoins certaines questions : de quelle manière s'agit-il réellement d'un partage générationnel ? Quels sont les autres facteurs qui influencent les positions des uns et des autres ?

⁵⁴ Marcel Reich-Ranicki : « Das beste, was wir sein können. Walser, Bubis, Dohnanyi und der Antisemitismus ». *FAZ*, 2.12.1998.

souvenir par les uns⁵⁵ comme « dangereux et blessant » par les autres, car « les protagonistes ne se comprennent pas et parlent de manière circulaire en se mésinterprétant les uns les autres⁵⁶ ». Ainsi le président de la RFA à l'époque, Roman Herzog⁵⁷, exprime ses doutes que « nous ayons déjà trouvé la bonne manière de se souvenir pour l'avenir (*die rechte Form des Erinnerns*) ». Il ajoute ensuite sa propre définition de ce que serait une telle « bonne manière », et ce qui, au contraire est une « mauvaise manière de se souvenir » : « Nous avons besoin d'une forme vivante de la mémoire. [...] Pour moi, tout ce qui imprime la responsabilité pour la démocratie, la liberté et la dignité humaine dans les cœurs de nos enfants et petits-enfants est bon, alors que tout ce qui disparaît finalement derrière des effets momentanée d'alibi est mauvais⁵⁸. » Il souligne le danger du silence, mais aussi celui de l'insensibilité par trop d'usage (*Abstumpfung*).

Comme pour la « sphère publique et politique », il existe également des discours moins tranchés dans les lettres. Admettant l'existence d'une instrumentalisation du passé nazi en Allemagne, ces critiques incitent Walser à différencier davantage ses propos. Selon eux, toute tentative d'une politique de mémoire sur le passé nazi n'égale pas à une instrumentalisation de celui-ci (lettres n° 26 et 45). Cette position témoigne d'une conscience de l'hétérogénéité de la politique de la mémoire. Comme dans les lignes d'argumentation ci-dessus, la séparation en une « bonne » et une « mauvaise » politique de mémoire est néanmoins établie.

Absent du débat médiatisé, il existe néanmoins une série de lettres écrites pas des membres de la « troisième génération », c'est à dire des petits-enfants des contemporains de la guerre. Leurs argumentations ne suivent pas exactement les positions de leurs aînés.

⁵⁵ Henryk M Broder/Reinhard Mohr, « Ein befreiender Streit ? », *Der Spiegel* 7.12.1998; Rafael Seligman, « Endlich streiten wir uns. Walser contra Bubis: Der deutsch-jüdische Dialog befreit sich aus dem Angstghetto », *Die Welt*, 21.11.1998; Christian Meier, « Vielleicht gar ein Beitrag zur Erinnerung. Jedes Gedenken an Auschwitz ist unzulänglich. Walser und Bubis leisten Arbeit an der Vergangenheit », *FAZ*, 23.11.1998.

⁵⁶ Johannes Willms, « Streit ums richtige Gedenken », *Süddeutsche Zeitung*, 11.11.1998, cf. aussi Weizäcker, Richard von (1998), « Der Streit wird gefährlich. Mußte Walser provozieren? », *FAZ*, 20.11.1998.

⁵⁷ Herzog a été élu président à la suite de Richard Weizäcker en 1994. Il est resté Président jusqu'en 1999, quand Johannes Rau a pris la relève.

⁵⁸ Roman Herzog, « Rede des Bundespräsidenten bei der Gedenkveranstaltung aus Anlass des 60ten Jahrestages der Synagogenzerstörung am 9./10. November 1998 ('Reichskristallnacht') », in Schirrmacher 1999: 113 – 118, ici p. 114.

2.2 « Y en a marre » : la saturation de la troisième génération

Six types d'arguments, qui ressemblent beaucoup à des réactions aux arguments des intervenants plus âgés, peuvent être distingués dans les lettres envoyées par des personnes appartenant à la troisième génération et soutenant presque unanimement Walser⁵⁹. Il s'agit d'étapes de raisonnement qu'on pourrait qualifier de défensives, comme si les auteurs de ces lettres se sentaient explicitement visés par les critiques avancées, en particulier concernant le danger du néo-nazisme. En effet, une différence fondamentale se dessine par rapport aux opinions des membres des générations antérieures : Le néonazisme n'est plus évoqué explicitement comme danger immédiat dans la RFA, suggérant une croyance dans le fonctionnement du système démocratique du pays. Dans ce sens, le débat lui-même est interprété comme signe positif du « développement de la liberté de parole » (lettre n° 8, 4, 5).

En parallèle aux deux premières critiques faite à Walser, ces lettres refusent tout d'abord une appartenance à l'extrême droite ou même à la droite politique. Sur ce point, les contributions se lisent effectivement comme une défense contre une critique anticipée. Ainsi, plusieurs auteurs commencent par indiquer leur appartenance politique (ou celle de leurs amis, leur famille) loin de l'extrême droite, voir à gauche (lettre n° 6, 9), et certains se sentent obligés de mentionner leur judéité ou l'appartenance de certains membres de la famille à la résistance pendant la guerre (lettre 14).

Presque tous mentionnent dès la première ligne l'importance attachée au passé par eux-mêmes (lettres n° 1, 2, 3, 4, 7, 9, 13, 16) et/ou par leurs parents, voire grands-parents (lettres n° 1, 2, 9, 14). D'autres valorisent l'enseignement scolaire du nazisme (lettre n° 2, 3, 4, 9, 11, 15), comme si la critique de la politique de la mémoire qui suit nécessitait préalablement une « carte blanche » sur leur sérieux concernant le passé nazi, le passé familial et l'appartenance politique.

C'est ensuite seulement que plusieurs admettent d'avoir déjà eu envie de « détourner le regard, car le souvenir est trop douloureux » (cf. lettres n° 1, 2, 3). Ils argumentent que cette réaction, décrite comme défensive, n'exclurait pas une volonté de se souvenir, au contraire : pour que les images du passé puissent devenir insupportables, une attention

⁵⁹ Parmi 17 lettres évoquées ici, une seule jeune femme (lettre n° 16) ne se range pas explicitement aux côtés de Walser mais ne le critique pas ouvertement non plus. Elle écrit sa lettre à Bubis, pour le convaincre que « les jeunes allemands » ne veulent pas oublier le passé. Ainsi elle tient le raisonnement que l'on retrouve souvent dans les lettres de la génération analysée ici. Une autre lettre (n° 17) critique aussi bien Walser que Bubis, pour défendre « une mémoire autonome de la troisième génération ».

particulière les concernant est requise. Les protagonistes se déclarent « imprégnés d'Auschwitz et du 'plus jamais ça' » (lettres 2 et 4)⁶⁰.

Le « détour du regard » ne témoignerait pas non plus d'une ignorance concernant le passé, mais irait de pair avec une « bonne éducation concernant le thème » (Lettres n° 1, 2, 3). Les cours sur ce sujet à l'école sont en générale jugés suffisants (ou même « de trop ») (lettres n° 2 et 4).

Walser romprait un tabou en osant poser la question du « trop » (lettre n° 2). Une double réflexion est menée par rapport à ce phénomène. D'un côté, de manière homologue à leurs aînés de la génération précédente, les protagonistes réfléchissent sur les conséquences d'une quantité de discours sur le passé estimée « abusive ». Dans ce contexte, ils parlent de « satiété » ou « saturation » (*Übersättigung*), due, selon eux, à un « bombardement du passé à l'école et dans les médias », qui mènerait à un refus de l'information. L'école serait ainsi un lieu privilégié pour créer la « saturation »⁶¹. L'auteur de la lettre n° 15, par exemple, souligne le fait qu'il se trouve tellement saturé d'informations que celles-ci l'ennuient au point qu'il refuse d'en apprendre davantage sur la période⁶². Ces lettres expriment des doutes sur l'efficacité des « remords sur commande » (*verordnete Gewissensbisse*), qui risqueraient de se transformer en de « banals rituels ». Une telle ritualisation pourrait mener à « l'insensibilité envers le passé, l'ennui ou la saturation » (lettre n° 6), jugés comme « dangereux » (lettre n° 8). Le danger n'est néanmoins pas explicité davantage⁶³. La « saturation » en elle-même semble être une conséquence indésirable. Le cas de l'auteur de la lettre n° 11, évoquant l'expérience de ces trois enfants à l'école, est ici symptomatique : « quand mes enfants rentrent de l'école, il y a trois thèmes qui ne suscitent plus que de l'ennui chez eux : 1. Auschwitz, 2. le sida, 3. les drogues ». Le lien avec le néo-nazisme, présent chez les aînés, est absent ici, et même, nous l'avons vu, explicitement refusé.

De l'autre côté, une réflexion sur les « causes » de ces commémorations jugées excessives est menée : les « pleurnicheries des aveux mensongers » seraient une manière de protéger les « vrais coupables » des « poursuites pénales concrètes » par « le caractère embrouillé d'une affirmation collective du mea culpa » (lettre n° 13). L'accusation en termes

⁶⁰ En allemand, le « *nie wieder* » est évoqué de manière fréquente en tant que formule toute prête, sans mentionner le contenu exact de ce qu'il faudrait éviter de répéter dans le futur. cf. chap. VI.

⁶¹ Nous avons déjà mentionné le nombre impressionnant de lettres mentionnant l'école. C. f. p. ex. Lettres n° 3, 4, 6, 8, 9, 15. Nous allons voir en quoi elle contribue (ou pas) à la production du sentiment de « saturation » ultérieurement (chap. 9).

⁶² Voir aussi lettre n° 9.

⁶³ La lettre n° 8 représente ici une exception. Elle mentionne le « bourbe » que pourrait causer « l'abus de mémoire ». Néanmoins, le contenu de ce « bourbe » n'est pas précisé.

générationnels est ici implicite : par un discours de culpabilisation générale de la « nation allemande » la première et deuxième générations éviteraient une mise en cause concrète, en particulier juridique, des individus ayant commis des crimes.

Ce refus d'un « abus de mémoire » est lié au sentiment diffus d'être injustement « accusé d'être coupable » des « crimes de leurs grands-parents ».⁶⁴ Certains parlent ainsi de « stigmatisme du péché originel » ou de « honte héritée par naissance » – sentiments qu'ils auraient intégrés et qui les rendraient vulnérables. Plusieurs d'entre eux, comme les membres de la génération précédente, expriment même le souhait d'avoir une autre nationalité, l'allemande étant trop lourde à porter (lettre n° 5 et 8). Quelques-uns vont plus loin, en interprétant les insistance sur la culpabilité « du peuple allemand » et en particulier des générations d'après guerre comme des actes racistes germanophobes. Sont ainsi rejetés les arguments « de certains juifs accusateurs » d'un côté⁶⁵, mais aussi ceux de « la deuxième génération » de l'autre (lettre n° 13).

Se dessine ainsi une formulation en termes de « conflit générationnel »⁶⁶. « La troisième génération » mettrait en œuvre une défense légitime contre la « dictature mémorielle » de « la deuxième génération ». Celle-ci est alors jugée « psychologiquement dérangée », car elle « veut non seulement se sentir absolument coupable » alors qu'elle ne l'est pas, mais de surplus « transmette » cette « culpabilité » aux « générations suivantes ». (lettre no 13). Un autre protagoniste critique vivement les deux générations précédentes de ne pas admettre une « autonomisation de la mémoire (*Erinnerung*) de la troisième génération » par « peur de perdre le contrôle ». Ils voudraient « dicter la mémoire de la troisième génération », alors que celle-ci, exclue du débat, s'engagerait pour une politique de mémoire « sans l'aide des vieux ». (lettre n° 17).

Il s'agit donc d'un refus explicite d'être sermonné par des hommes politiques, des journalistes et parfois même par des professeurs d'école, qui en réalité insisteraient sur les crimes « pour souligner leur propre rectitude morale »⁶⁷. Les déclarations publiques (politiques) insistant sur le remords concernant le passé et les « déclarations de culpabilité »

⁶⁴ Ainsi par exemple la lettre n° 14, mais aussi n° 7 et 10. La lettre 16 représente une exception à cet égard. L'auteure affirme de manière positive la honte qu'elle (et tout son entourage) ressent par rapport au passé allemand.

⁶⁵ La lettre n° 14 est une réponse à un entretien du Spiegel avec plusieurs jeunes allemands de religion juive. Dans sa lettre, l'auteure s'adresse explicitement à eux, attaquant le fait qu'ils construiraient, dans l'entretien en question, une différence artificielle entre juifs et non-juifs en Allemagne.

⁶⁶ En appelant « les membres de la troisième générations » de s'impliquer davantage dans le débat afin de formuler leur propres questions et opinions, le président Roman Herzog souligne lui aussi une opposition en termes générationnels. (Discours cité).

⁶⁷ Les citations proviennent de la lettre n° 15. L'auteure de la lettre n° 12 le rejoint dans son argumentation.

paraissent aux auteurs de ces lettres « peu sincères » et « hypocrites », car évoquées par une génération née après la guerre (lettre n° 13)⁶⁸. De plus, leur utilisation à des fins politiques actuelles témoigneraient d'un « manque de respect envers les morts » (lettre n° 4 et 8). Par ailleurs, de telles déclarations souligneraient les différences entre les générations de victimes et les générations de bourreaux, ce qui impliquerait, d'après ces auteurs, le danger de semer l'animosité, sinon la haine, au lieu de mener vers la « compréhension entre nations » (lettre n° 14).

Enfin se désigne aussi la formulation du contenu d'une « bonne relation au passé ». Les personnes appartenant à la troisième génération soulignent leur responsabilité à l'égard du futur (cf. lettre n° 12) : Elles se déclarent prêtes à aborder les problèmes politiques actuels, comme le neo-nazisme par exemple, mais aussi d'autres sujets divers⁶⁹. Elles mentionnent la priorité que prend à leurs yeux travail sur le passé. Elles expriment la volonté de l'analyser « dans son contexte historique », pour le comprendre sans subir un « bombardement » émotionnel en terme de « culpabilité ».

2.3 Politiques de la mémoire et éducation civique

La lutte pour « la bonne mémoire », celle qui est légitime, se révèle ainsi être l'enjeu principal de ce débat, s'inscrivant dans toute une série d'autres discussions publiques, typiques des luttes autour des politiques de mémoire. L'enjeu présenté est fondamental : la sauvegarde d'un régime démocratique, l'évitement d'un retour à une dictature. En effet, la « bonne mémoire » est décrite par les différents groupes comme seul moyen efficace d'un double combat : empêcher un retour vers le nazisme et parallèlement solidifier la démocratie⁷⁰. Néanmoins, l'interprétation du danger varie selon l'appartenance générationnelle : Les membres de la deuxième génération ressentent de manière plus aiguë la fragilité du régime démocratique que la génération de leurs enfants.

⁶⁸ Rommelspacher (1995 :15) avance un argument intéressant face à des critiques très similaires. La situation contradictoire dans laquelle se trouve la troisième génération, simultanément exposée à un silence familial et une couverture médiatique et scolaire importante du thème, mènerait à une suspicion des médias, des écoles etc. de vouloir imposer des images « de l'extérieur », incompréhensible « de l'intérieur », c'est à dire par rapport à un passé familial.

⁶⁹ Sont cités comme problèmes urgents les crimes en ex-Yougoslavie ou en Afrique ainsi que le chômage, qui peut susciter la haine chez les personnes exposées (référence à l'extrême droite en ex-RDA). De manière plus positive, la nécessité de créer une Europe unie pour surmonter le nationalisme est mentionné comme défi du futur.

⁷⁰ Il est en effet impossible de comprendre la violence des débats successifs autour de la mémoire en Allemagne sans prendre en compte cet enjeu principal, mobilisé par tous les participants : comment éviter une nouvelle dictature, comment ancrer profondément la démocratie dans les esprits des jeunes générations.

De manière implicite, les politiques de mémoire qui sous-tendent ce débat s'appuient sur une vision positiviste des lumières⁷¹. « Le savoir », « l'éducation » sont perçus comme seule moyen efficace pour empêcher une société autoritaire. Roman Herzog mentionne ainsi explicitement institutions et parents « devant fournir un travail d'éducation » pour transmettre « des principes morales, des normes, des instructions directives » afin d'éviter de tels crimes. « Pour ceci, nous avons besoin de parents et d'éducateurs crédibles. [...] non seulement les éducateurs [...] mais aussi toutes les autorités et les représentants des institutions sociales. » Le glissement entre « éducation civique », transmission de « normes » et « mémoire » est souvent implicite⁷². Etablissant un double lien de causalité, de telles opérations discursives transforment d'un côté le (« bon ») rapport au passé en condition *sine qua non* pour l'efficacité d'une (« bonne ») éducation civique. De l'autre côté, l'éducation publique (dans le sens très large du terme, qui inclus non seulement les institutions scolaires, mais aussi les médias, les personnages politiques et intellectuels, mais aussi les musées, monuments etc.) est par là même établie en appui principal de la lutte autour de l'hégémonisation des représentations du passé.

Cette même logique est mobilisée par un nombre important d'intervenants lorsqu'ils critiquent l'école - qui, elle aussi, instrumentaliserait le passé nazi - alors que Walser ne l'a jamais mentionnée⁷³. Une ancienne croyance dans la force de l'éducation civique se retrouve ainsi à la base de ce débat, remontant jusqu'au écrits et discours de certains membres de l'*Institut für Sozialforschung* de Francfort, dont Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse et en particulier le philosophe Théodor W. Adorno dans les années 1960⁷⁴.

L'école constitue ainsi un des lieux principaux de la lutte autour de la définition « adéquate » des politiques de mémoire. Un des appuis institutionnalisés de ces dernières

⁷¹ Roman Herzog fait par ailleurs référence explicite à « Kant et les lumières ».

⁷² Dans le discours de Herzog, ce glissement se fait entre l'appel à une éducation morale et civique en générale, la nécessité d'une mémoire de la résistance, et l'évocation que celle-ci peut « fournir des idéaux à nos jeunes » (op. cit. p. 117 – 118).

⁷³ Par ex: 3ième génération: Beate Erdmann, zu hoch dosierte Erinnerung, Leserbrief, FAZ, 19.11. 1998, Volker Schulte, Erfahrungen jenseits des Lehrplans, Leserbrief, FAZ, 26.11.1998, Stefan Schippers, Die Mehrheit liest keine Friedenspreisreden, Leserbrief, FAZ, 28.11.1998, Sven Korschowski, Viele sind vom zwanghaften Erinnern abgestumpft, Leserbrief, FAZ, 1.12.1998, Mareike Ilseman, Die Elfjährigen und die SS, Die Zeit, 10.12. 1998, Pascal Brusset, Brief an Martin Walser, in Schirmacher 1999: 585. Il n'est pas très étonnant qu'il s'agit ici de la troisième génération. 2ième génération : Hilmar Kormann, (une professeure de collège/Lycée (*Gymnasium*)) Brief an Martin Walser, in Schirmacher, p. 132, Helmut Schwalm (professeur dans un *Gymnasium*, ensuite à l'université de Heidelberg), Brief an Martin Walser, in Schirmacher, p. 466, Alexander Bungartz, (professeur retraité d'un *Gymnasium*), Brief an Martin Walser, in Schirmacher, p. 479

⁷⁴ En effet, plusieurs protagonistes se réfèrent explicitement à Adorno (par exemple : Moshe Zuckermann, « Von Erinnerungsnot und Ideologie », *Tagesspiegel*, 28.11.1998). De manière générale, les écrits d'Adorno ont vu un renouvellement de popularité au début des années 1990 avec les agressions xénophobes de la part de groupes néo-nazis contre des demandeurs d'asile. Ainsi l'hebdomadaire *Die Zeit* a repris en entier dans son édition du nouvel an 1993 l'essai « Erziehung nach Auschwitz » (éducation après Auschwitz) d'Adorno.

(nous allons voir qu'il n'est pas nécessairement le plus central dans le processus de transmission) est fourni par les manuels d'histoire.

3 LES MANUELS : DES CONTENUS AUX PRODUCTEURS

Au niveau didactique, la critique constante depuis la fin des années cinquante des lacunes de l'éducation en RFA a eu des répercussions dans les décisions ministérielles⁷⁵ concernant l'enseignement de l'histoire contemporaine. En 1960, la conférence permanente des ministères de la culture (*Kultusministerkonferenz, KMK*) décidait d'imposer l'enseignement du national-socialisme dans toutes les classes supérieures de toutes les filières éducatives. (KMK 11 et 12 février 1960). La même année, un guide obligatoire pour le traitement du passé national-socialiste est adopté (*ibid.*). Et l'année suivante, la conférence ordonne l'étude du totalitarisme comme but principal de l'éducation politique (KMK, 9-10 février 1961). En 1962, la création du cours d'éducation politique (*Gemeinschaftskunde*) qui réunit l'histoire, la géographie et les sciences sociales dans une seule discipline, souligne l'importance accordée à l'histoire contemporaine (KMK, 5 juin 1962). Par contre, l'enseignement sur le national-socialisme en quatrième et troisième ne deviendra obligatoire qu'en 1978 (KMK 20 avril 1978), décennie qui verra le génocide devenir l'événement de référence unique dans les politiques de mémoire.

En RDA, le traitement du passé nazi à l'école occupait un rôle important dans le cadre de l'éducation anti-fasciste depuis 1951. Contrairement à la RFA, les manuels contenaient ainsi dès leur réintroduction une partie importante sur le passé nazi. L'insistance sur les explications économiques du fascisme primait sur les aspects idéologiques. Si le génocide est présent dans les manuels, les juifs sont présentés comme un groupe de victimes parmi d'autres tels que les Polonais, les soldats allemands et soviétiques et la population civile de l'URSS (cf. par exemple *Lehrbuch Geschichte 10*, 1961. Pour une analyse, Rossow/Wiegmann 1994). Depuis les années 1960, la résistance prend de plus en plus d'importance. Le rôle d'Ernst Tälmann est mise en avant dans tous les manuels, figure qui occupe encore une place particulière dans les discours des professeurs de Leipzig (cf. chap. III). Par ailleurs, ces manuels ont été conservés dans les deux écoles de Leipzig où j'ai mené l'enquête. S'ils ne servent plus en cours, les professeurs s'en inspirent néanmoins toujours leur préparation. Mais à Hambourg, les professeurs ont également conservé les manuels de la

⁷⁵ Il s'agit de décisions prises dans le cadre de la *Kultusministerkonferenz*, qui réunit les ministres de la culture des Länder et le ministre de la culture national. Cette conférence permanente a pour but de co-ordonner les programmes d'enseignement, en principe mis en place indépendamment par les gouvernements de chaque Land. Les décisions prises par cette conférence sont obligatoire pour tous les Länder.

RDA. Mme Groß von Wilhelmshöhe, au Gymnasium Weinberg, a fait venir dans les années 1970 une série complète de manuels d'histoire par sa famille habitant en RDA, qui a servi à plusieurs professeurs jusque dans les années 1980 à établir des comparaisons systématiques de manuels avec leurs élèves. Aujourd'hui, ils ne servent plus beaucoup au *Gymnasium* Weinberg. Par contre, à la *Gesamtschule* Wiesi, qui possède également des exemplaires de manuels de la RDA des années 1970, il y a encore certains professeurs qui s'en servent comme une source (parmi d'autres, évidemment), en particulier pour travailler sur la résistance communiste.

Ces quelques indications révèlent déjà à quel point il semble difficile d'établir une relation directe entre les contenus des manuels d'un pays et leurs effets sur les professeurs ou les élèves. Bodo von Borries a montré dans une étude sur l'utilisation des manuels d'histoire au collège en Allemagne que celui-ci ne joue pas un rôle prépondérant en classe, même s'il reste un outil important (Borries, 1995). En effet, l'observation des cours d'histoire permet de confirmer qu'élèves et professeurs multiplient les sources : des documents, des romans et films de fiction et bien d'autres récits sont mobilisés. Le manuel joue un rôle plus secondaire à Hambourg qu'à Leipzig.

Les manuels constituent néanmoins un cadre de référence de la transmission du passé nazi dans les écoles. C'est en ce sens qu'on peut y référer en tant que récits de « mémoire historique », pour reprendre la catégorisation de Marie-Claire Lavabre.

3.1 L'institutionnalisation politique des analyses de manuels

L'analyse du traitement du nazisme dans les manuels scolaires s'inscrit dans une longue tradition en RFA. Ce sujet de recherche est monopolisé par les historiens et les chercheurs en didactique historique⁷⁶. Depuis les années 50, une série d'analyses, surtout des manuels d'histoire, a été effectuée, en particulier sous la tutelle du *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* (GEI). L'institut était fondé dans les années 50⁷⁷, à l'instigation des ministères de la culture des différents Länder⁷⁸ dans le but d'éviter le

⁷⁶ Nous nous concentrons ici sur les analyses des manuels scolaires, laissant de côté le débat didactique: déjà en 1952, une première analyse scientifique sur ce sujet est publiée (Bauer/Gundel/Herzfeld/Tellenbach) qui traite le sujet d'une manière qualitative, montrant des lacunes scientifiques dans l'explication de la montée du nazisme. Une deuxième grande analyse, cette fois-ci comparative, a été effectuée en 1966. Edgar Weick montre que les manuels d'histoire des deux Allemagnes témoignent d'une tentative de « cacher certaines réalités du nazisme, et d'utiliser le thème pour leur propre propagande politique » (Weick, 1966 : 7/8).

⁷⁷ L'idée de la révision des manuels date déjà des années 20. Après les expériences des deux grandes guerres entre l'Allemagne et la France, un premier travail s'est développé entre historiens et politiques allemands et français pour éviter la construction des stéréotypes réciproques dans les manuels et s'engager ainsi pour la paix.

⁷⁸ Aujourd'hui, tous les Länder contribuent à son financement, sauf la Bavière.

caractère nationaliste des représentations de l'histoire transmises entre autres dans les manuels scolaires. Il a donc une mission proprement politique : surveiller la production des manuels scolaires et mettre en œuvre les objectifs de politiques éducatives développés par les ministres de culture des Länder et au sein des conférences internationales, souvent bilatérales. Elle se retrouve dans la description officielle de l'Institut : « Le GEI voudrait contribuer à l'éducation pour la paix et à la destruction des préjugés⁷⁹ » Ainsi il recueille non seulement tous les manuels scolaires existant depuis le début du siècle, mais il emploie par ailleurs une équipe de chercheurs, devenus spécialistes de l'analyse comparative des manuels. Ces chercheurs⁸⁰ ont une double fonction. D'une part, ils vérifient de quelle manière les ambitions éducatives allemandes⁸¹ sont « bien » réalisées dans les manuels. Le traitement du national-socialisme dans les manuels allemands a été un des premiers thèmes étudiés par les chercheurs du GEI. Ces derniers les considèrent aujourd'hui comme « les mieux analysés »⁸². D'autre part, ils servent également de conseillers politiques non seulement en Allemagne, mais aussi à l'étranger. Ces activités internationales servent à diffuser leur conception d'un « bon traitement » de « passés nationaux douloureux », tel qu'un génocide, dans les manuels étrangers. Le traitement du national-socialisme et du génocide nazi sert ainsi d'exemple à suivre⁸³.

3.2 Les critiques

Ces analyses quantitatives et qualitatives reprennent les manuels existants pour examiner la place qu'y tient le nazisme, d'un côté, et les manières dont il est décrit, de l'autre.

3.2.1 La place prépondérante du nazisme dans les manuels

Eva Kolinsky dans une analyse étendue des manuels allemands des années 1980, avec un échantillon construit dans le but d'atteindre la plus grande représentativité possible, a montré que la place du national-socialisme dans les manuels d'histoire varie très fortement,

⁷⁹ <http://www.gei.de/deutsch/institut/aufgaben.shtml>

⁸⁰ Dont beaucoup sont des historiens, chercheurs en politique, mais aussi fonctionnaires travaillant pour l'administration (nationale et au niveau des Länder) de la culture. Par ailleurs, plusieurs ont passé le "Staatsexamen" menant habituellement à la profession d'enseignant au collège ou lycée. Quelques-uns ont enseigné dans le Secondaire pendant une certaine période. (Informations et cv des chercheurs sur www.gei.de)

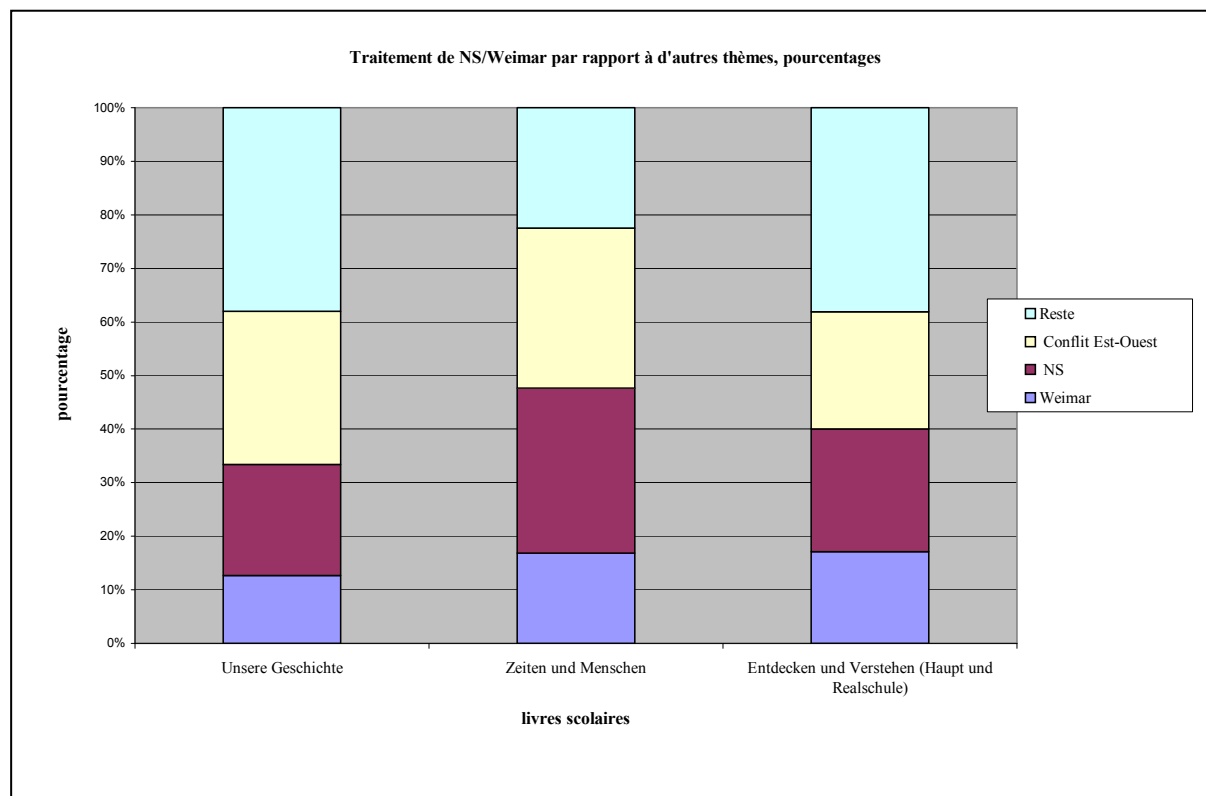
⁸¹ On essaie de plus en plus de trouver des lignes directrices basées sur le consensus de tout les Länder dans le cadre de la conférence permanente des ministres de la culture (KMK).

⁸² Ces informations me proviennent de Mme Teistler, directrice de la collection de manuels.

⁸³ Ainsi le GEI conduit en ce moment une "mission" au Rwanda, effectué par des membre du GEI et des chercheurs locaux, pour intégrer le traitement du génocide rwandais dans les manuels d'histoire de ce pays.

occupant entre 11% et 46% des manuels du 20^{ème} siècle; la moyenne s'établissant à un cinquième du manuel (Kolinsky 1991 : 139 - 140)⁸⁴.

Dans les manuels d'histoire du XX^e siècle utilisés en neuvième (troisième) et dixième (seconde)⁸⁵ dans les quatre écoles le traitement du nazisme se situe dans la moyenne de l'échelle établie par Kolinsky pour le traitement du national-socialisme : 20% et 30% du volume global des livres étudiés.



Graphique n° 1 : Traitement du nazisme et de Weimar dans les manuels des quatre écoles.

Si on inclut la période de Weimar dans l'analyse, traitée très souvent en cours de collège comme préparation au nazisme, on arrive à des variations entre 35% et 48%. Ce pourcentage dépasse largement la place accordée à la période suivante, de 1945 à nos jours, et

⁸⁴ En comparaison, un manuel du XX^e siècle en France consacre un quart de sa place à la deuxième guerre mondiale, même s'il faut prendre en compte qu'il s'agit d'un manuel qui commence en 1939 (et non au milieu du 19^{ème} siècle comme les manuels allemands). Proportionnellement, la place accordée à la deuxième guerre mondiale est ainsi plus importante dans les manuels allemands (cf. Jacques Marseille, *Histoire, le monde de 1939 à nos jours*, Paris, Nathan, 1998.)

⁸⁵ Il s'agit de 1) Wolfgang Hug (Hrsg), *Unsere Geschichte, Band 3, Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart*, von Wolfgang Hug, Joachim Hoffmann, Elmar Krautkrämer, Franz Bahl und Wilfried Danner, 2te ergänzte Auflage, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg GmbH&Co, 1991, utilisé dans le Gymnasium Weinberg; 2) Dr. Thomas Berger, Kart-Heinz Müller, Prof. Dr. Hans-Gert Oomen, (Hrsg) *Entdecken und Verstehen, Band 3, von 1917 bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Cornelsen, 1989 utilisé à Wiesi et au Gymnasium Monnet de Leipzig; 3) Erich Goerlitz et Joachim Immisch (Hrsg.) *Zeiten und Menschen, Band 4, Zeitgeschichte, Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Bearbeitet von Joachim Immisch. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1983, et *Geschichte und Geschehen*. Cornelsen, (utilisé dans les deux écoles de Leipzig).

des thèmes comme la bipolarité, le partage de l'Allemagne, la réunification (ici incluse dans le conflit est-ouest), qui varient entre 22 et 32%. On peut considérer que les 12 années s'écoulant entre 1933 et 1945, et *a priori* les 27 années entre la fin de la Première et la fin de la Deuxième Guerre mondiale dominent les manuels utilisés ici. Ces périodes réduisent ainsi la place restante pour traiter les autres thèmes du XX^e siècle, apparemment considérés comme moins importants.

3.2.2 Les critiques de contenu et l'analyse d'un exemple

Nous l'avons dit, depuis plus de 50 ans, des historiens de la didactique s'occupent de critiquer le contenu des manuels et la manière dont ils présentent l'histoire du nazisme. Les critiques n'ont guère changé de contenu depuis trente ans. En effet, les historiens américains Martin et Eva Kolinsky (1974) signalaient déjà au milieu des années 1970 et maintes fois depuis (cf. par exemple Kolinsky 1991, 1992) la séparation permanente dans les manuels entre les « politiciens nazis », seuls acteurs et sujets dans les manuels et « le peuple allemand », qui reste passif, manipulé, séduit. Les manuels des années 1960 et 1970 présentent l'antisémitisme et le racisme comme des conceptions erronées (démence, idéologie) propres à Hitler et à une petite élite nazie. Selon ces auteurs, la personnalisation des événements politiques, attribués à Hitler et à son élite contribuerait à construire une telle vision (une hypothèse que l'on retrouve chez Reich/Stammwitz 1989 : 102). Dans ce contexte, Walter Renn (1986) fait également remarquer l'insistance de certains manuels sur le rôle de « l'horrible SS » dans le génocide, cette dernière devenant l'acteur exclusif du crime nazi à côté du dictateur.

Malgré une évolution importante de la présentation du nazisme dans les dernières trente années (cf. Riemenschneider 1982, Marienfeld 1985, Vilmar 1986, Pingel 2000), dont une prise en compte du rôle de l'économie dans la montée du nazisme à partir de la fin des années 1970 en RFA (Reich/Stammwitz op. cit. : 105), l'accent reste placé sur des événements politiques. L'*Alltagsgeschichte*, la vie quotidienne et le monde de travail sous le nazisme demeurent presque entièrement absents. La personnalité d'Hitler continue à occuper une place importante, il constitue une sorte de « personne supérieure (*Überperson*) » selon Riesenberger (1980 :18).

Ceci est vrai pour les manuels utilisés dans les quatre écoles. Regardant rapidement un exemple : à Weinberg, les professeurs d'histoire utilisent depuis 1973 le manuel « *Unsere*

Geschichte, tome trois, de l'impérialisme jusqu'à aujourd'hui » édité par Diesterweg⁸⁶. L'exemplaire dont les élèves de troisième enquêtés dispose est l'édition de 1991. Il s'agit d'un manuel qui a été créé en 1973 sans avoir été actualisé de manière essentielle depuis. En effet, les deux éditions de 1973 et de 1991 sont identiques à part quelques questions supplémentaires et le chapitre concernant l'Allemagne au 20^{ième} siècle, qui a été élargie de deux pages concernant la chute du mur et la réunification. Le rédacteur d'histoire de la centrale de *Schroedel/Westermann/Diesterweg* à Braunschweig ne se souvient pas lui-même de ce manuel⁸⁷. Des recherches auprès de ses collègues nous révèlent que depuis la fusion des trois éditeurs, l'auteur du manuel travaille seul à Francfort, et continue à s'en occuper depuis l'origine. Visiblement, ce manuel a trop de succès sur le marché pour pouvoir arrêter sa production, même si l'éditeur a décidé de ne plus l'actualiser⁸⁸.

Sur les douze chapitres du manuel, deux traitent la période de 1933 à 1945 : Le chapitre six aborde « la domination du national-socialisme : le troisième Reich. », sur trente pages, le chapitre sept traite « la destruction de l'ordre du monde : la deuxième guerre mondiale » sur quarante deux pages. Cette division en deux de la période met d'une part l'accent sur l'état, le régime, l'idéologie, la politique extérieure et « les nazis ». Elle insiste d'autre part sur la guerre, le génocide, la résistance. Parmi les neuf titres, six décrivent des événements ou des concepts : « l'idéologie et la réalité du troisième Reich », « la politique extérieure du temps du NS », « la deuxième guerre mondiale », « du Blitz à la guerre globale », « génocide et résistance », et « guerre totale – capitulation sans condition », sans mentionner ni acteurs, ni régime. Deux parlent du régime : « La domination du national-socialisme » et « la création de la dictature NS », un du dictateur : « Hitler déchaîne la guerre en Europe », formulation qu'on retrouve tel quel dans les entretiens aussi bien des professeurs que des élèves. La tendance d'une focalisation sur Hitler comme seul acteur est ainsi présente dans les titres du manuel.

Les photos et images du manuel – souvent regardés en primeur et qui selon toute vraisemblance imprègnent et formatent, voire constituent les représentations du passé - sont relativement rares dans ce manuel basé sur des sources et des analyses d'auteurs. Il y a

⁸⁶ *Unsere Geschichte*, Bd. 3, Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart. Von Wolfgang Hug, Joachim Hoffmann, Elmar Krautkrämer Franz Bahl et Wilfried Danner, (nach Vorlagen von Hagen Schneider, Herne) Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 2. ergänzte Auflage, 1991.

⁸⁷ Entretien informel du 15.4.2004.

⁸⁸ Cette situation est très rentable pour l'éditeur, qui continue à vendre le livre avec un coût de production minime. Monsieur Weinegart, auteur chez cet éditeur, dans un entretien du 01.06.2005 interprète cette politique comme « psychologiquement prévenant ». Elle serait motivée non pas par des considérations économiques, mais par la nécessité de continuer à employer les anciens auteurs après la fusion des trois éditeurs Schroedel, Westermann et Diesterweg. Peu importe les raisons, fait est que dans les écoles circulent des manuels qui datent d'il y a trente ans.

cinquante et une photographies et images sur les quatre-vingt-deux pages, vingt-deux tableaux et graphiques et cinq cartes.

Tableau n° 11 : Contenu des photographies et graphiques du manuel Unsere Geschichte

Contenu des photographies et graphiques	
Combattants allemands	12
Hitler	10
Foules	7
Internés des camps	7
Diplomates alliés	7
Symboles nazis	5
Troupes alliées	5
Personnages nazis	3
Villes allemandes bombardées	3
Londres bombardée	1
Résistants allemands	2
HJ/BDM	2
Civils allemands en fuite	1
Juifs (carricature nazie)	1
Total	67

Sur les soixante-sept photographies et graphiques, Hitler est représenté dix fois, plus que n'importe quel autre personnage. Les combattants allemands sont représentés en tant que soldats (cinq), troupes allemandes (trois), SA (trois) et SS (une). L'armée allemande est représentée de manière victorieuse : soit elle entre dans des villes occupées, acclamée par les foules (Vienne et Prague), soit au garde à vous devant Hitler ou Himmler. SA et SS sont photographiés en train de surveiller ou de fusiller des prisonniers. Viennent ensuite les photos de « foules » qui célèbrent le dictateur lui-même (sept), les internés dans les camps (sept) dont une représente une fusillade, et les diplomates alliés (également sept, dont Staline et Churchill, représentés deux fois, et seul sur leur photo). Parmi les cinq symboles nazis la croix gammée figure quatre fois. Les photographies des troupes alliées les montrent trois fois sur cinq en échec (soit mort, soit en tant que prisonniers, soit sur un bateau qui coule), ce qui n'arrive jamais pour les représentations des troupes allemandes. Des « personnages nazis » ne figurent que Röhm, Himmler et Ribbentrop. Sont représentées enfin des villes bombardées (trois allemandes et Londres) et les résistants (deux photographies, sur une figurent Sophie et Hans Scholl et leur ami Christophe Probst sur l'autre Graf v. Stauffenberg). Enfin y figurent une photographie des jeunes hitlériennes et une autre du BDM, ainsi que les réfugiés allemands en fuite « devant l'armée rouge ». Une caricature nazi représente « les juifs ». Cette

liste souligne l'importance donné au dictateur et à son « succès », ainsi que celui de l'armée allemande, dans ce manuel.

Mis à part la première photographie, sur laquelle Hitler baisse la tête devant Hindenburg tout en lui donnant la main, Hitler figure sur les dix images, la tête haute. Neuf fois sur dix en uniforme, il regarde le spectateur fièrement (deux fois), il semble admiré par les foules qui le saluent à bras levé (une fois), par une famille à la maison où il figure en photographie encadré au milieu des membres de la famille, sur une chaise (une fois), et par une petite fille de cinq ans (une fois), il est en compagnie des ministres nazis (une fois) inspecte des soldats allemands au garde à vous, en leur saluant au « *Hitlergruß* », la seule image où il paraît en habit et non en uniforme (une fois). Il figure avec Mussolini (deux fois) et avec Hindenburg, Bismarck et Friedrich Wilhelm (une fois). La photographie où il est le plus visible, dans la mesure où il est grandi par un cadrage rapproché et qu'il regarde le spectateur et ne bouge pas, a été prise sur la conférence de Munich en 1938, où il figure au milieu des alliés.

Fotographie dans le manuel Unsere Geschichte, p. 176.



Cette photographie mérite une description plus détaillée. La pose apparaît d'évidence : tous les personnages sont debout face au photographe. Hitler y figure au milieu, fixant de manière insistante l'objectif, les mains croisées devant son corps, la tête haute, la bouche fermée, sans sourire, une ligne droite sous sa barbichette. Sur son bras gauche figure, bien

visible, le brassard avec la croix gammée. A sa gauche et paraissant la même taille, Mussolini, impressionnant par sa largeur, mais paraissant moins sur de lui à cause de son regard, tourné vers le dictateur allemand, les joues gonflées, chauve, et une tête légèrement penchée en avant et vers son voisin. Tous deux portent des uniformes clairs et des décorations militaires. A droite d'Hitler figure le Premier ministre français, Daladier, paraissant tout petit à côté d'Hitler qui le dépasse optiquement de plus d'une tête, et maigre à cause de son costume noir à rayures, qui le mincit encore davantage. Il regarde en l'air comme s'il tournait les yeux, dont on ne voit que le blanc. A côté de lui, vêtu tout en noir, figure Chamberlain, premier ministre anglais, qui, lui aussi, dépasse en taille Daladier, mais paraît coincé au bord de la photographie. Il tient dans la main gauche un mouchoir. Il regarde le photographe, mais ses yeux paraissent un peu évanescents, peut-être lié à l'excentration de sa position. Il a la bouche légèrement ouverte, ce qui lui donne un air un peu sceptique. A côté de Mussolini, à l'autre bord de la photographie, figure le ministre de l'extérieur italien, Ciano, qui s'impose sur la photographie grâce à son regard dur et sa posture corporelle très droite, mais qui est coupé par le bord de l'image, son bras gauche étant en dehors. Les représentants des « pouvoirs de l'axe » occupent ainsi les deux tiers de la photographie, dépassant en nombre et en espace largement l'alliance franco-britannique, « coincée » dans le coin gauche, Chamberlain sortant également avec son bras du cadre de l'image. Hitler ressort de la photo non seulement par le fait qu'il se trouve au milieu, mais également par le fait que le spectateur se sent frappé par son regard et qu'il est le seul à avoir les mains croisées devant lui, ce qui le distingue des autres personnes. Il se détache en particulier des deux premiers ministres anglais et français par la couleur de son uniforme, sa taille et son regard, de Mussolini par sa posture. Le seul capable de le « concurrencer » optiquement par sa posture sur la photographie est Ciano.

Cette photographie semble symptomatique de l'image de Hitler transmise dans le manuel : puissant, dirigeant tout, figurant littéralement au-dessus des autres. Sur l'ensemble des photographies, Hitler est représenté en tant que « dictateur sur la hauteur de son pouvoir », ou encore à travers la propagande utilisée par les nazis, transmettant ainsi l'image d'une sorte de surhomme, admiré par la totalité de ces interlocuteurs divers. Ses images se trouvent presque exclusivement dans les premiers cinq sous-chapitres traitant « le succès » du nazisme, c'est à dire la montée au pouvoir et l'expansion pendant la guerre. Dans les deux derniers chapitres, traitant « l'extermination et la résistance » et « la guerre totale et la capitulation », le dictateur reste absent en images, mise à part une dernière photographie, pris après l'attentat de juillet 1944. Il est cette fois diminué par le cadre et à peine reconnaissable, inspectant les lieux de la *Wolfschanze* avec Mussolini. Une caricature américaine sur le

« discours de paix » d'Hitler du 17.05.1933 ne parvient pas à contrebalancer cette image entièrement positive du dictateur puissant. On y voit des rangs de soldats dessinés à la craie jusqu'à l'infini et au dessus d'eux un énorme canon noir au bout duquel figure le visage d'Hitler, sa bouche ouverte correspond à l'ouverture du canon, de laquelle sort un nuage avec un pigeon de paix. Cette caricature de 1933 révèle la lucidité du dessinateur américain sur les buts de guerre du régime nazi naissant. Mais elle transmet également, comme toutes les autres photographies, l'image d'un dictateur puissant qui dirige seul des millions de soldats et a seul l'intention de faire la guerre. Tout cela s'apparente à un jeu d'échecs dans lequel Hitler dispose de pions, qui sont alignés sur une énorme croix gammée.

Les sources utilisées dans le manuel occupent une place considérable : pour deux pages de texte d'auteur à chaque sous-chapitre, on dénombre six à sept pages de sources et d'images.

Tableau n° 12 : Contenu des sources du manuel Unsere Geschichte

Sources gouvernementales (discours etc.)	65
Dont :	
Discours de Hitler	28
Déclarations gouvernementales	14
Lois ou textes officiels	5
Discours de "personnages nazis"	8
Discours de responsables d'organisations	6
Discours d'Officiers ou de Soldats	4
Propagande nazie	6
L'opposition politique	6
L'étranger	8
Résistance	5
Témoins	6
Historiens	5
Total	101

Elles renforcent l'impression donnée par les images. Sur cent sources, presque deux tiers (65) proviennent du gouvernement, et surtout du dictateur, qui monopolise un tiers de la place avec 28 sources provenant de lui. Le plus souvent il s'agit de discours officiels, parfois de protocoles de réunions politiques intérieurs ou extérieurs. La deuxième place occupent les déclarations gouvernementales (quatorze) et lois ou textes officiels (cinq), suivi par les discours des « personnages nazis » Göbbels, Göring et Himmler (huit) et d'autres responsables BDM/HJ de moindre importances (six) officiers ou soldats (quatre). La propagande nazie trouve également sa place dans six sources. L'opposition politique est

représentée dans six sources, l'étranger dans huit, dont cinq sont des discours positifs sur l'Allemagne nazie ou « Hitler » datant d'avant guerre, les autres étant des déclarations du personnel politique pendant la guerre. La résistance se retrouve dans cinq sources, six autres proviennent de « témoins » et cinq « d'historiens ».

Cette sur-représentation du dictateur et des déclarations officielles se retrouve dans le langage Hitléro-centré du manuel. D'emblée, Hitler « fait les gros titres ». Les textes rédigés par les auteurs des manuels, qui présentent les thèmes à traiter et les sources définissent effectivement le dictateur comme acteur quasi-unique du nazisme et de la guerre. « Hitler pense, Hitler veut, Hitler dit, Hitler fait ».

La concentration sur le dictateur ne rencontre ses limites que lorsqu'il s'agit de décrire les échecs de l'Allemagne dans la guerre, ou encore les crimes contre l'humanité, commis par exemple en Pologne. Les phrases qui concernent la défaite de l'Allemagne nazie ne sont plus formulées avec Hitler comme sujet. Ainsi, si Hitler apparaît comme responsable de la guerre, et de l'expansion allemande, il n'est plus responsable de la défaite, qui elle reste sans auteur précis. Les phrases concernant la soumission de l'Europe de l'Est sont également formulées au passif : « Les peuples slaves devaient être soumis : ils étaient considérés selon l'idéologie de race des national-socialistes comme 'sous-hommes', destinés à l'exploitation, le déplacement et l'élimination physique » et « sept Millions d'hommes des pays occupés étaient déportés pour le travail forcé en Allemagne » (*ibid.* : 183).

Une deuxième manière de décrire les faits de guerre peu héroïques tel que le génocide consiste à les attribuer à d'autres qu'Hitler (par exemple Himmler). Par ailleurs, les cibles de « l'assassinat » restent floues.

Cette tendance se retrouve par ailleurs dans les médias. Comme je l'ai montré ailleurs (Oeser, 2002 : 60-64), le personnage d'Hitler puis des personnalités nazies n'ont cessé d'être traité en abondance dans le *Spiegel*, hebdomadaire politique de référence en Allemagne⁸⁹. Bien davantage que « le régime nazi », c'est eux qui tiennent le record des chiffres avec entre 45 et 50 articles par an (c'est à dire presque un article chaque semaine) traitement qui reste constant sur vingt cinq ans (depuis 1970) pour le personnage du dictateur, et varie davantage

⁸⁹ Le *Spiegel* est mentionné en particulier par plusieurs de mes enquêtés (surtout les élèves des *Gymnasien*, mais également certains professeur-e-s) comme une lecture fréquente et une source d'information sur la période. Ceci n'est pas très étonnant, le *Spiegel* étant le magazine politique le plus lu et vendu en Allemagne (avec plus d'un million d'exemplaires).

pour les autres « personnalités » (entre 20 et 65 articles par an) qui deviennent des sujets médiatiques uniquement depuis le milieu des années 1980.

Ainsi, malgré l'évolution des manuels, les critiques formulées par les historiens de la didactique restent valables. L'absence de prise en compte de ces critiques semble liée au processus de production des manuels, qui obéit à des logiques autres que celles des chercheurs en didactique.

En effet, l'analyse des manuels obéit à des critères normatifs : ils sont jugés quant à leur correspondance aux dernières connaissances scientifiques et pédagogiques. Une telle perspective en surplomb, de propagation du savoir de haut en bas, du ministère et de l'université à l'élève de l'école primaire, processus de transmission du savoir à sens unique, basé sur l'idée d'un effet linéaire, n'est guère réaliste⁹⁰. Au départ du processus de transmission se trouverait ainsi la politique scolaire, qui définit des programmes. Les manuels ainsi que les professeurs ne seraient que des conduits, qui transforment ces politiques en écrit et pratiques et transmettent le savoir politiquement défini ou souhaité. Selon une telle vision, une critique des manuels (ou des programmes) devraient forcément mener à une amélioration des pratiques d'enseignement⁹¹.

3.3 La production collective d'un manuel

Les éditeurs de manuels forment un secteur spécifique de l'édition, contraint par les logiques de marché et la politique scolaire. Les auteurs de manuels occupent des positions diverses, mais le plus souvent il s'agit de professeurs du secondaire parfois d'universitaires, parfois de personnes sans aucun lien avec l'enseignement. Ils agissent (et écrivent) différemment selon la position professionnelle qu'ils occupent par ailleurs. Il s'agira de comprendre les ressorts de l'action de ceux impliqués dans la production des manuels, à travers l'exemple de la production de manuels chez les trois éditeurs principaux de manuels allemands : *Klett*, *Cornelsen* et *Schroedel/Westermann/Diesterweg*. A la base de cette analyse se trouvent des entretiens menés entre 2002 et 2005 avec quatre éditeurs et trois auteurs de manuels, ainsi qu'avec un responsable du rectorat de Leipzig.

⁹⁰ Pour une critique générale des recherches de réceptions pédagogiques ou *Wirkungsforschung* cf. Gudehus 2004.

⁹¹ Il ne s'agit aucunement ici de mettre en question l'importance des travaux didactiques. Le but est ici de comprendre les facteurs contribuant à la lenteur du processus de renouvellement des manuels – et davantage dans les cours d'histoire – et de mettre à jour les limites des visions linéaires du processus de transmission et de réception.

3.3.1 Contraintes économiques

Les éditeurs de manuels sont des entreprises privées, soumises aux lois du marché. Spécialisés dans les manuels, ils doivent s'adapter aux règles spécifiques émises par des commissions ministérielles (situées au niveau des Länder) et acceptées par les ministères de la culture. La décentralisation de la politique d'éducation a comme conséquence une différenciation des programmes scolaires selon chaque Land. Le renouvellement des programmes a également lieu à des moments divers et selon la majorité politique en place. Un tel processus de discussion et renouvellement peut prendre plusieurs années. En Saxe, de nouveaux programmes ont ainsi été rédigés en 2003/2004. M. Meier, du rectorat de Leipzig, en est fier. Il les considère comme « révolutionnaires » et au point des dernières recherches scientifiques. Ainsi, la Saxe serait avec la Thuringe, un « précurseur de la politique d'éducation allemande (*ein Vorreiter der deutschen Bildungspolitik*) »⁹².

Selon l'idée d'un processus de transmission à sens unique, on pouvait s'attendre à ce que les nouveaux manuels s'adaptent aux nouveaux programmes. En revanche, une enquête chez l'éditeur *Klett* montre les liens distendus entre programmes et manuels. Une rédactrice en chef, Mme Anhalt⁹³ explique comment le nouveau manuel qu'elle rédige au même moment est conçu et produit afin qu'il arrive *à temps avec les nouveaux programmes* sur le marché en Saxe. Cette coïncidence temporelle s'explique selon les logiques du marché : les nouveaux programmes mènent généralement à des achats de manuels par les institutions scolaires. Les éditeurs les utilisent comme argument de vente pour les nouveaux manuels.

Mme Anhalt explique que les nouveaux manuels, comme les programmes, sont conçus tous les 12 – 20 ans. Entre temps il y a de nouvelles éditions, mais pas de conceptions nouvelles⁹⁴. Ce fait est lié entre autre au nombre d'employés : chez *Klett*, un rédacteur s'occupe de tous les manuels d'une discipline (de la sixième jusqu'à la terminale), ce qui rallonge le processus de renouvellement⁹⁵.

Une fois la production d'un nouveau manuel décidée, suit une version initiale, et plusieurs versions amendées légèrement selon les Länder dans lesquelles il sera vendu. Mme Anhalt considère que entre dix et vingt pour cent de modifications sur la version initiale est le maximum qu'un éditeur puisse se permettre financièrement. De plus, tous les employés et auteurs interrogés s'accordent sur le fait que les changements concernent prioritairement les

⁹² Entretien du 03.02.2004.

⁹³ Entretien du 01.03.2004.

⁹⁴ Les nouvelles éditions consistent à rééditer le même livre avec quelques changements minimaux. Les conceptions nouvelles créent un manuel entièrement nouveau.

⁹⁵ Ce constat correspond aux témoignages des employés de *Cornelsen* et de *Schroedel/Westermann/Diesterweg*.

exemples régionaux illustratifs. Ainsi un passage sur la ville de Cologne au moyen-âge va être remplacé dans le manuel de la Saxe avec un passage sur Leipzig. Il reste peu ou pas de place pour des changements de fond. Ces « considérations financières », comme les nomme M. Weinegart, auteur et éditeur chez *Westermann*, sont ainsi bien plus puissantes que des considérations théoriques et/ou didactiques⁹⁶.

Mme Anhalt explique que la conception d'un manuel se fait sur la base des programmes scolaires, car le manuel doit être accepté par les commissions régionales avant de pouvoir être vendu aux écoles. La Rhénanie du Nord Westphalie, avec la population scolarisée la plus importante de l'Allemagne, est le plus gros consommateur de manuels. C'est la raison pour laquelle Mme Anhalt se sert des programmes de ce Land afin de concevoir le nouveau manuel d'histoire de *Klett*. Ces considérations économiques justifient le fait que le prototype du manuel est toujours conçu selon les programmes de ce Land⁹⁷. Au moment de l'entretien, en 2004, les programmes de la Rhénanie du Nord Westphalie dataient de plus de dix ans. Les nouveaux programmes « révolutionnaires » de la Saxe, qui sont à la base de la décision de lancer un nouveau manuel, ne peuvent ainsi se retrouver que dans les dix ou vingt pour cent de modifications régionales.

Certains manuels restent très longtemps sur le marché. C'est ainsi que le manuel d'histoire du Gymnasium Weinberg, *Unsere Geschichte*, de l'éditeur *Diesterweg*, n'a quasiment pas été renouvelé depuis 30 ans. La réédition de 1993 n'a rien ajouté ni modifié à l'édition de 1973, à l'exception des deux pages sur la chute du mur et la réunification. Renseignements pris auprès de l'éditeur, le rédacteur d'histoire dans la rédaction centrale de *Schroedel/Westermann/Diesterweg à Braunschweig* ne connaissait pas ce livre⁹⁸. Après des recherches auprès de ses collègues, il m'expliquait qu'un auteur isolé, qui travaille seul à Francfort, continue à s'en occuper. Visiblement, le manuel se vend trop bien pour pouvoir arrêter sa production. L'éditeur continue à vendre ce manuel avec des coûts de reproduction extrêmement faibles. M. Weinegart, également auteur et rédacteur de *Schroedel/Westermann/Diesterweg* interprète cette politique comme une façon de « ménager psychologiquement » les anciens employés⁹⁹. Ce ne serait ainsi pas les considérations économiques, mais la nécessité, après la fusion des trois éditeurs *Schroedel*, *Westermann* et

⁹⁶ Entretien du 01.06.2005.

⁹⁷ Il y a des exceptions à cette règle. Le nouveau manuel de Westermann, « Horizonte » est conçu pour le marché bavarois. « Comme Westermann est absent en Bavière, ils cherchent à emporter des parts du marché bavarois », explique M. Weinegart. Le livre a eu tellement de succès, qu'il servira comme base pour les versions régionales. Dans ce cas se sont donc les programmes bavarois qui ont eu l'influence décisive sur la conception du manuel.

⁹⁸ Entretien informel du 15.4.2004.

⁹⁹ Entretien du 01.06.2005.

Diesterweg de continuer à employer ce que les éditeurs appellent les « vieux-auteurs-établis » (*Altautoren*).

Des considérations économiques conditionnent également la mise en page des manuels chez *Cornelsen* à Leipzig. Le marché des manuels scolaires de l'ancienne RDA constitue ce que les éditeurs appellent une « niche », en particulier pour *Klett* et *Cornelsen*, mis en difficulté après la fusion de *Schroedel/Westermann/Diesterweg*, désormais le plus grand éditeur de manuels en Allemagne, en situation de monopole sur le territoire de l'ancienne RFA. Mais il reste peu présent dans les Länders de l'ancienne RDA. Pour survivre, les deux plus petits éditeurs, *Cornelsen* et *Klett*, se sont spécialisés dans la vente sur ce territoire. C'est dans ce but que *Klett* a déménagé la centrale de l'édition à Leipzig après la réunification.

M. Gunt, éditeur chez *Cornelsen*, explique comment « l'image » de l'éditeur contribue à sa survie. *Cornelsen* a acheté directement après la *Wende* l'éditeur d'Etat de l'ancienne RDA *Volk und Wissen*, et s'est établi à Berlin. En tant « qu'éditeur de la RDA », *Volk und Wissen* était d'abord objet de suspicions sur le marché ce qui rendait la fusion peu rentable pour *Cornelsen*. Dans les années qui suivirent la réunification, *Volk und Wissen* a plusieurs fois risqué la banqueroute. Depuis, M. Gunt parle d'une « évolution des mentalités » en Allemagne de l'Est : l'ostalgie grandissante a rendu à *Volk und Wissen* son ancienne réputation, et depuis le milieu des années 1990, le nom de « l'éditeur de la RDA » fait à nouveau vendre des manuels. Depuis, *Cornelsen* laisse le nom du partenaire à côté du sien sur tous les exemplaires destinés aux Länder de l'ancienne RDA (mais évite de le mentionner sur les manuels destinés aux Länder de l'ancienne RFA). M. Gunt commente : « ça se vend mieux, maintenant, ici. Les professeurs, mais surtout les parents, voient *Volk und Wissen*, et disent : 'Voilà, ça, c'est un bon livre ! Je l'avais aussi, moi, à l'école'¹⁰⁰ ! ».

3.3.2 Critères de jugement et position professionnelle

Les critères de jugement des manuels diversifiés selon la position occupé par ceux qui jugent¹⁰¹. Les « critères d'éditeur » ne sont pas les mêmes que ceux des professeurs du secondaire ou ceux des universitaires.

Pour le premier, il s'agit de baisser les coûts de production et maximiser les ventes. Mais les éditeurs ne sont pas d'accord sur les stratégies à mettre en place afin de stimuler les

¹⁰⁰ Entretien du 30.1.2004.

¹⁰¹ Il ne s'agit pas de trouver les « meilleurs » critères de jugement, c'est à dire de se placer en « juge des juges », mais de comprendre pourquoi différents acteurs défendent différentes positions.

ventes. M. Weinegart¹⁰² était professeur d'histoire du secondaire. Depuis huit ans, il travaille comme assistant à l'université X de sa ville, où il vient de terminer son habilitation de recherche. En 2006, il a prévu de revenir au lycée, car son contrat universitaire se termine et qu'il n'a pas trouvé un poste proche de sa famille. Le travail chez l'éditeur est un « travail secondaire », qu'il réalise par « plaisir ». En revanche, il ne constitue pas la source de reconnaissance principale de M. Weingart, qu'il trouve dans ses recherches universitaires. S'il admet que « la valeur scientifique » d'un manuel est un « signe de qualité » pour les professeurs, elle est, pour lui, surtout un argument de vente. Ainsi il sourit et témoigne d'une certaine distance quand il décrit comment, pendant les « séminaires de vente », il insiste sur le fait que « les chapitres du manuel sont corrigés par des 'spécialistes' de l'université X », pour convaincre les futurs clients d'acheter le manuel. Personnellement, il juge que : « un manuel n'est pas un article. Il n'est pas « scientifique ». On ne peut pas développer les détails comme on peut le faire dans un livre pour un public scientifique ou même pour des adultes. Il s'agit quand même d'un manuel pour des enfants. La « scientificité », ce n'est qu'un label pour « stimuler les ventes ».

Mme Anhalt et M. Gunt sont tous deux trentenaires, docteurs ayant quitté la recherche et travaillent à plein temps pour leurs éditeurs. Ils estiment au contraire que la « scientificité » n'est pas du tout un argument de vente. En revanche, un manuel est « d'autant mieux » qu'il correspond au « critères de la science ». Ainsi M. Gunt est très fier d'un nouveau manuel, que *Cornelsen* vient d'éditer pour le lycée. Il loue les « textes presque scientifiques », la « très bonne qualité », les « grandes exigences » du manuel. Sa « scientificité » constitue ainsi une preuve de qualité de l'éditeur. Mais malheureusement, ce manuel ne se vend pas. Il est utilisé exclusivement par les professeurs pour la préparation des cours : « les professeurs le gardent pour eux. C'est une sorte de référence pour les experts. Pour les élèves, ils cherchent quelque chose de plus facile, plus classique.

Mme Anhalt, dans un positionnement proche de celui de M. Gunt, « lutte quotidiennement » contre le « manque de scientificité » des auteurs des manuels, afin d'adapter les livres à « l'actualité scientifique de l'histoire ». Elle critique les professeurs et les auteurs de manuels parce qu'ils n'appliquent pas les « critères scientifiques »¹⁰³.

¹⁰² Né en 1957 d'un père banquier et d'un mère à la maison, M. Weinegart s'est distancié politiquement de ses parents, membres de la CDU/CSU en joignant le SPD au milieu des années 1970. L'éditeur Schroedel/Westermann/Diesterweg le remarque par son habilitation en didactique de l'histoire, et l'embauche en 2000.

¹⁰³ Entretien du 01.03.04

« Les professeurs veulent ce qu'ils connaissent. Il faut donc faire exactement ce que nous avons fait il y a dix ou vingt ans. Depuis 1990, nous avons reculé. Que voulez-vous, il faut vivre, aussi ! Les nouvelles éditions ne se vendent que très difficilement. Les écoles achètent les vieux trucs. Ils ont un succès incroyable ! Nous ne pouvons pas nous permettre d'arrêter une série, même si elle est vieille ou dépassée, si elle nous apporte quarante pour cent de nos chiffres de vente. Donc il faut faire des compromis. Entre ce que veulent les professeurs, et ce que nous pensons le mieux pour les enfants. Nous sommes constamment entre ce que les commissions nous imposent, et la nécessité de vendre quand même les livres¹⁰⁴. »

M. Niedermacher, né en 1938, est professeur d'histoire au lycée depuis 1966 et instructeur des jeunes professeurs en formation (*Seminarlehrer*) depuis 1972. Il travaille depuis le milieu des années 1970 comme auteur et rédacteur chez *Klett*. Il explique pourquoi il a choisi d'employer pour l'édition d'un manuel bavarois uniquement des professeurs du secondaire, et non des universitaires, qu'il évite par principe :

« Il est peut-être intéressant de noter, pour vous, que nous n'ayons pas de professeurs (du supérieur), pas d'universitaires avec nous. Même pas en tant qu'expert ou conseillers. Nous en avons une fois, à la première édition (en 1973), il y avait un « expert scientifique » (*wissenschaftlicher Berater*). Et nous n'avons pas fait une bonne expérience avec ça. [...] Les chercheurs (*Wissenschaftler*) ont parfois du mal à se séparer des détails, à arriver à une généralisation des événements et des faits. Une simplification qui soit compréhensible pour des élèves ! Y compris les chercheurs en didactique. Non seulement des historiens, mais également les pédagogues. Donc, pour nous, c'était davantage un obstacle pour un travail conséquent, pour un travail rapide, aussi, qu'une aide, quand quelqu'un dit : c'est faux. Ce n'est pas non plus si faux que ça, ce que nous produisons. C'est ce qui différencie notre travail de celui d'autres éditeurs, qui l'affichent en plus comme une sorte de signe de marque « conseillé par »...[...] Mais il ne faut pas – ça vous intéresse, peut-être – l'accompagnement scientifique ou didactique n'est pas nécessaire pour faire un bon manuel. [...] c'est peut-être (il rit) un peu un reproche envers la didactique, qu'ils campent sur leurs positions, en hauteur, mais parfois, c'est réellement ça ! Et c'est pour ça que nous avons pris de la distance avec eux¹⁰⁵. »

Selon M. Niedermacher, les « historiens de la didactique » ne comprennent pas les besoins et intérêts des élèves. Le raisonnement en termes de compétences techniques lui

¹⁰⁴ Sie (die Lehrer, A.O.) wollen das, was sie kennen. So müssen wir das tun, was wir vor zehn oder zwanzig Jahren gemacht haben. Seit Mitte der 1990er haben wir große Rückschritte gemacht. Was wollen Sie – wir müssen auch leben! Neuauflagen verkaufen sich schwer. Die Schulen kaufen die alten Sachen. Die haben einen unglaublichen Erfolg. Wir können es uns nicht leisten, eine Serie aufzuhören, selbst wenn sie veraltet ist, wenn sie uns vierzig Prozent unserer Verkaufszahlen einbringt. Also müssen wir Kompromisse machen. Zwischen dem, was die Lehrer wollen, und dem was wir für das Beste für die Kinder halten. Wir befinden uns ständig in einem Verbandspiel zwischen dem, was die Kommissionen uns auferlegen (welche die Bücher prüfen, und die Verkaufsgenehmigungen geben, A.O.) und der Notwendigkeit, die Bücher auch zu verkaufen“ Gunt (Anm. 21).

¹⁰⁵ Das ist vielleicht für Sie noch interessant, wir haben keine Professoren, keine Hochschullehrer dabei, (er zögert) auch nicht als Berater. (...) Wir hatten das – bei der Uralt-Ausgabe, da hatten wir so einen wissenschaftlichen Berater – wir haben nicht (betont) die besten Erfahrungen damit gemacht. (...) die (Wissenschaftler, A.O.) tun sich manchmal schwer von den Details wegzukommen, zu den Generalisierungen eines solchen Sachverhaltes zu kommen. In eine für die Schüler verständliche (betont) Vereinfachung (...). Übrigens: eingeschlossen Didaktiker. Nicht nur Fachhistoriker, sondern auch Didaktiker. Also, (...) wir haben es mehr als Behinderung einer konsequenten Arbeit, eines Arbeitstempas angesehen, wie als Hilfestellung – dass jemand sagt, das ist jetzt falsch. So falsch ist das nun auch wieder nicht, was wir produzieren. Das unterscheidet unsere Arbeit hier von der manch anderer Verlage, die das gerade so als Firmenschild noch draufkleben: beraten von etc. (...) Aber man muss nicht - vielleicht würde Sie das interessieren – man muss nicht unbedingt eine fachwissenschaftliche oder didaktische Begleitung haben, um ein angemessenes Buch zu bringen. (...) Es ist jetzt zwar (er lacht) (...) so ein bisschen der Vorwurf an die Didaktik, dass sie (...) auf erhobenen Positionen das Ganze betrachten – aber das ist manchmal so! Und deshalb haben wir davon Abstand genommen.“ (Entretien du 1.5.2005).

permet de se distinguer positivement des « scientifiques », perçus comme incapables de transformer leur savoir dans une forme compréhensible pour les élèves. Ce n'est pas la « vérité historique » qui est mise en avant. Tout ce qui dépasse « les faits historiques » est considéré comme « détail inutile », qui suscitent la confusion chez les élèves. Les conséquences de cette définition d'un « bon manuel » mène au refus de travailler avec des universitaires pour produire un manuel. Ce refus permet à M. Niedermacher également d'imposer ses propres critères, différents de ceux des historiens en didactique. En opposant ainsi compétence technique et compétence scientifique, M. Niedermacher préserve son espace d'action et de décision.

Mme Anhalt, la jeune rédactrice de Leipzig, avance des arguments tout à fait autres pour expliquer le fait que les auteurs de manuels soient exclusivement des professeurs du secondaire. Elle souligne les difficultés de trouver des auteurs de manuels. Selon elle, le travail d'un auteur de manuel n'est ni reconnu, ni rentable financièrement. La nécessité de rendre la langue et le contenu conformes aux intérêts et capacités d'adolescents réduit, selon Mme Anhalt, les possibilités de correspondre aux « critères scientifiques ». Ainsi, un article dans un manuel n'obtient pas ou très difficilement une reconnaissance dans le champ scientifique. Cette difficulté est augmentée par le fait que les auteurs n'apparaissent pas en tant qu'auteur d'un article, mais collectivement, et uniquement sur la troisième page des manuels.

Mme Anhalt souligne l'importance des rédacteurs (et donc sa propre liberté et influence sur le manuel) face aux auteurs qui voient réduire leur espace de décision et de liberté. Théoriquement, le rédacteur a la possibilité d'intervenir et d'amender les textes des auteurs à sa guise, ce qui rend difficile la contribution d'universitaires.

Pour Mme Anhalt, ce sont ces raisons qui rendent deux groupes de personnes particulièrement aptes à l'écriture d'article de manuels: des professeurs de lycée en retraite, et des professeurs qui, après avoir arrêté l'enseignement pour s'occuper de leurs enfants, souhaitent trouver une « petite occupation » (*eine kleine Tätigkeit*¹⁰⁶) à la maison, soit des

¹⁰⁶ Le terme « *kleine Tätigkeit* » utilisé par Mme Anhalt peut s'interpréter comme une critique. Les auteures de manuels sont pour elles des femmes qui font un « petit » travail, qui est peu prestigieux. Elle les oppose à ceux et celles qui, comme elle même, travaillent à plein temps (malgré les enfants). Mme Anhalt se sert ici des stéréotypes de genre qui opposent les „petites occupations“ des mères et épouses aux « grands » travaux des hommes, qui sont socialement reconnus et financièrement rentables. En se plaçant du côté masculin, valorisé Mme Anhalt souligne la valeur de son propre travail. (Entretien du 01.03.04)

personnes qui n'exercent plus leur métier depuis plusieurs années, et/ou dont les études d'études sont un lointain souvenir¹⁰⁷.

Afin de valoriser leur propre travail et leurs positions, ils argumentent selon des critères qui leur permettent de s'imposer (y compris par rapport à moi, en tant que doctorante du côté « universitaire »). Les interviewés soulignent ainsi chacun leur propre compétence : Mme Anhalt en tant que rédactrice contre les auteurs, M. Niedermacher en tant qu'auteur (et professeur de lycée) contre les universitaires.

M. Weinegart se situe selon sa propre description dans la « zone grise » entre l'école et l'université. Cette situation lui permet de commenter les conflits : « les professeurs ignorent les chercheurs en didactique, et ces derniers prétendent que les professeurs ne comprennent pas de quoi ils parlent ». Parce qu'il exerce les deux métiers, et qu'il doit faire ses preuves dans les deux espaces selon des règles opposées, il se rend compte de la relativité des critères de jugement des uns et des autres.

Enfin, ma propre position contribue également à structurer les argumentations des uns et des autres. La remarque répétée de M. Niedermacher que sa critique des « professeurs d'université » et de leur incompetence dans la production d'un manuel pouvait « m'intéresser » indique une relation de pouvoir entre enquêtrice et enquêté. En tant que doctorante, j'appartiens à « l'université », et aux yeux de M. Niedermacher, à ceux qui s'intéressent aux détails inutiles. Il me fait comprendre que cette appartenance ne me donne pas de compétences dans son métier, et entend ainsi garder son autonomie de jugement. Par ailleurs, il me fait comprendre avec ses commentaires que je suis dépendante de lui pour comprendre le processus de production d'un manuel, manière de contrecarrer la violence symbolique potentielle que je pourrais exercer à son encontre. Mme Anhalt et M. Gunt sont dans une situation plus floue. Le fait qu'ils aient tous deux terminé leur doctorat leur donne un avantage décisif sur moi. Mais ils ont quitté l'université et se retrouvent dans une entreprise privée où le travail n'obéit pas aux mêmes règles de fonctionnement. Ils se trouvent dans une position un peu défensive, où ils tentent de justifier la qualité scientifique de leur production. Ils se sentent également obligés de critiquer la logique économique de l'éditeur. M. Weinegart, en tant qu'assistant à l'université X, habilité, est dans une position clairement dominante par rapport à moi. Il n'a pas besoin d'affirmer ses compétences scientifiques.

¹⁰⁷ Idem.

Ainsi, comme chaque « étape » de la transmission de l'histoire, le processus de production des manuels obéit à des logiques propres, qui ne sont pas réductibles à des théories didactiques, et ne correspondent pas au modèle linéaire de la transmission du savoir. Au contraire, ce processus est influencé par l'appartenance des producteurs des manuels à différents métiers et par leurs positions à l'intérieur du secteur de l'édition scolaire. Ils sont ainsi animés par des ressorts parfois contradictoires mais dont les liens avec les règles de production du savoir universitaire sont ténus. Comme les producteurs de manuels, les professeurs et les élèves obéissent à leurs propres logiques.

Chapitre II : La « génération soixante-huit » :

Du passé familial à l'engagement politique

Le lien entre « passé nazi » et « 1968 » semble relever de « l'évidence » en Allemagne. Le « 68 » allemand a été habité par le nazisme, car ce passé constituait un enjeu et une arme importante du combat des étudiants contre l'autoritarisme. Ce lien est explicite dans la mobilisation des théories du *Frankfurter Institut für Sozialforschung*, (« l'école de Francfort ») par les étudiants du mouvement¹. Entre autre, la question du « bon rapport au passé nazi » jouait un rôle décisif dans les années 1960. « 1968 » et « le passé nazi » interagissent d'une double manière : d'un côté, la cohorte, la classe d'âge, ayant vécu « 1968 » au temps de leur jeunesse devient une « génération ». « 1968 » constitue ainsi un événement structurant pour la formation d'une génération dans le sens de Karl Mannheim. Celle-ci s'oppose à la génération « précédente », ayant vécu (et/ou soutenu) le nazisme.

De l'autre côté, le passé nazi est structurant pour cette génération ayant vécu « 1968 » en termes de filiation (c'est-à-dire qu'il joue dans la relation entre parents et enfants). Les dimensions de rupture et de continuité s'interpénètrent de manière complexe. Le « 68 » allemand est ainsi un exemple particulièrement pertinent pour démontrer la nécessité d'une analyse conjointe des deux dimensions de l'appartenance générationnelle, à la fois en termes de cohorte et en termes de filiation (cf. Percheron, 1981). En effet, il s'agira d'analyser de quelle manière l'appartenance générationnelle, prise dans les deux sens, influence ou non les visions pédagogiques des enseignants en général et leurs visions du passé national-socialiste et sa transmission en particulier. Quels autres facteurs (appartenance sociale, à un genre) jouent et interagissent avec l'appartenance générationnelle ? Face à quelles pratiques enseignantes nous retrouvons-nous en conséquence ?

Dans les deux écoles de Hambourg, vingt professeurs d'histoire ont été interrogés dont sept appartiennent au *Gymnasium Weinberg*, les autres à la *Gesamtschule Wiesi*. Les professeurs hambourgeois appartiennent pour une majorité (treize des vingt) à une génération qui a vécu les événements de « 1968 »² soit pendant leurs études (quatre) soit au lycée juste avant leur baccalauréat. Au *Gymnasium Weinberg*, six des sept professeurs d'histoire sont nés entre 1940 et 1951 et appartiennent à la deuxième génération, une seule, née en 1971,

¹ Sur « l'école de Francfort », cf. Albrechts et al (2000). Pour le lien entre certains membre de l'IFS et le mouvement « 1968 » cf. Behrmann (2000).

² Pour une définition de la période « 1968 », cf. introduction.

appartient à la troisième génération. Ceci semble relativement typique du paysage démographique des professeurs de collège et de lycée dans l'Ouest de l'Allemagne, en particulier dans les *Gymnasien*.

A la différence des *Gymnasien*, les enseignants des *Haupt-*, et *Realschulen*, et en particulier les *Gesamtschulen*, n'occupent pas nécessairement leur premier poste, et ils ont plus souvent tendance à repartir, comportement lié sûrement aux difficultés particulières des quartiers dits « quartiers chauds ou *soziale Brennpunkte* ». Le roulement est ainsi plus important et les pédagogues appartiennent à des cohortes d'âge plus variées. A la *Gesamtschule Wiesi*, dix des douze interviewés appartiennent à la deuxième génération, mais, nés entre 1948 et 1961, ils sont légèrement plus jeunes que ceux ou celles de *Weinberg*. La majeure partie (sept sur douze) est née entre 1948 et 1951. Trois enseignants, nés respectivement en 1954, 1956 et 1961 représentent la génération « intermédiaire » des quadragénaires entièrement absente à *Weinberg*. Deux femmes, nées en 1968, appartiennent à la troisième génération.

Tableau n° 13 : L'âge et l'appartenance générationnelle des professeurs de Hambourg.

Date de naissance, Abitur/Maîtrise.	Weinberg		Wiesi		Total	
	H	F	H	F	H	F
1940 – 1943, Maîtrise 1968/1969	4		0		4	
	2	2			2	2
1948 – 1951, Abitur en 1968 - 1971	2		7		9	
	1	1	4	3	6	3
1954 – 1961, Abitur en 1973 - 1982	0		3		3	
			2	1	2	1
3 ^{ème} génération : 1968 - 1971	1		2		3	
	0	1	0	2	0	3
Total	7	4	12	5	19	9

Les événements de 1968 constituent une référence cristallisant de manière « mythique »³ un certain nombre de changements politiques en RFA. Adhérence, distance ou critique, engagement, témoignage ou passivité, l'intégralité des interviewés (avec une exception) qui ont vécu les « événements de 1968 » à un âge permettant de s'en rappeler

³ Pour le caractère mythique des politiques de mémoire de « 1968 » en France et une critique de son utilisation, cf. Gobille, 2005, en particulier p. 190 - 191. Même si l'opposition radicale qu'opère l'auteur entre « réalité historique » et « mémoire collective » semble problématique, B. Gobille souligne à juste titre la surproduction « à vif » d'analyses de l'événement de la part de non-professionnels du métier d'historien (c'est à dire des acteurs, des hommes politiques, des écrivains, des journalistes), qui « sur-occupaient » la place interprétative du présent et passé immédiat de « 1968 » « par des formes de récit jouissant d'un accès immédiat à la caisse de résonance médiatique et éditoriale [...] porté à récupérer les témoignages croustillants et polémiques » (p. 191). Cette analyse semble pouvoir s'appliquer à l'Allemagne (cf. Kraushaar 2000). En effet, cette sur-représentation médiatico-éditoriale de l'événement semble nourrir une représentation relativement homogène des « conséquences » perçues de « 1968 » par les professeurs d'histoire interrogés, qu'ils aient ou non vécu les événements à l'époque. A la différence de la France, il semble néanmoins important de souligner le rôle de l'implication dans le nazisme de la génération des « pères » pour le mouvement étudiant en Allemagne.

consciemment (c'est-à-dire l'adolescence) y font référence immédiatement dès qu'ils évoquent leur parcours pédagogique, sans attendre des questions lors de l'entretien. Ce chapitre vise à dénouer les significations attachées à « 1968 » et à s'interroger sur les parcours et convictions pédagogiques des interviewés.

Les années 1960/70 ont surgit dans l'enquête de manière puissante. Référence présente de manière sous-jacente ou explicite, il s'agit d'un cadre mémoriel (dans le sens de Maurice Halbwachs⁴) et pédagogique, qui oriente les discours sur le nazisme et leur transmission. Utilisée comme un discours de mise en scène du soi et des autres (Goffmann 1973), elle crée une cohérence générationnelle et pédagogique, jalonne une lecture du monde du passé et du présent. Cette référence omniprésente se décline néanmoins selon les positions et les points de vue occupés. Le cadre d'interprétation fourni par l'événement⁵ de « 1968 » est re-interprété et investi de significations diverses. Dans son travail sur les écrivains mobilisés en mai 1968 en France, qui s'appuie sur les théories de Michel Dobry (1986), Boris Gobille a analysé « 1968 » comme moment de « crise politique » (Gobille 2003) où les cadres d'expériences perdent leur pouvoir d'interprétation. Il constate qu'en effet, il n'y a pas d'accord chez les acteurs sur le sens qu'il faudra donner à ce qui sera nommé ultérieurement « mai '68 ». Au centre de la lutte pour le sens légitime de la crise et donc pour la direction qu'elle prendra, se trouve ce travail de « définition de la réalité » (Dobry, 1986 : 194). Se pose la question des manières dont la référence rétrospective à « 1968 » fonctionne. En effet, une fois les cadres idéologiques (re-)posés à la fin de la « crise », le travail de « définition de la réalité » s'engage en travail de « définition du passé », de réinterprétation de l'événement *à posteriori*. Ainsi, la lutte pour la définition légitime de l'événement continue. Les divers débats mémoriels représentent des « évènements » dans la lutte permanente pour l'interprétation légitime du passé, des « micro-crisis », des ruptures d'intelligibilité (Bensa/Fassin 2002) qui forcent les acteurs et actrices à réinterpréter non pas la réalité, mais le passé, perçu comme « réalité ». Sans souscrire tout à fait à l'opposition trop facile des acteurs et actrices de l'événement et des spectateurs et spectatrices, les secondes tendent toutefois à utiliser les cadres d'interprétation nouvellement générés, à se les approprier au quotidien. C'est cette retranscription perpétuelle qui nous intéresse dans le processus d'appropriation et de ré-appropriation puis de transmission du passé nazi. Trier ce que correspond à l'ordre du vécu, et ce que correspond à l'ordre du reçu par des témoignages écrits et médiatisés semble peu utile.

⁴ Cf. introduction. Cf. aussi le concept de cadre d'expérience de Goffmann (1991).

⁵ Pour une définition de l'événement en tant que rupture de l'intelligibilité cf. Bensa/Fassin, 2002.

Chez les enquêtés, les deux sont en interaction permanente, leur vécu a été immédiatement transformé par le sens qu'ils y ont placé comme par les témoignages des autres. Avec la distance, l'interconnexion entre le vécu et le transmis grandit, s'épaissit, la séparation des deux de plus en plus périlleuse ou mieux artificielle : les interviewés ne se rappellent pas toujours s'ils ont participé aux événements ou s'ils les ont vus à la télé, par exemple ou si c'était un ami, qui y a participé. C'est d'ailleurs dans ce sens que le concept de « mémoire collective » de Maurice Halbwachs prend tout son sens : au fond la mémoire ne peut être individuelle (au lieu de se demander, si la mémoire collective existe), puisqu'elle est forcément transformée par les souvenirs des autres.

En effet, référence commune qu'il soit, l'événement de « 1968 » est réinterprété en permanence, en particulier dans la situation d'entretien, qui oblige d'explicitier des pratiques habituellement peu réfléchies. « 1968 » fonctionne ainsi comme une référence pour définir le soi et l'Autre⁶ chez les professeurs rencontrés à Hambourg. L'expérience vécue, l'âge, le lieu d'habitation et le processus de ré-appropriation (*Aneignung*) des « événements 1968 » créent des sentiments d'appartenance (ou manque d'appartenance, ou de rejet) à une génération spécifique et définissent l'adhérence ou non à ce qui est perçu comme étant les valeurs politiques et pédagogiques d'une époque.

Parmi les professeurs existent différents rapports à l'époque « 1968 ». Rangeant d'une identification complète avec « les acteurs de 1968 » (1968 comme définition du soi) à une distance la plus complète, soit par désaccord, soit par manque d'expérience personnelle (1968 comme définition de l'Autre) en passant par des stades intermédiaires divers. Nous allons voir que l'« âge biologique » est un facteur d'appartenance sociologiquement peu convaincant. En effet, ces niveaux d'appartenance peuvent se trouver aussi bien chez des professeurs nés la même année (trois professeurs ont respectivement un discours d'identification totale, celui d'une distance relative du « juste trop jeune », et enfin une distanciation complète de 1968 vécu et raconté par les « Autres », c'est à dire la génération précédente) que dans le discours d'un seul individu, variant selon le contexte. Une classification plus pertinente semble donc être le rapport développé par ces professeurs à l'événement, et la manière dont ils le mobilisent dans des situations discursives pour se définir et définir l'Autre. Il s'agira ensuite de comprendre comment ces classifications influencent (ou non) le rapport au passé nazi et les pédagogies de transmission.

⁶ « L'autre avec une minuscule indique l'individu particulier que je veux nommer (untel, là, appartenant à telle culture) ; l'Autre, avec une majuscule, renvoie à l'universalité du concept, genre ou espèce, et désigne tout ce qui n'est pas soi, extraterritorialité délimité par le sujet qui parle : si l'on veut c'est Autre en soi » (Affèrgan 1987 : 178). Je remercie Yann Le Bihan d'avoir attiré mon attention sur ce texte.

L'exemple de M. Schulze va servir tout d'abord pour analyser de quelle manière ce rapport au passé change selon le contexte discursif. Une personne peut, à un moment donné de son discours, s'identifier avec le passé « 1968 » pour prendre ses distances peu après. L'étude de cas sert ici à analyser le caractère construit de « 1968 », et les manières différentes d'investir ce passé. Elle permet également de minimiser l'importance de « l'événement » pour la construction d'une cohérence générationnelle. Ce n'est pas tant l'événement lui-même, que le rapport à celui-ci qui joue le rôle prépondérant dans la construction d'un sentiment d'appartenance.

Ensuite, la comparaison de différents niveaux d'appartenance de la part de professeurs appartenant à une même cohorte permet de mettre en question la notion de « génération 1968 », pour la différencier à l'aide des outils fournis par Karl Mannheim (1928).

Enfin, la référence à « 1968 » permet à tous de mieux définir leur rapport à la pédagogie en général et celle du national-socialisme en particulier. Concernant le passé nazi, la congruence entre appartenance sociologique à un ensemble générationnel et perception rétrospective de cette appartenance construit ainsi une justification puissante pour créer une cohérence entre transmission du passé nazi, relation pédagogique et engagement politique. « 1968 » fonctionne ainsi comme une explication clef qui sert à décrire une base commune du rapport au passé à transmettre aux élèves. Ces relations se déclinent ensuite selon l'appartenance sociale des professeurs et l'environnement scolaire.

1 « 1968 » ET LES *GEMENGELAGEN* DE M. SCHULZE

L'analyse des discours biographiques de M. Schulze, professeur d'un lycée hambourgeois, recueillis entre février 2002 et juin 2004, permettra de dégager les conditions sociales de la mobilisation du passé par un individu selon un contexte social donné et une appartenance de groupe revendiquée. Une courte biographie de M. Schulze sera suivie de l'étude de son discours concernant la période de « 1968 ». Entre appartenance et distanciation, nous verrons que M. Schulze évoque ses souvenirs pour élaborer une histoire de soi à géométrie variable.

M. Schulze est né en 1943 à N., un petit village aujourd'hui polonais, non loin de Torún. Son père, né en 1914 à Hambourg, arrête l'école à 16 ans pour un apprentissage et part dès 1939 à la guerre. En 1940, il épouse Mademoiselle Gärtner, née en 1915 également à Hambourg, qui passe le baccalauréat en 1933. Les deux époux se sont rencontrés au

*Reichsarbeitsdienst*⁷ ou Mademoiselle Gärtner occupait une position de leader jusqu'à son mariage. Les jeunes mariés partent en 1941 à N. pour « civiliser les pays de l'est ».

Après la guerre, hébergé par les parents Gärtner, petits commerçants à Hambourg, dans une maison familiale, M. Schulze père passe son baccalauréat en 1948/49, et, après des études d'ingénieur, devient architecte. Il travaille d'abord chez la *Deutsche Wohnbaugesellschaft* ou association allemande pour la construction de logements sociaux, et se joint comme associé à un professeur d'architecture dans son entreprise à Flottbeck en 1961.

M. Schulze fils grandit donc dans la maison de ses grands-parents maternels. Fils aîné (il a deux sœurs) après la mort de son frère aîné en 1943 dans un accident de route, il passe un baccalauréat scientifique en 1962. Retourné à Hambourg il fait des études de littérature allemande et d'histoire de 1963 à 1969, période pendant laquelle il fréquente aussi bien les cours de Fritz Fischer que ceux de son opposant sur les archives de l'Allemagne wilhelmienne, Egmont Zechlin⁸. En 1967 il rejoint avec un ami le parlement étudiant, dans lequel tous deux occupent une position modérée, proche du SPD. Il obtient son diplôme en 1969, année de son mariage avec Mademoiselle Wagner, institutrice dans une école primaire depuis 1969.

De 1969 à 1971, il occupe un poste d'assistant à la *Forschungstelle zur Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg* chez le professeur Hinze. Parallèlement, il donne des cours au lycée Weinberg – quelques minutes à pieds de son nouveau domicile – à l'Ouest de Hambourg, dans un quartier de classes moyennes intellectuelles. En 1971, il décide de devenir professeur de lycée, passe son *Referendariat*⁹ et obtient un poste à Weinberg. Cette décision

⁷ Dans les années 1930 et 1940, les jeunes gens passaient entre une et plusieurs années dans ce service national, qui s'occupait en particulier à faire des travaux d'intérêt général. Le *Reichsarbeitsdienst* a également servi de cadre pour un nombre important de jeunes filles qui partaient à « l'Est », dans les pays occupés. Elles y effectuaient un travail de colonisation et occupaient des postes divers, de l'enseignement à des postes politiques dans l'administration locale. (Cf. Harvey, 2003).

⁸ Fritz Fischer, professeur d'université à Hambourg depuis le milieu des années 30, publie en 1961 son ouvrage majeur intitulé *Griff nach der Weltmacht*, dans lequel il met en cause le consensus général parmi les historiens allemands de la non-culpabilité des pays belligérants de la première guerre mondiale en soulignant la responsabilité des élites politiques et militaires allemandes dans cette guerre par leur prise de risque consciente de déclencher une guerre (Fischer 1961). Fischer radicalise ses thèses dans les années suivantes avec les ouvrages *Weltmacht oder Niedergang*, publié en 1965 et *Krieg der Illusionen*, publié en 1969, dans lesquelles il décrit les dirigeants allemands prêts à mener la guerre depuis 1912, n'attendant qu'un prétexte qui se présentera avec Sarajevo. Il souligne également les facteurs économiques et sociaux, poussant les élites vers une guerre pour des raisons de « sécurité intérieure » (le danger du socialisme). Il est attaqué de manière particulièrement farouche par Gert Ritter, historien très établi en RFA à l'époque, critique qui culmine au Deutscher Historikertag de Berlin, en 1964, et au Congrès international des historiens à Vienne, en 1965, ainsi que par Egmont Zechlin, également professeur à l'université d'Hambourg et qui travaille sur les mêmes archives que Fischer. (Pour un compte rendu de la controverse autour de Fischer, cf. Husson, 2001, p. 69 – 83, Wolfrum : 1999, Hallgarten, 1969).

⁹ En Allemagne, les professeurs du primaire et secondaire doivent passer d'abord une maîtrise, ensuite, de manière vaguement comparable aux IUFM français, ils pratiquent leur profession pendant deux ans dans un

implique également l'abandon de son poste de chercheur, initialement prévu pour passer un doctorat, mais pour lequel il n'a pas obtenu un financement¹⁰. Il enseigne l'histoire, la littérature allemande, et des cours « d'éthique »¹¹. Cinq ans plus tard, il devient directeur du lycée, poste qu'il occupe toujours.

Les conditions d'enquête.

Je rencontre M. Schulze en février 2002, il me sert comme intermédiaire pour trouver des élèves à interroger. Après des contacts par courrier électronique à la suite desquels nous convenons que je vais suivre sa classe de troisième pour ma recherche de doctorat, j'arrive à Hambourg au printemps 2003. Je conduis avec lui plusieurs entretiens biographiques enregistrés (10h au total), et je commence à suivre son cours d'histoire à partir de l'automne 2003.

Pendant l'année scolaire 2003-2004, j'ai l'occasion de le voir régulièrement après son cours pour effectuer des entretiens informels. Une relation de confiance s'établit rapidement, M. Schulze, qui considère que je devrais changer de métier pour devenir professeure d'histoire au lycée et qui entreprend à plusieurs reprises des tentatives pour me recruter, me facilite toutes mes démarches auprès des professeurs et élèves de son lycée et des personnages politiques hambourgeois de sa connaissance.

Néanmoins, les entretiens restent toujours dans le cadre professionnel. Nous nous rencontrons à chaque fois dans son bureau de directeur, où j'attends au secrétariat pour qu'il me reçoive. Dans le grand bureau, il me fait m'asseoir dans le « coin canapé » où plusieurs chaises et un sofa sont regroupés autour d'une table basse. Souvent la secrétaire nous amène du thé et parfois des biscuits. Il prend toujours beaucoup de temps pour nos entretiens, en particulier quand je les enregistre, et c'est toujours moi qui les termine en disant que je reviendrai. Les occasions informelles de parler, après son cours, deviennent une entreprise régulière, où nous parlons de choses et d'autres, toujours de pédagogie, souvent de mon avenir professionnel. Le cadre ne change jamais.

établissement scolaire, pendant lesquels ils sont encadrés par des professeurs titulaires. Ils suivent également des cours théoriques. A la fin des deux ans de « *Referendariat* » ils passent un double examen, théorique et pratique, intitulé *zweites Staatsexamen*.

¹⁰ Malgré mes questions insistantes, cette partie de la biographie de M. Schulze reste floue. Il n'est pas entièrement clair si un travail de thèse a réellement été commencé. Il est certain que M. Schulze a utilisé ce poste pour finir un travail de maîtrise sur la naissances du NSDAP et ses supports dans les années 30 à Hambourg. Ensuite, la présentation de son parcours reste vague : un jour, dans le train, il se serait rendu compte qu'il préparait ses cours de lycée au lieu de préparer sa recherche, et il aurait décidé à ce moment là de devenir un « vrai » enseignant. A un autre moment de l'entretien il parle de son refus de se plier aux exigences politiques de l'université pour obtenir un financement de thèse.

¹¹ Cours comparables à ceux de la philosophie en France, dans lesquelles sont traités des questions telles que la mort, la définition du bonheur, la morale etc.

Après six mois il m'offre le tutoiement, tentative de remédier à un déséquilibre dans la relation (il me tutoie, je le vouvoie) que j'accepte. On peut qualifier cette relation d'ambiguë, dans le sens où d'un côté la position de directeur de lycée permet à M. Schulze de me considérer comme une apprentie du métier, une future professeure, potentiellement dépendante de lui. D'où ses tentatives de recrutement et ses allusions permanentes pour valoriser « le vrai métier », l'enseignement, par rapport à la recherche. D'un autre côté, il s'agit d'un homme qui a abandonné une thèse, rupture biographique qui reste un peu flou, mais revient de manière répétitive dans son discours. Il insiste également à plusieurs reprises sur le fait qu'il a lui-même effectué un travail de recherche, qui serait encore aujourd'hui lu par des « historiens ». En tant que thésarde et future universitaire, je représente une source de valorisation potentielle non négligeable. Cette double relation influence sa mise en discours du soi. Parfois, il se présente en tant que directeur de lycée, parfois en tant qu'étudiant qui aurait pu devenir chercheur mais a choisi une autre voie. Pierre Bourdieu (1986) a insisté sur le caractère construit de tout discours (auto-) biographique. Il s'agit ici d'analyser de quelle manière cette construction a lieu, comment s'effectue une mise en scène du soi (Goffman 1973) à travers la mobilisation d'un passé particulier, celui de « 1968 », dans une situation particulière qui est celle de notre relation d'enquête.

Le fait d'avoir établi une relation de confiance à travers un travail de terrain de longue haleine combinant des entretiens formels de longue durée avec des conversations informelles multiples a ici permis d'établir une analyse fine des paradoxes de son discours, autrement inaccessible. M. Schulze, comme beaucoup de ses collègues, maîtrise la parole. Il a tendance à donner un cours de didactique, en particulier quand je l'enregistre. Ce n'est qu'à travers la confiance, suscitée par l'écoute et les rencontres réguliers que petit à petit il se met à parler de sujets plus personnels, tels que sa famille, par exemple.

La phrase d'accroche de l'entretien est la suivante : « j'aimerais commencer par votre parcours personnel, votre CV : comment êtes-vous devenu enseignant, pourquoi avoir choisi d'enseigner l'histoire et comment êtes-vous arrivé ici ? » Les premières phrases de l'entretien sont symptomatiques du lien qu'établit le professeur entre son parcours pédagogique et son expérience des événements de « 1968 ». Les premiers mots pour répondre à ma question sont une référence à sa génération :

« Dans ma génération c'est comme ça chez beaucoup de personnes, dans ma génération de professeurs, [...] mes études étaient terminées en 1969, [...] parce que nous avons eu la chance d'appartenir à une génération qui a été absorbée à la fin de leurs études, n'est-ce pas (parle doucement) vraiment tous, n'est-ce pas. Il existait, par exemple, dans l'éducation, un immense manque de professeurs, et en même temps - à l'époque en RFA, il y avait - ces - (il hésite) cette soi-disant « expansion du système éducatif » (*sogenannte Bildungsexpansion*), on a sérieusement (il hésite et prend un ton professoral) élargit le système éducatif et (il baisse la voix) crée des postes de professeurs en grande quantité, peu importe ce qu'on avait fait comme études (il baisse la voix) - vraiment absorbé¹². »

¹² In meiner Generation ist es ja bei vielen so, in meiner Lehrergeneration, [...] also mein Studium war so offiziell, so mit Examen so 1969 beendet, [...] Weil wir das Glück hatten, einer Generation anzugehören, die am Ende Ihres Studiums aufgesogen wurde, nehm. (sehr leise werdend) Doch alle wirklich >>. Es gab zum Beispiel im Lehrerbereich den riesen Lehrermangel, und gleichzeitig in der damaligen Bundesrepublik diese - eh - sogenannte Bildungsexpansion, da wurde wirklich ernsthaft (zögert etwas, nimmt einen sehr schulischen Ton an) aufge - ausgebaut - das Bildungswesen, und (leiser werdend) Lehrerstellen in großer Menge eingerichtet, das

Dans les premières minutes de l'entretien apparaît ainsi trois fois le mot génération. La référence aux années 1970 est explicite, et l'extrait montre à quel point il s'agit ici d'un cadre « appris » pour Monsieur Schulze : il se sert des analyses existantes pour décrire sa propre expérience. L'imbrication entre le niveau collectif, un discours politique sur « 68 », et ses propres souvenirs se manifeste à travers l'oscillation entre l'expérience de « sa génération » et la sienne propre. Elle est rendue visible par le changement de pronom du « je » personnel, au plus près de son expérience, en passant par le « nous », référence à « la génération » qui l'inclut mais élargit l'expérience au niveau collectif, jusqu'au slogan de la « *Bildungsexpansion* » de la RFA, faisant référence à la politique d'éducation du SPD du début des années 1970. Ce dernier niveau, en l'incluant dans un phénomène « historique », établit une distance avec sa propre expérience, distance qui s'exprime dans l'utilisation du pronom neutre « on » mais également dans le changement du ton de sa voix et l'attitude professorale de l'interviewé¹³. Ses jeux de niveaux, ou *Gemengelagen*¹⁴ montrent bien l'interconnexion, les aller-retours permanents « dans la tête » de l'enquêté entre l'expérience collective, les discours légitimes sur le passé, qui constituent une norme, et sa propre interprétation du passé.

Le rapport développé par M. Schulze à l'événement, et la manière dont il le mobilise pour se définir et définir l'Autre varie selon le contexte d'entretien et la revendication d'appartenances particulières. Cette référence fonctionne comme une sorte de coquille vide, qui est remplie par l'enquêté selon les besoins du moment. Ou encore, il existe un certain nombre d'images, de stéréotypes, attachés à « 1968 » dans lesquelles puise l'enquêté, pour remplir ce signifiant avec différents contenus selon la position défendue dans l'entretien. Une exposition des contenus multiples de « l'évènement 1968 », mobilisable successivement,

war geradezu egal, mit welchen Fächern wir kamen, - (leiser werdend) richtig aufgesogen. (Entretien du 13.02.03., p. 1).

¹³ Les degrés d'appartenance à un collectif à partir de l'utilisation des pronoms a été analysé par Michael Pollak (2000), qui s'appuie sur les analyses du linguiste E. Benveniste (1974, surtout p. 226 – 252) et le no. 10 de la revue MOTS, (1985), dirigé par Annie Geoffroy : « selon Benveniste, le pronom 'je' se réfère toujours au nom propre du locuteur. Il est une sorte d'abréviation ou de répétition de cette 'marque conventionnelle d'identification sociale' qui parcourt, bien évidemment, tout récit autobiographique. En revanche, l'usage des pronoms 'on' et 'nous' [et, il faudrait ajouter, 'tu'] varie fortement en fonction de l'importance accordée à différents collectifs d'appartenance [...] » (Pollak 2000 : 238 – 239). En effet, le « nous » implique une identification plus forte que le « on », qui suggère une distanciation par rapport au groupe ainsi qu'un « sentiment d'impuissance », (id. : 240) du à une appartenance involontaire à un groupe qui « n'a pas de prise sur la réalité » (239).

¹⁴ *Gemengelagen* est un concept utilisé par Alf Lüdtke (1989a, 1989b). Il s'agit au départ d'un mot qui désigne en agriculture les terres géographiquement morcelées et dispersées d'un même propriétaire. Il est utile pour exprimer les superpositions et les écarts logiques d'interprétation, y compris contradictoires, effectués par une même personne. Le fait de se dire à la fois « soixante-huitard » et « trop vieux pour 68 », comme le fait M. Schulze, peut constituer un exemple.

permettra de comprendre comment les souvenirs du passé peuvent servir aussi bien comme base à une identification qu'à une prise de distance par le même enquêté.

1.1 Identifications¹⁵ à « 68 » et définitions de soi

M. Schulze parle très rapidement dans l'entretien (p. 2) de « 1968 » pour évoquer son propre engagement et décrire son appartenance à une génération spécifique. L'utilisation du pronom « nous », très présent dans le passage suivant, montre à quel point il s'identifie avec les événements décrits, ici le développement d'une université critique et la relation à la RDA :

« Et quand vous parlez des mouvements de réforme auxquels vous avez participé, de quoi vous parlez ? Est-ce que vous pouvez me dire plus exactement... »

« Alors, [...] il y avait un projet, par exemple, qui s'appelait université critique. Il y avait des maquettes d'enseignement indépendantes. [...] nous nous sommes occupés de manière intensive de la guerre du Vietnam, et des entreprises multinationales, et (il hésite) et des choses dans ce genre. Avec des positions très critiques. Et puis nous avons (il réfléchit) disons – nous nous sommes tournés vers (il hésite) la sociologie, voire vers le marxisme – avec des méthodes marxistes (il cherche ses mots), des méthodes d'analyse littéraire. Le fait qu'on utilisait ça en RDA – et donc ça devrait être complètement faux – ne nous a pas du tout empêchés ou intimidés. Je me rappelle, c'était même avant le mouvement étudiant, vers le milieu des années 60, que Wolf Biermann¹⁶ venait donner un concert à l'université de Hambourg. Et nous avons fait des affiches pour le concert, et nous n'avons pas mis le mot RDA, sur l'affiche, entre guillemets. Et là, la direction de l'université, si je me rappelle bien, ou un conseil d'administration, a protesté : on pouvait mettre l'affiche uniquement si nous mettions le

¹⁵ En accord avec Rogers Brubaker (2001) j'évite ici le concept d'identité avec sa triple problématique. *Premièrement*, l'idée la continuité supposée du soi dans le temps et dans l'espace permet que difficilement d'appréhender les ruptures ou contradictions et paradoxes biographiques. Pierre Bourdieu (1986) a souligné le caractère construit de toute cohérence biographique : aussi bien l'enquêteur que l'enquêté rentrent dans « l'illusion biographique » en fabriquant par le discours une cohérence qui n'existe pas en « elle-même ». Certains ont essayé d'assouplir la continuité en parlant d'identité composite, fluide, changeante, floue ou mouvante, voire « postmoderne » (Kellner 1995). Se pose la question si un concept a encore un sens si on lui ajoute un adjectif qui contredit son essence. La normativité inhérente à ce concept pose le *deuxième* problème. Utilisé en psychologie (Erikson 1972), la notion de « crise d'identité » correspond à un symptôme clinique et psychologique de perte d'orientations et des angoisses qui en résultent, suggérant la « normalité » du sentiment « d'être identique à soi-même ». *Troisièmement*, le concept d'identité est utilisé en référence à des groupes. L'identification à un groupe inclut automatiquement la mise en altérité d'un autre groupe, et donc un processus d'exclusion. Se pose la question de la performativité du concept : en utilisant le terme « identité », en particulier pour un groupe, le chercheur ne répète-t-il pas le processus d'exclusion par la construction/reconstruction de frontières stables ? S'ensuit la critique anthropologique du concept d'identité de groupe : Le caractère « naturalisant » d'une conception culturaliste de « communautés » pose ici problème. Le concept est en effet très souvent utilisé dans ce sens (« identité nationale », « identité culturelle » etc.), créant une unité de groupe artificielle. Le terme semble ainsi trop problématique pour être utilisable de manière utile. Par contre, parler d'identification semble plus recevable en cela que le terme décrit un processus, le gérondif soulignant justement la fluidité et l'évolution dans le temps de ce dernier en insistant sur le processus de *Aneignung* (cf. introduction) de la part des individus du sentiment d'appartenance à un groupe, sans définir à priori l'existence ou les frontières de ce dernier.

¹⁶ Poète, musicien et homme de théâtre, Wolf Biermann, né en 1936 à Hambourg, dont le père est assassiné à Auschwitz à cause de son engagement communiste, émigre en RDA en 1953. A partir des années 1960 il compose des chansons et poèmes, essentiellement édités en RFA, car il est interdit de publier et exercer son métier en RDA à partir de 1965. Malgré son engagement communiste une tentative de joindre le SED échoue. Il est privé de sa nationalité en 1976. Il travaille aux Etats-Unis à partir des années 1980 et ne revient en RDA qu'après la chute du Mur.

mot « RDA » au moins entre guillemets ! [...] Ces trucs là, on les a vus différemment. Même aujourd'hui je verrai ça comme ça.¹⁷. »

L'enquête raconte ici ses souvenirs en se plaçant dans la perspective du jeune homme qu'il a été. Il répond en effet à une question de ma part qui l'incite à revenir sur son passé. J'évoque les « mouvements de réforme », formulation vague mais *à priori* positive qui valorise son rôle dans une période révolue et souligne implicitement l'importance du mouvement étudiant pour la RFA aujourd'hui « réformé ». Ceci amène l'enquête, qui vient quelques minutes auparavant d'affirmer sa position « distanciée » par rapport à « 1968 », à adopter un discours d'identification¹⁸. Ainsi, il mobilise des souvenirs qui le présentent comme un des acteurs de la mise en cause de la direction universitaire. Dans le contexte des années 1960, où la RDA n'est pas reconnue comme Etat indépendant par la RFA il s'agit d'une provocation, aussitôt remarquée et critiquée par la direction, présentée ici comme l'acteur opposé, l'ennemi principal contre qui il fallait agir. Il n'est pas très étonnant que M. Schulze présente cet événement comme un signe de son propre engagement. La *Ostpolitik* sous Willy Brandt et la reconnaissance officielle de la RDA, reconnue par le spectre entier des partis politiques à partir des années 1970 et devenue une évidence pendant 20 ans n'a pas empêché la réunification d'avoir lieu. En 2002, avoir revendiqué la reconnaissance de la RDA pendant les années 1960 n'est qu'un signe d'anticipation. L'histoire donne raison au discours de M. Schulze, la revendication se présente ainsi d'autant plus facile. Ce passage montre clairement l'identification de l'auteur avec le « mouvement 1968 ». L'université critique, dont il se présente comme un des acteurs principaux, évoquée de manière récurrente, devient ici le symbole du processus de démocratisation du système universitaire et un des centres de l'identification du professeur. Il parle aussi bien en tant qu'enseignant qu'en tant que témoin étudiant. L'influence des étudiants sur le contenu des cours est présentée de manière positive. Les actions sont décrites en utilisant le « nous » collectif. Appartenir à un système

¹⁷ *Und wenn Sie von Universitätsinterner Reformbewegung reden, wo Sie mitgemacht haben, was meinen Sie da, wie könnten Sie das- ? Also das hieß zum Beispiel, so ein Projekt, zum Beispiel, das hieß kritische Universität. Da wurden dann zum Beispiel eigene Vorlesungsverzeichnisse gemacht. [...] haben natürlich – eh – uns intensivst etwa mit dem Vietnamkrieg beschäftigt, und mit dem multinationalen Konzern, und und und... solche Dinge, von sehr kritischen Positionen aus. Und eh haben eh auch – sagen wir mal, soziologisch, und bis hin zu marxistisch – methodisch marxistisch orientierten – eh – Methoden der- der Literaturbetrachtung, so was mehr akzentuiert. Haben uns nicht davon abschrecken lassen, das man so was ja in der DDR, und drüben, und in diesem Bereich machte, also musste es ja ganz falsch sein. Ich erinnere mich, das war sogar noch vor der Studentenbewegung, das muss so Mitte der 60er Jahre gewesen sein, dass mal Wolf Biermann an die Hamburger Uni kam, zu irgendeinem Konzert, und wir dann plakatiert haben, dieses Konzert, und dabei das Wort DDR, auf dem Plakat, nicht in Anführungsstriche gesetzt haben. Das gab Einspruch von – und da mein ich, wenn ich mich richtig entsinne, von der Universitätsleitung, oder irgendeiner Verwaltungsstelle in der Universität, das dürfte dort nur stehen, das Plakat, wenn das Wort DDR mindestens in Anführungsstrichen steht, [...] Solche Dinge haben einen dann schon – auch durchaus, auch von (nuschelt) hier anders gesehen. Das würde ich auch heute noch so sehen, Diese Dinge. (p. 3).*

¹⁸ Sur la construction discursive d'une biographie en situation d'entretien cf.: Bourdieu 1986, Nassehi 1994.

universitaire indépendant, qui mobilise le marxisme et la sociologie – sûrement également évoquée ici en référence à mon appartenance disciplinaire, je me suis présentée comme sociologue et politologue – est ici valorisant.

Pour souligner son appartenance au mouvement, M. Schulze évoque son engagement politique. Il rejoint, en septembre 1967, le parlement étudiant. Décision déclenchée par les violences policières vécues pendant les manifestations du printemps et de l'été à Hambourg, et particulièrement après l'attentat sur Rudi Dutschke à Pâques et la mort de Benno Ohnesorg en juin 1967. M. Schulze se rappelle vivement les situations de fuite collective, quand la police poursuivait ses amis, sa compagne et lui-même, la peur qu'il ressentait et les blessés dans le restaurant universitaire le lendemain. Ici, comme dans le passage précédent, l'ennemi est évident et peu discutable. Les actions policières sont injustifiées, le « bien » est clairement du côté des étudiants.

Ayant dépeint les différents niveaux d'un autoritarisme perçu dans l'organisation de l'Etat (manque de reconnaissance de la RDA, abus du pouvoir policier) et de l'Université, M. Schulze suit une logique : le sens des actions « 1968 », et plus largement de l'enseignement et de l'engagement démocratique, se trouve dans la lutte contre « l'autoritaire ».

« Tout d'abord, la lutte anti-autoritaire était importante pour casser « l'autoritaire ». Par exemple, il y avait certains profs, aussi à Hambourg, dont on a prouvé très rapidement la participation active pendant le troisième Reich. Jusque là, c'était des grands noms, des grandes autorités. [...] Il fallait détruire cette relation d'autorité de base. Ce principe, c'était sûrement une bonne idée, c'était nécessaire. Aujourd'hui, ce n'est plus tellement un problème, puisque c'est normal, pour les adolescents, que leurs parents n'ordonnent (*befehlen*) pas simplement, mais incluent leurs enfants dans l'éducation. [Il faut casser la relation autoritaire] entre élèves et profs, mais là où ça a commencé, c'est entre étudiants et profs. C'était la première expérience, le modèle¹⁹. »

L'enchaînement des idées montre ici à quel point l'éducation démocratique, le passé nazi, le passé 1968 et la pédagogie sont mêlés dans le discours du professeur. Il commence par expliquer l'éducation anti-autoritaire, à la suite de son discours sur les événements « 1968 » et son engagement politique. « Casser l'autoritaire » évoque chez lui tout d'abord la mise en cause de certains professeurs à travers leur passé nazi dans le contexte des

¹⁹ Also zunächst mal war diese anti-autoritäre Bewegung ja wichtig, um überhaupt sozusagen Autoritäten aufzubrechen. Also da gab's zum Beispiel einige Professoren, auch in Hamburg, denen dann im Zuge, auch gerade dieser Studentenbewegung, sehr schnell irgendwie nachgewiesen wurde, dass sie irgendwie im dritten Reich ganz schön mitgemischt hatten. Dato waren das die großen Autoritäten, das waren zum Teil große Namen. [...] Es musste dieses Grundverhältnis – ich nenn es nicht Autorität, sondern das autoritäre Grundverhältnis – musste ja irgendwie zunächst mal erschüttert werden. Dieser Grundansatz – der ist sicherlich damals notwendig und richtig gewesen. Der ist heute gar kein Thema mehr, weil das heute so selbstverständlich ist, für die allermeisten Heranwachsenden, das sie auch bei ihren Eltern schon erleben, dass nicht einfach nur befohlen wird, das die Kinder in der Regel einbezogen werden, in die Erziehung. [Das Autoritäre Grundverhältnis aufbrechen], Schüler gegenüber Lehrern, oder – wo es natürlich zunächst losging, Studenten gegenüber Professoren. Das war so der – die erste Erfahrung, dann war das – das Modell (p. 13).

« événements de 1968 ». La découverte de l'implication des « autorités » dans le régime totalitaire les discréditait, mettant ainsi en cause de manière efficace leur « autorité ». Il développe ensuite une réflexion générale sur la nécessité de casser la relation d'autorité dans le contexte d'enseignement. Pour M. Schulze, parlant ici en tant qu'enseignant, responsable pour l'éducation démocratique d'une « génération future », l'expérience de « 1968 » devient un modèle, une référence, à appliquer dans le contexte scolaire. Traduite au lycée, cette expérience mène à ce que M. Schulze appelle « une façon de faire » :

« Mais la différence principale, c'est la façon radicalement différente de traiter des jeunes personnes : de les prendre tout d'abord au sérieux, écouter la différence qu'ils importent dans le monde des adultes, etc. – c'était ça qui est arrivé ici [il parle de son école] à l'époque, avec beaucoup de personnes de ma génération – de mon âge. Avant, c'était une école très conservatrice²⁰. »

L'opposition que construit M. Schulze entre « sa génération », les gens de son âge, qui écoutent les jeunes, sont ouverts à leurs arguments, et les « conservateurs » est mobilisée également par d'autres professeurs. Valorisé ou dévalorisé, « 1968 » est assimilé à la sociologie, à la critique, au politique, à la gauche, aux questions contemporaines, et opposé au libéralisme ou à la droite, au travail non-politique, au conservatisme. Une sorte de schématisation et une demande de positionnement y sont attachées. On « l'est » ou on « ne l'est pas ». Il n'y a que cette alternative. Un consensus existe pourtant sur l'évaluation des « effets 1968 » : l'abandon de « l'autoritaire ».

« Ça, c'est un acquis de 1968. [Aujourd'hui, l'autoritaire, s'il existait,] serait dévalorisé comme faiblesse. Et non perçu comme une force. Autoritaire dans le sens : 'tu dois faire, vous devez faire ce que je veux, puisque je suis dans cette position institutionnelle.' Ça, ça ne marche plus aujourd'hui²¹. »

Ainsi, après une lecture rapide, on pourrait désigner M. Schulze comme « soixante-huitard », appartenant et se décrivant tout le long de l'entretien comme faisant partie de la « génération 68 », en précisant justement le contenu de cette désignation : un refus de la relation autoritaire, qu'elle soit scolaire ou étatique, un engagement pour la démocratie, une distance par rapport à la génération précédente, dévalorisée par l'implication dans le régime nazi et une croyance dans les possibilités de l'éducation, en particulier l'enseignement de l'histoire du nazisme, pour créer des citoyens démocratiques. En mobilisant des souvenirs positifs de « 1968 », M. Schulze parle d'un double point de vue. D'un côté, il se place dans la

²⁰ <Aber der grundsätzliche Unterschied, die grundsätzlich andere Art mit jungen Leuten umzugehen, sie selbst zunächst auch mal ernst zu nehmen, das ganz andere, was mit ihnen in die Welt der Älteren hineinkommt, erst mal zu belauschen usw. - Das: ist damals - >mit glaube ich mit vielen für ungefähr meiner Generation – eines gewissen Alters – ist hier mit eingezogen. - Vorher war das schon: eine sehr konservative Schule hier gewesen (p. 84).

²¹ Das ist eine Errungenschaft von 68. Würde auffallen als eine Schwäche! - und nicht etwa als eine Stärke. - Als autoritär in dem Sinne: - "Du musst tun, was- äh oder Ihr müsst tun, was ich sage, weil ich ja dieses Amt habe". (2) (leiser) Also das - damit kommt man (noch leiser) - nicht mehr so leicht durch und hier schon gar nicht (p. 87).

position du jeune homme qu'il a été, pour témoigner de son passé, valorisé dans mes yeux comme source d'une réforme démocratique de la RFA. De l'autre côté, il parle en tant qu'enseignant, appartenant à un collège de professeurs de lycée qui veulent et doivent collectivement transmettre certaines valeurs démocratiques aux élèves. L'objectif de l'enseignement, très étroitement lié à cette identification à « 1968 », se trouve dans la création de citoyens critiques (*mündige Bürger*).

« Même rétrospectivement je suis convaincu que ça [1968] a été vraiment important. (Il hésite). Et aujourd'hui, en se retournant, on le voit de plus en plus : Il ne s'agit pas tellement d'avoir reçu des convictions politiques de base, ou quelque chose dans le genre. – Plutôt – sur le long terme, ce qui a été important, c'était la culture du quotidien (*Alltagskultur*). Comment on se traite, mutuellement. Dans des conditions qui ont été déterminées par des structures autoritaires auparavant. Ou encore : comment – des parents traitent les enfants, les élèves les profs – et comment, dans beaucoup d'endroits de la société – jusqu'aux vêtements etc. – certaines choses – sont devenues plus légères, moins rigides²². »

En construisant ce discours, il se distingue doublement : d'un côté de la génération précédente, impliquée dans un passé criminel, de l'autre côté d'une « droite conservatrice », incarnée par des collègues plus âgés (pendant les années 1970) ou encore d'une « droite non démocratique » qui reste vague et peu définie.

1.2 Prises de distance et définitions de l'Autre

Dans d'autres passages de l'entretien, M. Schulze prend de la distance avec le « mouvement de 1968 ». L'âge lui sert comme premier argument pour justifier une distanciation. Si, d'un côté, il se dit clairement appartenir à cette « génération 1968 », de l'autre côté, il se trouve « trop vieux pour 1968 » :

« Bon, il y a ma génération, et puis – ceux qui sont un peu plus jeunes – je suis un peu trop vieux pour 68 (il hésite) – ceux qui sont encore un peu plus jeunes. Ceux-là, ce sont les vrais soixante-huitards, on en a quelques-uns ici, parmi les collègues. Ceux qu'on appelle les vieux-soixante-huitards, qu'on peut très vite reconnaître en tant que tels (rire). Euh – les élèves aujourd'hui (il prend un ton de conspiration) et surtout les jeunes professeurs c'est encore plus clair – ils aiment vraiment pas trop ça²³. »

²² Auch im Rückblick würde ich das so sehen, das „1968“ ist wirklich was Wichtiges. (3) >Und zwar heute - im Rückblick auf die Vergangenheit fällt einem immer mehr auf: Es geht gar nicht so sehr darum, dass man da politische Grundeinstellungen oder so was vermittelt bekommen hätte, sondern eigentlich vielmehr so auf Dauer hat eigentlich gewirkt so mehr, so – was mit der Alltagskultur zu tun hat. Wie man miteinander umgeht: in Verhältnissen, die früher eindeutig autoritär bestimmt waren. Oder: auch wie Eltern mit Kindern umgehen, wie Schüler mit Lehrern umgehen, wie- in vielen Bereichen der Gesellschaft bis hin in die Kleidung usw. manches - lockerer und - und weniger starr wurde und diese Dinge (p. 72).

²³ Also es gibt natürlich so meine Generation und – etwas jünger, ich bin etwas zu alt für 68, äh (2) die etwas Jüngeren noch als ich. Das sind ja die 68er, von denen wir natürlich noch ein paar hier im Kollegium haben, so genannte Alt-68er, die auch schnell als solche (lacht) erkennen kann. - äh Da haben die heutigen Schüler (beschwörender Unterton) und vor allen Dinge diese jungen Lehrer - dies eigentlich auch viel deutlicher - wenig für übrig (p. 87).

M. Schulze se désigne ici pour la première fois dans l'entretien (après six heures enregistrées, à l'occasion de la deuxième rencontre) comme « trop vieux » pour appartenir à une « génération 68 ». Ce changement d'attitude est lié au contexte de l'énonciation : la nécessité de prendre de la distance par rapport au mouvement anti-autoritaire, ici assimilé à « 1968 ». La perte de l'autorité est critiquée, par exemple à travers cette anecdote.

« C'était le côté particulièrement exagéré, causé par 68. Je l'ai fait pendant un temps avec des élèves aussi – on se tutoyait, avec des élèves plus âgés. Euh – je ne l'ai fait que très peu de temps, car un jour, j'ai vu qu'un autre prof, il était un peu plus âgé que moi, il faisait ça aussi. Il était même beaucoup plus âgé que moi. C'était un peu ridicule. Et il se laissait tutoyer, et il aimait vraiment ça, se laisser tutoyer par les élèves en public. Il voulait montrer : « regardez, je suis un super pédagogue. Ils ont une super relation avec moi ». Et puis, j'ai vu, un jour, ici dans le couloir, (il rigole) il était très long, et de l'autre côté, il y avait un élève de lycée qui le tutoyait. Et il criait (il change le ton de voix, imitant l'élève) à travers tout le couloir : « Coucou Niiiels ! ». Il s'appelait Niels, le professeur. Et on voyait très clairement, qu'il le faisait uniquement, pour montrer à son entourage : « regardez, j'ai le droit de l'appeler Niels ». Et puis, à ce moment là, je savais pourquoi nous n'avons pas besoin de ça²⁴. »

Cette prise de distance est aussi en lien avec l'image qu'il a de l'enquêtrice. En effet, il souligne ici des critiques envers « les soixante-huitards » (dont il ne fait plus partie) de la part des élèves et des jeunes professeurs. Ces derniers ont mon âge, car à Weinberg, il y a très clairement deux cohortes de professeurs. Les quinquagénaires d'un côté, les trentenaires de l'autre. Entre les deux groupes d'âge, vingt ans de politique de gel des postes ont créé un vide. M. Schulze voit en moi une future professeure, il me demande à plusieurs reprises si je souhaite être employée dans son lycée. Pendant les cours d'histoire il essaie de me convaincre de le remplacer en tant que professeur, idée à laquelle je m'oppose à chaque fois²⁵. Il valorise explicitement les « jeunes professeures » (toutes des femmes) qui seraient « excellentes », « l'élite de leur génération », en opposition aux « vieux incompetents »²⁶. M. Schulze opère ici une opposition entre les « vieux, anti-autoritaires, soixante-huitards » dont il doute de manière plus ou moins explicite de la compétence et qu'il décrit comme méprisés par les élèves, et les « jeunes compétentes, qui n'ont même pas besoin de leur autorité, car elles

²⁴ Das war durch 68 bedingt glaube ich derzeit ein besonders weit ausgeschlagenes Pendel. Ging dann auch los: Habe ich später eine Zeit lang mit Tutanten auch gemacht, dass man sich duzte mit den älteren Schülern. (Zögert) Das habe ich relativ kurze Zeit nur gemacht, weil ich nämlich dann eines Tages mal miterlebte, wie ein anderer Lehrer, der war schon ein bisschen älter als ich. Der machte das auch mit. Der sprang also auf - auf diesen - der war sogar wesentlich älter als ich, und das war dann besonders komisch. - äh Und ließ sich dann auch duzen und genoss das irgendwie so von den Schülern geduzt zu werden auch öffentlich, weil er damit zeigen konnte: "Seht mal, so ein super Pädagoge bin ich. So ein tolles Verhältnis haben die zu mir". >Dann sah ich eines Tages hier irgendwo auf dem Flur, (lächelt) der war so längs – und ganz am anderen Ende des Flurs war einer von diesen Oberstufenschülern oder von der Oberstufe – der ihn duzte. - Rief der so (Stimme verstellend, laut) quer: durch den Flur: "Hallo Niiiels!" rief der. Der Lehrer hieß mit Vornamen Nils. Und es war - ganz deutlich, dass er es nur deswegen tat, um - seiner Umgebung zu zeigen: "Seht mal, ich darf den Nils nennen". Und da in dem Moment wusste ich – aha – jetzt weiß ich warum wir das nicht brauchen (p. 85 – 86).

²⁵ Journal de Terrain, le 23.02.04.

²⁶ Entretien informel 15.01.04.

appartiennent à l'élite »²⁷. Son ton de complicité dans l'extrait ci-dessus crée une familiarité avec moi, incluse dans le groupe de « jeunes ». M. Schulze, qui ne peut pas très bien s'inclure dans ce groupe de « jeunes », prend néanmoins de la distance par rapport au groupe des « vieux », en se déclarant « trop vieux pour 68 ». Il se met ainsi hors jeu, dans la position du sage en surplomb (qui correspond à son poste de directeur de lycée) qui observe l'opposition des deux groupes. Son refus explicite de revendiquer une appartenance change ici son rapport au passé. « 1968 » devient le « passé des autres », « les soixante-huitards » sont rejetés du côté de l'altérité. En effet, en se désignant comme « trop vieux » pour « 1968 », M. Schulze localise « les vrais soixante-huitards » dans un ailleurs temporel. Ce processus d'altération²⁸ contribue à la valorisation du soi²⁹.

Le sentiment d'appartenance dépend ainsi du contexte d'énonciation. Il ne s'agit pas de distinguer la « réalité » de ce « mouvement de 1968 » d'une « mauvaise interprétation ». Il s'agit de comprendre la signification qu'il prend, *a posteriori*, pour les acteurs ou ceux qui se désignent en tant que tels. Le signifiant « 1968 » prend un autre signifié. Mais il ne s'agit pas uniquement, comme dans le passage précédent, de s'en distinguer par l'âge pour créer une complicité avec un groupe spécifique, ici les « post-soixante-huitards », dont je fais partie. Il s'agit également de prendre distance par rapport à un contenu spécifique.

Une double critique est exprimée par M. Schulze : d'un côté « l'excès des étudiants », la brutalité du mouvement de protestation, qui se dirige notamment contre certains professeurs, et de l'autre côté « l'anti-autoritarisme ».

« Moi-même j'avais des conflits, à l'université, avec les vrais soixante-huitards, (il baisse la voix) moi-même je ne faisais pas partie du véritable (il rigole) centre de la révolution, au contraire, j'ai défendu d'autres positions – j'étais membre du parlement étudiant à Hambourg, et j'étais connu comme d'extrême-droite. (Il rit) Oui, extrême-droite, c'était – il faut t'imaginer, c'est un peu comme – la gauche de la démocratie sociale (il rit). A l'époque³⁰. »

²⁷ *Ibid.*

²⁸ L'altération est un processus d'extériorisation, d'une localisation symbolique et matérielle de ce qui paraît proche dans un ailleurs spatial, culturel ou même lointain temporel. (Pour une discussion du concept de l'altérité, cf. Le Bihan, 2004).

²⁹ En psychologie, Tajfel et Wilkes (1963) constatent par ailleurs un rapport systématique entre altération et estime du soi. Selon eux, le processus de dévalorisation et le rejet de « l'autre group » provoquent un renforcement de l'estime de soi par le biais du favoritisme intra-groupal. Ce lien est également observé par Elias et Scotson (1965/1994).

³⁰ [ich] hatte selbst, an der Uni, durchaus auch Auseinandersetzungen mit den eigentlichen 68igern, (leiser werdend) ich selbst gehörte also nicht zum eigentlichen (lächelnd) Zentrum der Revolution, sondern im Gegenteil, ich hab manche – manche andere Positionen dort vertreten, war Mitglied des Hamburgischen Studentenparlaments, und galt dort als rechts außen. (lacht.) ja, rechts außen, das war – musst Du Dir so vorstellen, das wäre ungefähr so, die linke Sozialdemokratie (lacht) in dem damaligen Studentenparlament. (lacht) (p. 2).

Cette position « d'extrême-droite » vient entre autre du refus d'accepter les actions des étudiants contre certains professeurs. Le professeur Merckel, par exemple, ayant réveillé l'intérêt pour le national-socialisme de M. Schulze, est un personnage important pour ce dernier. Il a beaucoup d'admiration pour cet homme, qui, selon lui, est un des rares à permettre des discussions sur l'époque 1933 – 1945. Plus tard, M. Schulze apprend qu'il a été poursuivi pendant le national-socialisme en tant que résistant, membre de la « *Weißer Rose* ». La manière dont « les étudiants » interrompent les cours de ce vieil homme le choque profondément.

« Il a été empêché de discuter librement avec nous, avec une - une brutalité – c'était comme ça parfois, avec les étudiants, c'est toujours comme ça, quand – quand des mouvements commencent, qu'il y a le peuple qui s'en mêle, et ils ne veulent pas discuter, ou définir des buts précis, mais – certains veulent juste faire du bordel – et c'était le cas aussi³¹. »

Ce sont les souvenirs personnels d'actions violentes entreprises de la part des « étudiants soixante-huitards » contre un professeur admiré qui contribuent au processus discursif de distanciation avec « le mouvement ». M. Schulze parle ici « des étudiants » voire « du peuple » avec un mépris peu dissimulé. Les acteurs principaux, dont il tient à se distinguer en se définissant « d'extrême-droite », agissent selon lui sans but réfléchi, uniquement pour déranger, sans distinguer parmi les destinataires de leurs attaques les « coupables » des « innocents ». C'est avec une certaine fierté, en tout cas avec beaucoup d'humour, qu'il revendique le surnom « jumeaux d'extrême-droite » qu'il partageait avec son ami de l'époque. En effet, celui-ci prouve sa distinction d'une masse (« peuple ») agissant dans la brutalité. Le basculement de son discours dans la généralité (« c'est toujours comme ça ») le place encore une fois dans une position d'observateur neutre, qui juge des phénomènes historiques, et le fait sortir entièrement de la position d'appartenance à cette génération, occupée auparavant.

La deuxième critique concerne également « l'extrémisme » des acteurs.

« Parfois ils exagéraient, je trouve, et pas seulement d'après moi. Quand on commençait dans les maternelles à laisser les gosses faire ce qu'ils voulaient – « il faut encore que nous fassions ce que nous voulons ? » et des blagues de ce genre – ça amène évidemment à une perte d'orientation. Et les positions des parents – ça doit être quelque chose sur laquelle les enfants peuvent s'appuyer, sur laquelle ils peuvent compter. Ils ne doivent pas uniquement mettre tout en question ! [...] Mais c'est, de toute façon, fini aujourd'hui. Aujourd'hui on demande beaucoup plus – je suis dans le processus d'inscription en ce moment, j'ai beaucoup de parents, qui viennent et disent : « S'il vous plaît, je

³¹ [...] so mit-mit-mit-mit einer gewissen Brachialgewalt wurde er daran behindert nun frei zu diskutieren, so war das zum Teil, von den Studenten, das ist ja immer so, wenn, wenn solche Bewegungen losgehen, dass sich darunter dann auch ein Volk mischt, dem es gar nicht um Diskurs, oder um saubere Zieldefinition oder so was geht, sondern dann – manchen geht es eben auch um den Terz als solchen, und das war da natürlich auch so (p. 4).

voudrais que mon enfant ait un tuteur qui peut l'orienter » - ou quelque chose dans le genre. Ce ne doit pas être tout de suite autoritaire³². »

La distance de M. Schulze par rapport à ce qu'il désigne comme « exagéré » s'exprime tout d'abord dans l'utilisation des pronoms « ils » et « on ». L'excès du mouvement anti-autoritaire se cristallise pour lui dans le « laisser-faire » décrit ici. Face à cette pratique désapprouvée, le groupe « étudiants de 1968 » se transforme d'un « in-group » en « out-group » dont il ne fait clairement pas partie. La perte d'autorité est désignée comme danger : pour souligner sa distance, M. Schulze va établir un parallèle entre « enfants radicaux » d'extrême-gauche et d'extrême-droite et leurs « familles centristes » :

« Le [néonazi] venait d'une famille : le père de ce garçon était un de nos professeurs, qui faisait partie du mouvement des Grünen, qui était en train de se former. – Et ça – enfin, ça arrive. C'était un peu pareil qu'en 68, d'ailleurs, que les gens partaient vraiment vers la gauche, qui venaient de familles très libérales ou qui avaient des pères libéraux. Et qui, de là, n'avaient pas – ou peut-être si, justement – mais qui avaient fait un chemin complexe, difficile – et qui étaient poussés dans cette direction³³. »

Le parallèle entre l'extrême droite et l'extrême gauche est une argumentation typique de personnes qui se considèrent politiquement « au centre » pour se distinguer des extrêmes. Cette prise de distance avec « 1968 », présenté au départ comme « sa génération », survient dans le contexte de description d'une crise scolaire. M. Schulze souligne son rôle de directeur du lycée et la manière dont il a « géré » des « incidents » provoqués par de jeunes « néonazis ». Il parle d'une position d'autorité, son double rôle affirmé consiste à « remettre de l'ordre » pour un retour vers « la paix et la stabilité démocratique ». « 1968 » est évoqué ici en tant qu'image abstraite pour désigner le développement politique vers « l'extrême ».

Le flottement entre prise de distance et identification à « 1968 » dépend ainsi du positionnement de l'enquêtée dans la présentation de sa biographie. Ma présence et mes

³² [...] die dann manchmal, nach meiner, und nicht nur meiner Meinung, sehr übertrieben wurde, also wenn man dann anfang, in Kinderstuben Vorschulkindergärten anfang, die Kinder nur noch machen zu lassen, was sie wollten – „müssen wir schon wieder tun was wir wollen“ und solche Witze – und das natürlich dann zu Orientierungslosigkeit führte, und Elterliche Positionen, die auch irgendwas sein mussten, wo die Kinder sich anlehnen konnten – wo sie sich drauf verlassen konnten, wo sie nicht immer nur alles hinterfragen wollten – dass das denn auch – zeitweise – völlig alles abgeräumt wird, das war wieder mal übertrieben – das ist aber auch längst überwunden inzwischen. Heute wird ja eher wieder mehr – also von den Eltern – ich hab hier grad Anmeldung – ich hab ganz viele Elterngespräche diese Woche geführt – in der Regel kommt dann: „bitte, lassen Sie mein Kind einen Klassenlehrer kriegen, an dem es sich orientieren kann“ oder in der Art. Das muss nicht gleich autoritär sein. (p. 13)

³³ Der [Neonazi] kam da aus einer Familie: Der Vater von diesem Jungen (2) war einer unserer Lehrer, einer von den gerade frisch entstehenden Grünen. - Und das - versteh- So was kommt vor. So ähnlich war es 68 übrigens, dass Leute ganz nach links gerieten (2), die - liberale Väter oder die aus liberalen Familien kamen. Die von daher eigentlich gar nicht - sozusagen (2) oder vielleicht dann eben gerade doch, aber doch einen sehr komplexen schwierigen Weg äh - in diese Richtung gedrängt wurden (p. 50).

questions (« comment êtes-vous devenu professeur »), obligent à prendre position, et suscitent le recours à « 1968 ». Ce moment peut cependant, pour le même enquêté, évoquer des souvenirs contradictoires, menant ainsi aussi bien à un processus d'identification que d'altération. Valorisation et dévalorisation de la période co-existent dans une auto-description paradoxale.

G. H. Mead (1934/1963) définit le soi (la conscience du soi) comme résultat de l'ensemble des processus sociaux dans lesquels l'individu est inséré. Le processus de mobilisation d'un souvenir particulier en situation d'entretien sociologique semble fonctionner de manière homologue. L'évocation active du passé advient dans des contextes où l'enquêté-e se met à la place de la jeune personne qu'il/elle a été, raconte les événements dans la perspective du présent de l'époque, et justifie son sentiment d'appartenance d'antan. Quand, au contraire, le discours prend sens dans le contexte actuel, les souvenirs du passé sont présentés comme appartenant aux autres. La distance n'est pas uniquement une distance temporelle. Les deux discours font sens, pour l'enquêté-e, qui est à la fois la jeune personne qu'il/elle a été, et l'adulte d'aujourd'hui. Ce qui peut apparaître paradoxal n'est que l'expression du fonctionnement des discours sur le passé, mis au service d'une construction discursive de soi.

La relation qu'établissent les enquêtés avec « 1968 » est ainsi loin d'être homogène, y compris pour une seule et même personne. En revanche, elle est suffisamment présente pour influencer la formation de groupes à l'intérieur des deux écoles hambourgeoises d'un côté et pour encadrer les pédagogies de transmission du passé nazi de l'autre.

2 « 1968 » ET LA CREATION D'UNE « UNITE DE GENERATION »

La fin des années 1960, début des années 1970 constitue une période formatrice sur le plan politique aussi bien que pédagogique pour les professeurs l'ayant vécue. Par ailleurs, aussi bien dans la *Gesamtschule* Wiesi, que dans le *Gymnasium* Weinberg, les plus jeunes, membres de la troisième génération, perçoivent une prétendue unité parmi leurs aînés, exprimant soit admiration où respect, soit mépris et rejet pour « ces anciens soixante-huitards ». « 1968 » est ainsi clairement présent comme référence, non seulement dans les entretiens, mais aussi dans la cours de récréation, à midi, dans la relation que les uns nouent avec les autres : les définitions du soi et de l'Autre, en tout cas s'agissant du rapport à la pédagogie évoqué par ma présence et mon thème de recherche, passent par cette référence.

2.1 « L'unité de génération pro-1968 »

Herr Winter est né en 1949. Il se définit dès la première phrase de l'entretien à travers les expériences de « 1968 » qu'il appelle « l'époque de la APO, l'opposition extra-parlementaire ».

« Oui, je savais, dès l'école, que je ne voulais pas m'occuper de fabriquer des boutons (il rit). Et je ne voulais pas non plus travailler dans un bureau. Et – je n'imaginais pas trop ce que ça voulait dire, d'être professeur. Et donc, j'ai quitté l'école en 1969, c'était le temps de l'APO (l'opposition extra-parlementaire), et puis j'ai étudié un peu, des choses qui m'intéressaient. C'était (il se racle la gorge) hmm – si, je savais plus ou moins clairement, quand même, que je voulais enseigner à des enfants d'ouvriers (il ricane). Oui, il y a un lien avec mes origines. Je viens moi même de ce – (il hésite, cherche ses mots) de ce milieu social (ricanement), je dirai (raclement de la gorge)³⁴. »

Le temps de la APO, en combinaison avec ses origines sociales, prend ici une fonction explicative de sa « vocation » : vouloir enseigner à des enfants d'ouvriers. L'époque est symbolique pour un engagement politique, exprimé par des images pré-définies, qui sont plus facile à communiquer qu'une expérience personnelle :

« Je veux dire – cette société était aussi moisie et unidimensionnelle, très fossilisée, cette société de la république fédérale. Il y a ce proverbe, qui colle bien 'sous les toges, l'odeur de moisie de mille ans'³⁵. Et puis il y avait évidemment des gens comme Dutschke, même si en réalité on ne comprenait pas vraiment de quoi ils parlaient, puisqu'on ne connaissait pas le vocabulaire [...] on pouvait s'identifier avec eux, quoi. [...] On était très empreint de ce – moi, en tout cas – de cette guerre de Vietnam, n'est-ce pas. Pendant des années, à la télé, les nouvelles commençaient avec ça, les premiers 12 minutes, c'était sur la guerre de Vietnam. (Il baisse la voix) oui³⁶. »

³⁴ Ja ich wusste nur äh mir war eigentlich schon – im fortschreitenden Schulalter ziemlich bewusst, dass ich nicht – äh so mit der systematischen Verteilung von Hosknöpfen beschäftigt sein wollte (Grinsen). Also ich wollte nicht im Büro arbeiten. (hm) Und äh konkrete Vorstellungen machte ich mir zum Beispiel über den Lehrerberuf überhaupt nicht. Mmm – also ich hab' 1969 die Schule – verlassen, das war die sogenannte APO-Zeit und hab dann – mmm – erst mal die Sachen studiert, die mich interessierten. Und das war (Räuspern) äh – doch, irgendwie hatte ich schon im Hinterkopf, dass ich Arbeiterkinder unterrichten wollte genau (lacht). Ja, das hat auch was mit meiner Herkunft zu tun. Also ich komme ja selbst aus diesem sozialen – (zögert, such ein passendes Wort) 'Geflecht' (grinst) würde ich mal sagen (Räuspern) (Entretien du 07.04.2003, p.1).

³⁵ Le « proverbe » dont il parle (*unter den Talaren der Muff von Tausend Jahren*) est entré dans « l'histoire de 1968 » au moment des grèves universitaires de Hambourg. Le 9 novembre 1967, à l'occasion des festivités du changement du président de l'université, les deux présidents du AstA (organisation de représentation des étudiants), Gert-Hinnerk Behlmer et Detlev Albers sont entrés dans l'Audimax, l'Amphithéâtre principal, avec un panneau portant ledit texte, pour protester contre les structures figées du système universitaire. Les „mille ans“ sont une allusion aux « Reich de mille ans », évoquant ainsi le fait que parmi les professeurs d'université se trouvaient des anciens nazis. La diffusion de ce récit dans la République entière est instructive. Des étudiants de Hambourg, aussi bien que de Hanovre et de Francfort la racontent, souvent en la personnalisant et se présentant non seulement comme acteurs, mais également comme « inventeurs » dudit proverbe. En 2001, le poète Peter Schütt, auparavant membre du SDS, s'est déclaré officiellement l'auteur de ce texte (KRAUSE 2001). Sur mon terrain, j'ai rencontré plusieurs professeurs, qui déclarent avoir vécu ou même organisé cette scène. Ceci n'est pas le cas de M. Winter, qui l'identifie comme une expression toute faite dont il se sert pour souligner ses propres propos.

³⁶ Ich meine, diese Gesellschaft war damals eben auch sehr – äh vermufft und eindimensional oder sehr erstarrt, also diese bundesdeutsche Gesellschaft. Es gibt auch diesen Spruch "Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren". - Und da waren natürlich Leute wie Dutschke, obwohl man äh natürlich in Wirklichkeit überhaupt nicht verstand, wovon sie redeten, weil man das Vokabular überhaupt nicht beherrschte. [...] - Äh die, mit denen konnte man sich halt identifizieren schon. [...] Man war eben sehr geprägt von diesem – also ich zumindest, von

Monsieur Winter passe ici d'une image prédéfinie à une autre. Du proverbe célèbre des étudiants hambourgeois, en passant par Rudi Dutschke, à la guerre de Vietnam. A quel point il s'agit non pas de son vécu personnel mais d'une reconstruction *a posteriori* se perçoit entre autre dans l'évocation de la télévision, mais également dans l'aveu de l'incompréhension, à l'époque, des revendications étudiantes. Ces mots, à peine évoqués, servent à définir des valeurs politiques et pédagogiques de M. Winter, sans nécessairement correspondre à son expérience propre. Images reconstruites et vécu personnel se superposent :

« (Avec une voix forte) Je me rappelle aussi que – nous avons vécu dans une communauté typique (*so eine typische Kommune*), avec d'autres élèves du lycée (*Mitschüler*). Et à chaque fois quand on apprenait [aux informations] une nouvelle sur la RAF qui avait échappé avec leur BMW à la police, on était content (il rit). Enfin. »

« *Et si vous dites, vous avez vécu dans une communauté, c'était à Hambourg ?* »

« Oui – bon, commune – enfin, c'était une colocation, disons. Bon, le mot communauté – , pas comme Rainer Langhans³⁷ ou je sais plus comment ils s'appelaient, à l'époque. Lui, c'était l'idéal – l'homme-de-la-communauté-idéal. Ici à Hambourg – oui, on vivait à Hambourg, au *Gänsemarkt*³⁸, là où aujourd'hui on ne pourrait même pas se payer un appartement si on gagnait bien notre vie (il rigole). C'était dans une maison, elle a été démolie depuis. Mais c'était directement au *Gänsemarkt*. »

« *Et c'était en tant qu'étudiant, ou en tant qu'élève ?* »

« Oui, en tant qu'étudiant, oui, directement au premier semestre³⁹. »

En 1968 M. Winter était encore à l'école. Il évoque la vie en « communauté » avec d'autres élèves de son lycée, pour se reprendre ensuite : c'est en première année d'université, c'est à dire en 1971, qu'il a vécu dans une maison au *Gänsemarkt*. Les mots d'ordre (tel « 1968 ») fonctionnent comme des métaphores qui submergent le vécu personnel et rendent impossible sa transcription.

diesem – Vietnam-Krieg nech, da ging, das ging ja über Jahre hinweg, dass jede Tagesschau die ersten zwölf Minuten äh - auf den Vietnam-Krieg äh verwendete (wird leiser)(ja). (*Ibid.*, p. 15).

³⁷ Rainer Langhans, né en 1940 à Saxe-Anhalt, est connu pour avoir été membre de la Kommune 1 à Berlin. Il est devenu une figure symbolique de la révolte « 1968 » et du mouvement des *Spontis*.

³⁸ Le *Gänsemarkt* est une place en plein centre de Hambourg. Elle est aujourd'hui située dans un quartier bourgeois et commerçant très aisé, comparable, à Paris, au 5^{ème} ou 6^{ème} arrondissement.

³⁹ (wieder lauter) Ich weiß auch noch als äh – wir wohnten dann auch in der typischen Kommune irgendwelche, was weiß ich äh - irgendwelche Mitschüler von mir. Und wenn dann immer diese Nachrichten kamen, dass äh diese RAF-Leute der Polizei mit ihren BMWs entkommen waren, dann haben wir immer uns gefreut nech so. (lacht) Na gut. *Und wenn Sie sagen, Sie wohnten in ner Kommune. War das in Hamburg?* Was heißt Kommune? Wohngemeinschaft sagen wir's mal. Also, das Wort Kommune -also nicht wie Rainer Langhans oder wie der damals hieß. Kennen Sie den? *Nee!* Na ja gut. Das war sozusagen der – Vorzeig- Vorzeige-Kommune-Mensch ähm (überlegt) hier in Hamburg ja, wir wohnten in Hamburg am *Gänsemarkt*, da wo man sich heute - nicht mal mehr gut verdienend eine Wohnung leisten könnte (grinst). In einem Haus, das bereits abgerissen ist. Aber wir wohnten direkt am *Gänsemarkt*. *Und das war Student oder als Schüler?* Ja als Student ja. - Gleich im 1. Semester (p. 15).

Contrairement à M. Winter, M. Hatze se déclare « trop jeune pour avoir vécu 1968 », alors qu'ils sont nés la même année. Pourtant, il se réfère très rapidement (p. 2 de l'entretien) à cette période pour expliquer ses intérêts historiques, en particulier pour le temps présent :

« Quand j'ai fait mes études, pendant les années soixante, j'ai passé le bac en '68 – (il hésite, réfléchi, se rend compte de la contradiction) – non, attendez, en fait c'est pas vrai, j'ai plutôt commencé mes études en 1970 – ehm, 68 passé le bac, études dans les années 70 – c'était l'ambiance du départ, après les histoires de 68, beaucoup de théories, Marx aussi et que sais-je, donc – plutôt l'histoire contemporaine, que je ne connaissais pas de l'école, chez nous, c'était fini à la deuxième guerre mondiale. [...] [l'intérêt pour l'histoire] a soi-disant grandi chez moi. Peut-être à cause de cette période – ehm – fin des années 60, et aussi la politique actuelle, qu'on veut comprendre, l'un dans l'autre on arrive vite à l'histoire (rire)⁴⁰. »

La date « 1968 » prend une telle force magique que M. Hatze se trompe jusque dans la datation de ses propres études universitaires.

Distance et sentiment d'appartenance à une génération se mêlent, dans un récit évoquant le passé, « l'époque », et l'expérience personnelle dans un pêle-mêle d'association d'idées. Le discours de Monsieur Hatze montre bien la superposition et la lutte permanente entre logiques collective et individuelle. Entremêlés au discours collectif, les souvenirs individuels sont difficilement formulés, ont du mal à prendre forme. Le cadre collectif est trop puissant.

M. Hatze exprime ainsi un malaise créé par la situation d'entretien, qui lui impose de donner une cohérence à son engagement pédagogique. « 1968 » fournit une raison « toute prête », explicative. M. Hatze se tourne vers elle, mais, trop jeune, il reste difficile de l'appliquer véritablement à son parcours.

Ce n'est que plus tard dans l'entretien, quand je reviens sur « l'expérience 1968 » pour voir ce qu'il a réellement vécu, en sortant du contexte de la première question – pourquoi êtes-vous devenu professeur d'histoire – qu'il établit une distance par rapport à la « génération 1968 » et sort du schéma explicatif « soixante-huit prêt à l'emploi » pour rentrer dans sa propre expérience.

« Eh bien, c'était – peut-être quand même très important quelle année exactement on était né par rapport au processus de politisation. Un écart d'un, deux, trois années faisait toute la différence ! En tout cas – je le ressens comme ça : mon année – il y a des exceptions, aussi, évidemment – c'était

⁴⁰ Als ich studiert habe, so 60er Jahre, also ich hab 68 Abi – (zögert, überlegt, wird sich des Widerspruches klar) ne, Moment mal, das stimmte ja gar nicht, ich habe 1970 ja mein Studium angefangen, äh, 68 Abitur gemacht, und hab dann in den 70er Jahren studiert, da war natürlich so diese ganze Aufbruchszeit, nach diesen 68er Geschichten, viel so theoretisches, also auch Marx und was weiß ich, also mehr so die – die jüngere Geschichte, die ich auch übrigens aus der eigenen Schulzeit nicht so kannte – bei uns war praktisch beim 2ten Weltkrieg Schluss in der Schule. [...] Das [Interesse für neuere Geschichte] ist sozusagen irgendwann in mir gewachsen. Möglicherweise eben durch diese – äh – Zeit so, Ende der 60er Jahre, auch dann die aktuelle Politik, so eins zum anderen, so dass man relativ schnell bei Geschichte landet (Lachen) (Entretien du 18.02.2003, p. 2).

plutôt au niveau de la société – euh (il soupire et hésite) la relation homme-femme – l'égalité des droits (il hésite) la musique, aussi, une conception de la vie plus ouverte – partir de ces pensées conservatrices et tout ça. Bien plus que la politique proprement dit⁴¹. »

La séparation entre les questions « de société » et « la politique proprement dite » permet à M. Hatze de se réapproprier l'expérience de sa jeunesse en se différenciant « des aînés », qui, eux, ont fait la « vraie » politique.

Au *Gymnasium* Weinberg, autre M. Hatze (né en 1949), Frau Simone (née en 1951) est celle qui insiste sur « 1968 » comme expérience l'ayant marquée *indirectement*. Elle évoque, dès la deuxième phrase de l'entretien, « les professeures fraîchement arrivés de la fac » qui l'ont motivé à devenir professeure elle-même :

« Cette période (pendant qu'elle était au lycée) représente aussi un changement. Il y avait d'un côté les très vieux ! professeurs, super conservateurs et stricts, et qui nous racontaient en cours leur expériences des tranchées – c'était ça, mes cours sur le fascisme [...] et de l'autre il y avait quelques professeures (elle hésite) qui sortaient directement de l'université et qui, en gros, on vécu le changement de « 1968 ». Et ça, c'était vraiment super intéressant. Eh oui, – et ces professeures - c'était toutes des femmes, si je me souviens bien – elles étaient – elles ont complètement influencé et socialisé mon groupe-classe et moi-même. Par exemple, il y avait la professeure d'Allemand, nous sommes toujours en contact avec elle. Elle nous a appris – vraiment, venant directement de la fac – des principes de responsabilité et de conscience politique, de l'égalité des droits entre hommes et femmes, et puis la nécessité d'une bonne éducation pour les filles – elle nous l'a inculqué⁴² ! »

« 1968 » est présenté ici de manière indirecte, à travers la professeure « 68arde », qui a « socialisé » Mme Simone, qui, deux ans plus jeune que M. Hatze, ne tient aucun discours de témoignage direct sur ce passé. En revanche, « 1968 » tient toujours lieu d'explication d'un engagement pédagogique fort. « L'éducation critique », la « conscience politique » et « l'émancipation » sont les valeurs que Mme Simone aurait apprises par une professeure engagée et qu'elle voudrait transmettre. Elles sont évoquées directement en contrepoint des

⁴¹ Also, das war – vielleicht doch so, dass diese Form der Politisierung, und dann vielleicht auch Auseinandersetzung damit sehr davon abhing, ähm, genau welcher Jahrgang man war. Also da kam es schon auf 1, 2, oder 3 Jahre Altersunterschied an! Ähm – also von meinem Gefühl her war so - mein Jahrgang – da gibt es natürlich auch Ausnahmen, aber das war dann eher so auf dem – gesellschaftlichen Bereich – ähm (seufzt) äh, (zögert) Beziehung Mann – Frau – Gleichberechtigung, ähm – Musik, offenere äh Lebenseinstellung – weg von diesem konservativen Denken, und so was. Äh – als die – der eigentliche Kernbereich der Politik (Entretien du 09.04.03, p.6).

⁴² In dieser Zeit (sie spricht von ihrer Schulzeit) war aber auch ein Umbruch, war hatten (als Lehrkräfte an der Schule) also einerseits die ganzen alten! sehr konservativen, sehr strikten Damen und Herren,[...] ähm- die Männer (betont) ähm haben uns zum Beispiel im Geschichtsunterricht erzählt, wie sie im Schützengraben gelegen haben, das war mein! Unterricht zum Faschismus [...] und andererseits hatten wir einige ganz wenige Lehrerinnen (2) die ähm - aus der direkt frisch aus der Uni kamen und so im Grunde genommen diesen 68-er Umbruch mitbekommen haben. (I.: hm) Und das! war ganz spannend. Äh und diese Lehrerinnen, das waren, soweit ich das erinnere, alles Frauen, die Lehrerinnen, die haben meine Klasse und mich - absolut sozialisiert und geprägt. Also da war zum Beispiel eine Deutschlehrerin, zu der haben wir immer noch Kontakt, ähm, die hat uns - wirklich frisch von der Uni ähm - Prinzipien von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, politisches Bewusstsein äh Gleichberechtigung äh von Mann und Frau und auch die absolute Notwendigkeit von einem guten - Ausbildungsgang für Mädchen, das hat sie uns eingeimpft (*ibid.*, p.1).

valeurs des « vieux profs qui racontaient leurs expériences des tranchés ». Nous allons voir ultérieurement combien ces valeurs et cette opposition générationnelle influencent directement sa perception de l'enseignement du national-socialisme.

« 1968 » est ainsi évoqué davantage comme un symbole des valeurs politiques que pour désigner la révolte elle-même. Cette réinterprétation de « 1968 » sert à la construction d'une unité, un groupe de professeurs qui se perçoivent eux-même comme « influencés par 1968 », soit, pour reprendre Mannheim, une « unité de génération pro-1968 ». C'est en particulier par l'opposition à l'autre groupe signifiant, ceux qui se déclarent « anti-1968 » qu'il obtient sa cohérence et son unité.

2.2 Les « anti-1968 »

« 1968 » peut fonctionner comme facteur de distinction et distanciation, dans un processus d'altération. « 1968 » peut devenir pour d'autres en effet un symbole négatif. Il sert pour décrire « les autres », et en creux le soi. Dans le *Gymnasium* Weinberg, Frau Heide, la seule professeure d'histoire appartenant à la troisième génération d'après guerre a 33 ans. Elle est à Weinberg depuis deux ans, et elle semble être une vraie exception de part ses caractéristiques socio-géographiques. Née à Bonn (tous les autres enquêtés de Weinberg sont originaires de Hambourg ou de ses environs et/ou ont fait leurs études dans cette ville) ses parents sont catholiques (Hambourg étant une ville traditionnellement et majoritairement protestante, elle est la seule professeure d'histoire de se déclarer catholique et croyante) et centre-droit (*konservativ-liberal*), son père a été prêtre avant de quitter l'église catholique pour se marier. Son discours est structuré par une position défensive, construisant une image de soi, appartenant au « pôle historique » en opposition à ce qu'elle appelle « le pôle de gauche » (*die linke Ecke*)⁴³.

« Moi, je viens vraiment du pôle historique – et pas du pôle – socio-politique, si je puis dire [...] Il faut dire, j'ai fait des études à Bonn, et, on le sait – c'est une université très conservatrice. (Elle hésite). En histoire, il y a quand même moins ces – ces approches sociologiques – comment dire – ces approches critiques des années '60, on ne s'appuie pas autant sur ça, contrairement à la Cologne – et ici, à Hambourg, il semblerait que c'est vraiment très fort aussi. [...] Et Bonn, pour les études d'histoire, j'ai fait mes études chez Hildebrand⁴⁴, il est relativement connu pour le troisième Reich, ici,

⁴³ Le mot allemand « *Ecke* », littéralement coin, fait référence aux jeux d'enfant, où chaque partie est liée à un « coin » dans l'espace. Il a également une forte connotation politique. La traduction par camp rendrait cette double connotation politico-ludique. Néanmoins, dans une thèse qui traite la transmission du passé nazi, l'utilisation du mot camp semble inadéquate. J'ai donc choisi de le remplacer par pôle.

⁴⁴ Il s'agit de Klaus Hildebrand, qui, avec Andreas Hillgruber, s'est opposé de manière farouche à l'histoire sociale des années 1970 (pour ne pas mentionner l'*Alltagsgeschichte*) représentée en particulier par Hans-Ulrich Wehler et l'école de Bielefeld, qui s'inspire des Annales françaises, pour défendre une histoire politique « classique » (cf. par exemple Hildebrand 1977 ; 1981 ; Hillgruber 1974). Tous deux sont des historiens renommés du nazisme, et en particulier des relations internationales de l'Etat nazi.

en Allemagne, mais au fond, c'est un historien conservateur.[...] Et ce ne sont pas les mêmes approches. Je n'étais pas tellement – (elle hésite) focalisée sur l'histoire contemporaine, que j'aurais dit, j'ai envie d'étudier 1968, ou la crise de Cuba, ou des choses dans le genre. Moi, je me suis amusée au moyen âge (elle sourit) [...]»⁴⁵

Mme Heide entreprend une première opposition : Bonn contre Cologne ; les deux villes concurrentes de Rhénanie-Westphalie. A quelques kilomètres l'une de l'autre, elles restent opposées politiquement aussi bien pour ce qui concerne le gouvernement municipal que pour les institutions universitaires. La Rhénanie-Westphalie, Land de l'industrie lourde allemande est traditionnellement à gauche (jusqu'en 1995, où la gauche perd la majorité absolue, et en 2005 la droite prend le pouvoir pour la première fois depuis 1956). Bonn est une enclave de droite dans un Land de gauche. La concurrence avec Cologne (1 million d'habitants, troisième ville d'Allemagne) est d'autant plus marquée que Bonn (277000 habitants), malgré sa promotion en capitale, n'a jamais pu concurrencer la grande ville en termes d'offres culturelles. Cette opposition bien connue localement est reprise par Mme Heide et appliqué à la configuration des professeurs de Weinberg, en substituant Cologne par Hambourg.

Une deuxième opposition est établie entre l'histoire du moyen âge et l'histoire contemporaine. Nous retrouvons ici une opposition reprise par la totalité des professeurs, suggérant que la première serait « apolitique », la deuxième « politique ».

Cette double opposition est ensuite appliquée à un contexte spécifique, celui des groupes de professeurs à Weinberg :

« Et les collègues, ici à l'école – bon, c'est aussi à cause de leur âge, je pense, ils sont beaucoup influencés par ça. C'est comme ça, c'est évident. Et puis, – c'est peut-être une question de génération, je fais peut-être quand même partie d'une génération différente, qui n'a pas grandi pendant l'époque de '68. [...] Et ici, je crois que beaucoup des collègues sont imprégnés par l'époque '68 (*68iger Zeit*), parce qu'ils y ont fait leurs études [...]»⁴⁶

⁴⁵ Also ich kam auch eindeutig nun aus dieser historischen Ecke, nicht so aus dieser soziologisch-politischen Ecke, sag ich mal. [...] - Ich hab eben in Bonn studiert, und bekannter Maßen, das ist eine konservative Uni, - ähm, (zögert) wo – für das Fach Geschichte ähm (stottert etwas) weniger so diese – soziologischen Ansätze – mm, ich sag mal also auch so diese kritischen Ansätze der 60er, so wo das so gepflegt wird, das ist dann in Köln so, das ist hier in Hamburg offensichtlich stark eben auch so [...]Bonn eben, ich hab eben also bei Hildebrandt studiert, der ist ja relativ bekannt für's 3te Reich, hier in Deutschland, es ist aber im Grunde ein konservativer Historiker. [...] Und, ähm, ja das sind einfach dann auch unterschiedliche Ansätze – es war für mich dann fremd, zu sa- also (unterbricht sich) ich war da nicht so – sag ich mal – hab ja nicht den Fokus nicht so auf der neueren Geschichte, und auf der neuesten, so das ich gesagt hätte, o.k., ich will mich jetzt mal im Studium Schwerpunktmäßig mit 68 beschäftigen. Oder mit Kubakrise, oder diese Dinge. Ich hab dann also da im Mittelalter mich getummelt (Lächeln). (Entretien du 18.02.03, p. 9).

⁴⁶ Und die Kollegen hier an der Schule – nun liegt das auch im Alter begründet, denk ich, sind eben sehr stark auch zum Teil davon geprägt. Das ist eben einfach so. Und ähm – ich komm dann eben – das ist eine Generationenfrage, vielleicht, schon aus einer anderen Generation, die natürlich auch nicht mehr mit dieser 68iger Zeit großgeworden ist, ähm, und – eh – [...] Und, ich glaube viele hier sind geprägt, äh, Kollegen, im

Troisième facteur de différenciation, l'appartenance générationnelle. L'évocation de « 1968 » devient le « marqueur ». Comme chez les professeurs « pro-1968 » la date en tant que symbole fournit une explication toute faite des convictions pédagogiques :

« Il y a quelques collègues qui traitent les choses plutôt idéologiquement. [...] moi, selon mon approche – mais je veux bien admettre que je suis plutôt marquée ou socialisée (*geprägt*)⁴⁷ conservatrice, (elle sourit) je trouve une approche pareille relativement problématique, parce que – c'est une approche – on pousse les élèves à juger rapidement. Sans qu'ils réfléchissent – et puis, on les met mal à l'aise, on les met dans des tiroirs (*in die Ecke drängen*)⁴⁸. C'est une approche historiquement malhonnête ! Je trouve – et j'ai été formé ainsi, en NRW⁴⁹ – quand on interprète un texte devant le contexte historique, c'est plus que de la simple reproduction ! [...] Et c'est un peu le problème – ce que je veux dire, avec idéologique – beaucoup de choses sont jugés, classés, à partir d'une position idéologique et – très à gauche. Oui⁵⁰ ! »

Les oppositions pédagogiques semblent ainsi superposées aux oppositions politiques : le scientifique s'oppose à l'idéologique, l'objectivité historique et la réflexion aux jugements éthiques et classements.

Le tableau suivant résume les séparations opérées par Mme Heide entre sa propre position, et celle « des autres » qui servent à la construction d'un monde binaire.

Grunde dann von dieser 68er Zeit, weil sie da auch studiert haben, und da natürlich andere Ansätze mitbekommen haben. (Idem.).

⁴⁷ Le mot Allemand *geprägt*, dont la traduction française marqué ou socialisé est réductrice, désigne une socialisation aussi bien parentale que scolaire. Il fait référence aux influences externes qui ont fait de l'individu ce qu'il est aujourd'hui. Souvent utilisé dans un sens politique, comme ici.

⁴⁸ *Jemanden in die Ecke drängen* a une double signification en allemand. Littéralement pousser dans un coin, cette expression désigne l'acte de mettre mal à l'aise quelqu'un aussi bien que de le classer de manière permanente.

⁴⁹ *Nordrhein-Westfalen* ou Rhénanie-Westphalie

⁵⁰ Meines Erachtens (Pause, überlegt) gibt es eben einige Kollegen, wo die Dinge (sucht treffenden Ausdruck) eher ideologisch angegangen werden. [...] Von meinem Ansatz her, ich geb' das auch gerne zu, aber ich bin sicher auch eher konservativ geprägt (Lächeln), ich halt das für relativ problematisch, weil ich find, das ist so'n Ansatz, heranzugehen – man bringt Schüler ganz schnell dazu, so schnell zu urteilen, ohne so genau eben drauf einzugehen, und – und sie auch in so'ne Ecke zu drängen. Das ist eine unredliche historische Arbeitsweise! Also – wie gesagt, da bin ich auch so von den Fachleitern ausgebildet worden, in NRW – wenn man einen Text interpretiert vor dem historischen Hintergrund, dann ist das mehr als Reproduktion, [...] das ist hier so ein bisschen das Problem, [...] was ich meine, auch so mit ideologisch, viele Dinge werden so ein bisschen hier schnell dann auch in die Ecke gedrängt, so – auf so'ner bestimmten, ideologischen, sehr linken Haltung auch, ja! (Entretien du 18.02.03, p. 10).

Tableau n°14 : Les oppositions selon Mme Heide

Histoire, pôle historique	<=>	Pôle socio-politique, critique
Bonn (Hildebrand)	<=>	Köln, Hamburg
La prochaine génération, qui n'est pas marquée par 68	<=>	68
Le moyen âge	<=>	L'histoire contemporaine
Analyse de texte	<=>	Grandes théories (p.ex. <i>Sonderweg</i>)
Travail différencié à partir du texte	<=>	Approche idéologique
Interprétation	<=>	Jugements (<i>Gegenpositionen</i>)
Analyse libre => basé sur des textes ou des images	<=>	Les grandes questions du monde, => sans base
Conservateur	<=>	Très à gauche (<i>sehr linke Haltung</i>)
Empirisme, rigueur	<=>	Mettre les élèves et les faits historiques dans des tiroirs (<i>Schüler und Dinge in die Ecke drängen</i>)
Libéral	<=>	Révolutionnaire social (<i>sozialrevolutionär</i>)
Parents	<=>	Collegues
Le père (les prêtres)	<=>	Soixante-huitards
➔ Historiographie, science, neutralité	<=>	➔ Politique, éthique, morale

Les oppositions résumées ici sont celles que Mme Heide évoque en entretien. « Les soixante-huitards » sont des « révolutionnaires sociaux », ils sont « idéologiques », « de gauche », une génération perçue comme homogène, qui ont fait leurs études universitaires à Hambourg ou à Cologne ; ils sont « politiques » au lieu d'être « scientifiques » et ils « endoctrinent » les enfants à travers l'histoire contemporaine, forcément politique. Au lieu de travailler sur des matériaux, ces « soixante-huitards » discutent à l'université aussi bien que dans les cours d'histoire les « grandes questions du monde », des « théories », qu'ils soumettent à leur « position idéologique ». Ces termes reprennent presque mot à mot le débat « politico-idéologique »⁵¹ entre interprétations totalitaristes et interprétations fascistes du nazisme. En effet, Andreas Hillgruber publie en 1974 un manuel sur l'histoire allemande dans lequel il suggère la dépendance de la critique estudiantine des années 1968 des « doctrines marxistes-léninistes », et affirme que la « nouvelle gauche » aurait une « tendance à l'idéologie » et « l'endoctrination » qu'il appelle « envie théorique » (*Theoriebedürfnis*). La « nouvelle gauche » trouverait une « légitimation prétendument scientifique » pour leurs « convictions politiques révolutionnaires » (cf. *ibid.* : 162 – 164)⁵². Cette critique polémique de la « nouvelle histoire sociale » (*neue Gesellschaftsgeschichte*) semble fournir la base des oppositions construites ici par Madame Heide.

⁵¹ J'emprunte ce terme à Ian Kershaw (1995), qui remarque que l'historiographie allemande du nazisme est marquée par trois dimensions, constamment imbriquées les unes aux autres : la dimensions historico-philosophique, la dimension politico-idéologique et la dimension morale.

⁵² Pour un résumé du débat, cf. Kershaw (1995) chapitre 1 et 2, en particulier p. 29 – 35 et 41 - 80.

Symptomatique pour Mme Heide est le travail à partir de « *Gegenpositionen* ou positions contraires ». Les élèves doivent, à partir d'un texte, développer des « contre-arguments », ce qui, pour elle, mène forcément à un traitement « politique » d'un sujet.

« Je demande toujours d'abord une analyse du texte. Dans une deuxième partie je demande une interprétation devant le contexte historique, et en troisième partie la problématisation. Et puis, l'inspecteur [de l'académie de Hambourg, qui contrôle les sujet du baccalauréat] m'appelle et me dit : 'il n'y a pas assez de transfert [dans le sujet que j'avais proposé], ça ne va pas du tout, c'est que de la reproduction, ce n'est pas possible'. Et puis – se fâcher avec ces Messieurs, ce n'est pas tout à fait évident (elle rit). Enfin – il a proposé un changement – on aime bien ici à Hambourg faire ça, et c'était exactement ce que m'avait expliqué Monsieur Reiter⁵³, des *Gegenpositionen* ou oppositions ! (Ton ironique) Il faut toujours trouver des positions opposées, c'est ça qui est bien. [...] Et finalement, les élèves devraient classer le texte historiquement et présenter une 'position opposée'. [...] ça a mené à ce que, dans l'examen, j'ai déjà jeté un coup d'œil, que les élèves prennent des positions très clairement contre la démocratie parlementaire⁵⁴ ! »

Les différences de méthodes sont présentées comme des différences non seulement politiques, mais comme des moyens idéologiques – apparemment d'une efficacité redoutable – à « endoctriner » les élèves. La présentation de ses collègues en tant que génération politiquement homogène est un moyen très efficace d'altération pour Madame Heide, de mise à distance d'une génération tenue responsable pour des positions politiques de la part des élèves qui ne correspondent pas aux siennes⁵⁵. Elle leur oppose sa propre génération, ses parents et en particulier son père ainsi que son professeur d'Université (Hildebrandt), qu'elle classe comme neutres et scientifiques. Les méthodes qu'ils utilisent seraient ainsi basées sur des sources (textes et images) l'analyse de textes et la « science ».

On pourrait interpréter les oppositions construites par Mme Heide en termes générationnels, en reprenant ses cadres d'interprétation. Mais la « génération 1968 » à laquelle s'oppose la jeune professeure est moins unie que ne le laisse paraître l'appréciation

⁵³ Monsieur Reiter (né en 1949) est un de ses collègue qu'elle désigne comme « soixante-huitard » et représentant du « pôle de gauche ».

⁵⁴ Ich mach im Grunde immer erst eine Textanalyse, und im zweiten Teil dann eine Interpretation vor dem historischen Hintergrund. Und – im dritten dann eben entsprechend die Problematisierung. In der 3ten Fragestellung. Und dann rief mich der Themenprüfer an, das sei ihm also viel zu wenig Transfer, und das sei also Reproduktion und das könne nicht sein. Naja, mit diesen Herren sich dann auseinander zusetzen ist ja auch so eine Sache, (Lachen) naja, auf jeden Fall machte er dann den Vorschlag, oder legte mir nahe, ich solle das in der Art etwa ändern, das würde man hier in Hamburg so gerne machen, und das war genau das, was Herr Kleiböhmer mir vorher auch schon lang und breit in GMK erklärt hatte, Gegenpositionen! (etwas ironisch) Man muß immer Gegenpositionen finden, das wär so gut! [...] Dann lautete im Endeffekt die Aufgabe, dass also die Schüler also den Text historisch einordnen sollten, und eine Gegenposition entwerfen sollten, dazu. [...] Ähm, das führt jetzt dazu, in den Klausuren, ich hab da mal reingeguckt, dass die Schüler natürlich ziemlich deutlich äh, Position beziehen, gegen eine parlamentarische Demokratie! (Entretien du 18.02.03 p. 11).

⁵⁵ Ayant assisté aux cours de Mme Heide pendant un semestre et ayant interviewé l'ensemble des élèves du cours auquel elle fait référence ici, il est intéressant de remarquer qu'un seul élève défend effectivement les positions telles qu'elle les décrit, en particulier en valorisant la République de Weimar comme « meilleur système démocratique » par rapport à la RFA. Les autres 11 élèves ont un discours très peu politisé, et aucun, mise à part l'élève mentionné, met en cause ou critique la démocratie parlementaire. Le « danger » pour la démocratie, ressentie de manière aiguë par Mme Heide, est visiblement relatif. Néanmoins c'est un argument puissant pour dénoncer le pôle politique opposé, utilisé par tous les enquêtés. On y reviendra.

par l'extérieur. Mme Heide arrive dans une configuration générationnelle puissante : les professeurs d'histoire de Weinberg ont fait leurs études ensemble à l'université de Hambourg. S'ils ne se connaissaient pas tous en tant qu'étudiants, l'appartenance au groupe des « étudiants de Fritz Fischer » ou à ceux « Zechlin » semble constituer un marqueur puissant qui explique encore longuement les oppositions d'aujourd'hui. « On savait, quand quelqu'un arrivait pour le *Referendariat* (période de formation), s'il venait de Fischer ou de Zechlin » m'affirment plusieurs professeurs.

Frau Groß v. Wilhelmshöhe est une élève de Zechlin. Née en 1942, elle est fille d'une famille bourgeoise du côté maternel, qui ont émigrés aux Etats-Unis au début du siècle, pour revenir en Allemagne juste avant la guerre. Son père juif a su se fournir un faux passeport aryen par sa belle-famille (« des *grands Junker de l'Est* », comme elle les appelle) mais il meurt en tant que soldat allemand sur le front de l'Est. Mme Groß v. Wilhelmshöhe grandit avec sa mère, son oncle, frère de sa mère, et plus tard sa tante, la sœur de son père. Elle fait des études d'anglais et d'histoire et rencontre un assistant, spécialiste de l'histoire médiévale, également issue d'une famille bourgeoise, voire aristocrate, avec lequel elle se fiance pendant ses études. Elle passe sa maîtrise en 1968. Son mariage avec un statuaire « du côté des professeurs » contribue à son propre positionnement en opposition aux « activistes étudiants ». Elle s'auto-définit dès le début de l'entretien comme « anti-68arde ».

Deux anecdotes à propos des « événements 1968 » semblent révélatrices. Elle les raconte l'une après l'autre lors du deuxième entretien, vers la fin. La première est une réponse directe à la question : « et si nous retournions encore une fois en 1968. Comment vous avez vécu les émeutes⁵⁶ ? »

« Eh bien – physiquement, véritablement physiquement. (elle rigole, hésite un peu, et continue en riant). J'avais passé ma maîtrise – (elle rigole encore) vraiment physiquement, hein. J'avais passé la dernière épreuve à l'oral (elle hésite) et je voulais retourner au labo des historiens. [...] rendre un livre, tout simplement (Elle hésite à nouveau). Et là, ils avaient bloqué la tour des philosophes – puisqu'ils faisaient une grande manif – et on n'avait pas le droit d'y aller. Et j'ai dit : 'Enfin, je veux juste rendre un bouquin !' et (elle alterne sa voix) 'non ! les profs n'ont pas le droit d'y aller !' Et moi : 'je ne suis pas prof, je veux rendre le livre !' (elle hésite à nouveau). Et il y avait un géant là, qui voulait me cogner. (elle rigole, un peu excitée) J'étais une jaune (*Streikbrecher*) ! J'ai rigolé, j'ai dit : 'c'est une blague, ou quoi ? Je veux juste rendre un bouquin !' 'Non, personne n'a le droit d'y aller.' J'ai fait demi-tour pour entrer par la cave, de l'autre côté de la tour. Il y avait un mec qui était tout simplement

⁵⁶ J'utilise ici le mot allemands „*Unruhen*“, émeutes. L'emploi du vocabulaire n'est pas anodin. Je rentre dans le contexte lexical de mon interlocutrice. Pendant deux heures, elle s'est employée à critiquer les « gens du APO », le mouvement étudiant. Pour la première fois dans l'entretien, j'adopte (de manière inconsciente) un vocabulaire propice à la faire parler. En effet, on parle de *Unruhen* pour désigner des situations violentes non-organisées. Ce lexique a un effet immédiat.

sympa. J'ai dit (elle rigole) : 'il y a un type qui veut me cogner, mais j'ai juste besoin de rendre le bouquin' Et puis, je suis montée à pied. Et descendue de l'autre côté. Neuf étages⁵⁷ ! »

L'extrait met en valeur sa réticence face au mouvement étudiant, et son (auto-) positionnement « du côté des professeurs ». Dans son souvenir, elle se fait bloquer « en tant que professeur ». Ce positionnement s'exprime également à travers l'utilisation des pronoms : le « ils » désignent « les autres », en opposition avec elle, qui l'agressent sans raison valable. Pour Madame Groß von Wilhelmshöhe, bloquer une université est absurde. Elle souligne le décalage entre ceux qui gardaient l'immeuble, prêts à se battre, et son but, rendre tout simplement un livre à la bibliothèque. Dans sa description apparaît distinctement « un méchant », le géant, prêt à la violence physique, qui garde la porte d'entrée, et « un gentil », qui la laisse passer. Elle construit une opposition entre les étudiants, engagés mais violents, et elle-même, sérieuse. La position qu'elle occupe ici est comparable à la posture de M. Schulze au moment où il critique également le mouvement. La description d'une radicalisation du mouvement étudiant sert ici à prendre de la distance et rendre plus efficace la critique.

Mme Groß v. Wilhelmshöhe transpose cette situation d'affrontement avec « les soixante-huitards » au contexte scolaire et l'applique à ses collègues, qui, à ses yeux, forment une unité dont elle reste exclue. Son discours est ainsi organisé, comme celui de Mme Heide, par une série d'oppositions, résumées ci-dessous.

⁵⁷ Also ganz ganz physisch kann ich das also sagen. (lachen) (6) (lachend)Also, ich hatte meinen Abschluss gemacht und – (lachend)wirklich physisch – >hatte - mein mein äh meine letzte mündliche Prüfung gemacht (4) und äh wollte dann ins Historische Seminar zurück. [...] schlicht ein Buch zurückbringen. (2) Und da hatten die – den den Philosophenturm gesperrt, – weil sie dann also da ne- ne große Demo hatten und man sollte nicht nach oben können. – Und ich hab gesagt: "Moment mal, ich will nur ein Buch zurückbringen" und: (Stimme verstellend)"Nein! Die Professoren dürften nicht rauf". Und da habe ich gesagt: "Ich bin kein Professor, ich möchte das Buch zurückbringen. Das gehört an einen bestimmten Platz!". (2) Und da stand so ein riesen Kerl vor mir und der drohte mir ne Tracht Prügel an, (lachend, aufgeregte Stimme, verzerrend) weil ich als Streikbrecher galt. (Stimme normal) Ich hab gelacht. Hab gesagt: "Ist das ein Scherz?! Ich will nur ein Buch zurückbringen!" – Nein! Niemand dürfte da rauf. Bin ich auf der anderen Seite rum, in den Keller, auf der anderen Seite hoch. Da stand jemand, der war einfach nett. Habe ich gesagt: (lachend)"Der droht mir eine Tracht Prügel, aber ich muss das Buch zurückbringen!". Und dann bin ich da hinten hoch marschiert, nicht. Und auf der anderen Seite wieder runter. Neun Stockwerke rauf. Entretien du 24.02.03, p. 31.

Tableau n° 15 : Weinberg selon Mme Groß v. Wilhelmshöhe

Zimmermannziege (insulte pour une membre de la CSU)	<=>	Soixante-huitards
Les élèves doivent développer leurs propres positions	<=>	Marxisme, s'appuyant sur des manuels de la RDA
Tolérance et liberté (<i>Freiraum</i>)	<=>	Endoctrination, vision unilatérale, pression scolaire
Des sources	<=>	Approche idéologique, imposer son opinion aux élèves
Connaissances (<i>Wissen</i>), Texte	<=>	Emotions, marxisme vulgaire des élèves
Nouveau départ fin des années 1970, ouverture pour la discussion, apprendre de nouvelles choses	<=>	durcissement, manque de dialogue, luttes internes
Frau G. v. W. (méprisée en tant que bourgeoise)	<=>	Pensée de classe, mépris envers la bourgeoisie
Frau G. v. W.	<=>	Collegues, élèves
Pluralité	<=>	Politique, politisation de l'histoire
Histoire = „plaisante“, Aujourd'hui: refus élégant d'une culpabilité, en réaction à Goldhagen	<=>	Histoire = accusation, culpabilité (NS), « Antifascisme intellectuel », années 1960 position de la APO, auj. Goldhagen
Recherche, internationale	<=>	Histoire vieillotte (<i>verstaubt</i>), sans sources
Complexité, histoire descriptive	<=>	Solution immédiate, accusation, possession de la vérité
Histoire anglaise	<=>	Histoire allemande, NS
Zechlin: sympathique, généreux, ouvert	<=>	Fischer: exclusif, fermé.
Rationalité, respect des règles	<=>	Violence, bêtise, le géant, manque de sens, hooligan

Comme Mme Heide, Mme Groß v. Wilhelmshöhe se sent « seule » face à un groupe de personnes qui défend un positionnement politique et pédagogique en opposition avec ses propres convictions. Cette singularisation oblige les deux femmes à justifier leur différence par une argumentation particulièrement construite et explicite, qu'on ne retrouve pas chez leurs collègues. Il s'agit de deux groupes inégaux, et donc d'une opposition « à sens unique ». En effet, les « soixante-huitards » ne parlent jamais des « anti-soixante-huitards ». Ces derniers sont minoritaires à un point qu'ils demeurent insignifiants dans les débats du groupe majoritaire.

Mme Groß v. Wilhelmshöhe établit ici un lien explicite entre 1968 et le passé nazi : l'accusation (*Schulduweisung*) « des Allemands » par les « soixante-huitards » et l'affirmation d'une culpabilité collective. L'APO, Goldhagen et Fritz Fischer (*Griff nach der Weltmacht*) sont critiqués pour leurs approches « trop normatives ». Elle s'oppose à la

démarche du « pôle scientifique et neutre » que l'on rencontrerait plutôt chez les historiens anglais.

Les enseignants établissent ainsi eux-mêmes un lien entre « 1968 » et le passé nazi. Il s'agira de comprendre la nature exacte de ce lien et le rôle que jouent ces positionnements dans les pédagogies de transmission du passé nazi.

3 LE CADRE « 1968 » DU PASSE NAZI

Les enquêtés ayant vécu les « événements 1968 » d'une manière consciente établissent un double lien pour expliquer ce que certains présentent comme un « vocation ». Pour la plupart entre eux, soit le métier de professeur soit l'intérêt pour l'histoire sont intimement liés d'un côté à l'événement biographique que représente « les événements 1968 », de l'autre à l'expérience du nazisme vécue par la génération de leurs parents. En comparaison avec les entretiens menées à Leipzig, la présence primordiale, volontaire et très rapidement abordée dans les entretiens du thème du nazisme est particulièrement frappant. En effet, le nazisme est mentionné dans la totalité des entretiens avec les professeurs hambourgeois dans les premières vingt minutes de l'entretien, pour la plupart du temps dans les premières cinq minutes. Seuls les membres de la troisième génération mettent un peu plus longtemps pour commencer à en parler⁵⁸.

« 1968 » devient ainsi un *cadre* ou encore un *filtre* pour interpréter aussi bien la carrière pédagogique et l'investissement dans la politique que le passé nazi. Nous allons tenter de démontrer dans cette partie l'interaction entre les quatre facteurs et les influences réciproques qui mènent à une vision pédagogique particulière.

Herbert Weise, né en 1950, insiste moins directement sur « 1968 » que sur son engagement politique « de gauche » pour expliquer sa « vocation ». Voici les premières phrases de l'entretien, qui contiennent de manière étonnamment condensée les liens qui nous

⁵⁸ On pourrait éventuellement être amené à penser que les professeurs mentionnent « spontanément » le nazisme pour correspondre à mes attentes. L'hypothèse me semble peu probable pour deux raisons : D'abord, je présente mon étude comme une étude sur la transmission de l'histoire à l'école, sans jamais mentionner le national-socialisme. Il se peut, effectivement, que les professeurs parlent entre eux après m'être vu et se « passent l'information ». Néanmoins, je ne suis pas sûre qu'après les entretiens ils acquièrent la certitude que je travaille sur le nazisme. Enfin, dernier argument : Ceci n'expliquerait pas la différence avec les professeurs de Leipzig, ni avec les professeurs appartenant à la 3^{ème} génération. Ces derniers mettent beaucoup plus de temps à évoquer le nazisme en entretien, tandis qu'AUCUN des professeurs de Leipzig ne mentionne nazisme ou fascisme sans que je leur pose directement la question. C'est à dire, dans les entretiens à Leipzig j'ai dû inventer une question que je ne pose jamais à Hambourg qui est « je m'intéresse particulièrement à la transmission de l'histoire du nazisme. Est-ce que vous pouvez me parler un peu de l'enseignement de ce thème particulier ? », tout en étant obligée d'y revenir en permanence, puisque les professeurs ont tendance à dériver de ce thème vers l'histoire de la RDA. Cf. Chapitre III.

intéressent ici entre « 1968 », « vocation professionnelle », l'engagement politique et l'intérêt pour l'histoire et pour le passé nazi.

« Oui, moi, je viens de Lübeck. Et puis, (il hésite), j'ai passé l'*Abitur* (baccalauréat) en 1969 à Lübeck – et puis, même avant – dans la période du mouvement étudiant – et même avant, avant '68, il y avait un mouvement des élèves et des étudiants – vers 1966, à peu près. 1965/66. J'ai été politisé par le travail de représentant des élèves (*Schülerrat*). Et dans ce contexte, je me suis occupé de l'histoire, à Lübeck. Depuis toujours. (Il réfléchit) Dans notre école, il y avait des vieux extraits de journal, que nous avons retrouvés, qui montrait les profs de l'école – (il ne finit pas sa phrase). Il y avait un groupe d'histoire du NS, et nous les avons remarqués. C'est à partir de là que nous nous sommes intéressés à l'histoire. Juste pour dénoncer des profs qui ont été nazis. Comme d'hab', pour déstabiliser un professeur, parce que nous savions : celui-là, il faisait partie de l'élite nazie du lycée à Lübeck à l'époque. Et ça, c'était déjà avant '68⁵⁹. »

On remarquera les glissements rapides d'un sujet à l'autre. Pour expliquer comment il est devenu professeur d'histoire, M. Weise retourne à son baccalauréat, qu'il a passé à Lübeck en 1969. La date le fait penser à 1968 et le mouvement étudiant, qui l'amène à parler de son propre engagement politique en tant que lycéen. Dans ce cadre d'activité politique, il a effectué un travail sur l'histoire. Son engagement extra-scolaire lui rappelle à son tour des événements liés à l'histoire à l'école, les extraits de journal qui montraient les professeurs de lycée en tant que nazis. Le cheminement de sa pensée témoigne ainsi d'un va et vient fluide entre l'espace scolaire et l'espace politique, les deux étant liés par l'histoire. Ce lien est symbolisé par la mise en cause de la génération précédente à travers les « professeurs nazis ». Le nazisme devient ainsi un symbole efficace. En effet, quoi de plus idéal pour se positionner politiquement qu'un ennemi bien défini, facile à désigner, qui appartient de surcroît au corps professoral ? L'opposition politique et celle du statut se renforcent mutuellement et contribuent à l'opposition de deux *ensembles générationnels* : la « génération 1968 » contre celle des participants à la guerre, rassemblés sous l'étiquette (vraie ou fausse) « d'adhérents au nazisme ».

Le cas de M. Weise condense les trois facteurs que l'on retrouve de manière moins visible chez tous les professeurs enquêtés « pro-1968 ». Premièrement, « 1968 » est mobilisé pour expliquer une vocation au métier de professeur et à l'éducation plus généralement. La base de cet argument se trouve dans l'éducation alternative, ou anti-autoritaire : « 1968 »

⁵⁹ Ja, ich komme aus Lübeck! Und ähm hab '69 äh in Lübeck das Abitur gemacht und hab mich vorher schon in der Zeit der, der Studentenbewegung, es gab davor auch so ne Schüler- und Studentenbewegung vor '68. (hm) So etwa ab '66! 65/66. Bin ich ähm da auch über Schülerratsarbeit praktisch politisiert worden mit und hab mich dann auch immer schon um Geschichte in dem Zusammenhang gekümmert in Lübeck. - An unserer Schule gab es also – ähm – alte ausgegrabene Zeitungsausschnitte, dass eben die ehemaligen – Lehrer aus 'm Johanneum, gab es ne NS-äh-Geschichtsgruppe da usw., das fiel uns auf. Und dann haben wir angefangen, uns mit Geschichte auch zu beschäftigen an der Schule. Einfach nur, um – Lehrer! 'anzuschwärzen', die Nazis waren früher. Wie üblich so'n Lehrer bisschen auszuhebeln, weil wir wussten: Aha, das waren ehemals führende – äh nazis am Johanneum in Lübeck. Und so in der vor 68er Zeit schon.“ (Entretien du 22 avril 2003, p 1.)

aurait donné envie, à ces professeurs, « d'enseigner autrement ». Deuxièmement, et étroitement lié à cette première articulation entre « 1968 » et une « vocation d'enseignement », un lien est établi avec la mise en cause de la génération précédente. « Enseigner autrement », signifie sortir d'une relation autoritaire entre professeurs et élèves, ou professeurs et étudiant-e-s, incarnée le plus parfaitement par le professeur « ancien nazi », qui, n'étant que la caricature agissante de la pédagogie violente, impose sa volonté aux élèves.

Le modèle pédagogique sous-jacent rappelle d'une part les conclusions des travaux de Theodor W. Adorno, « l'éducation à l'esprit critique » (cf. chap. IV), et d'autre part ceux de Margarete et Alexander Mitcherlich (1967). Dans *Unfähigkeit zu trauern* les auteurs focalisent leur attention sur les stratégies d'évitement de la part de la première génération : les souvenirs désagréables concernant leur implication dans le régime national-socialiste créent ainsi des obstacles sérieux au dialogue entre les générations. De tels comportements d'évitement sont ici évoqués de la part des professeurs pour expliquer leur propre positionnement.

Troisièmement, « 1968 » constitue le symbole la présence du passé nazi dans les politiques de mémoire des années 1960-1970, période de formation politique et professionnelle des professeurs.

Une difficulté particulière vient renforcer ce phénomène : la mise en cause de la génération précédente de manière abstraite passe parfois par la mise en cause nominative de professeurs ; elle va de pair, chez les enquêtés, avec un passé familial moins aisément critiquable.

3.1 « Vocation professionnelle » et « conflit générationnel »

Le lien entre « 1968 » et la « vocation du métier » peut prendre des formes différentes. Pour M. Schulze, par exemple, « 1968 » aurait créé une homogénéité des habitus entre lui et les lycéens, eux-mêmes influencés par les « événements ». Cette homogénéité aurait favorisé une entente particulière : il qualifie la relation établie comme un « amour » réciproque, qui en retour lui aurait donné l'amour pour le métier.

« Et puis, je me suis rendu compte, c'était des élèves – ils avaient 8 ou 9 ans de moins que moi. Presque ma génération. Et ils m'ont tellement (il hésite, et rigole, un peu gêné) oui – a – adopté – c'était – c'était une sorte de coup de foudre. Et ça m'a vraiment fait plaisir – c'était – ben, c'était la génération, 1970 c'était, ils étaient fraîchement contaminés par l'université, par les 68ards. Ça a eu –

enfin, au moins parmi les élèves du lycée, ça a joué un rôle important dans les années qui ont suivi – et moi, évidemment, je tombais bien, j’arrivais directement de l’université⁶⁰. »

D’autres vivent cette vocation à partir de modèles, incorporés par des « professeur-e-s soixante-huitards » du lycée ou de l’université. Tel est le cas de Mme Simone et sa professeure de littérature allemande, construisant une opposition directe entre les « vieux profs, très sévères (*streng*), conservateurs, qui ont utilisé de vieilles méthodes d’enseignement » et qui « racontaient leurs expériences des tranchés » et les « jeunes », « imprégnés par 1968 », dont les buts pédagogiques se trouvaient dans « l’indépendance », la « responsabilité », la « conscience politique », et « l’égalité entre hommes et femmes ».

« Et je suis devenue professeure, puisque à l’époque j’avais de tels exemples – des femmes comme ça, qui m’ont complètement fascinée! Et je voulais devenir prof, comme beaucoup de ma génération, pour faire tout mieux. Et pour éduquer (*aufklären*) les élèves – pour montrer le chemin, pour être bonne! Ça, c’était ma motivation! Et j’ai toujours aimé l’histoire – même si j’avais des cours d’histoire abominables, justement, de la part de ce Monsieur qui racontait sa vie des tranchés. – Il n’a RIEN dit des causes du fascisme! – Rien sur les conséquences! Sur des choses comme – comme l’éducation politique et civique (*politische Bildung*) – ça n’existait même pas, à l’époque⁶¹. »

L’opposition entre ce que les enquêtés désignent comme un « esprit 1968 », une tendance à évoquer le passé nazi, en particulier par le mouvement étudiant et des professeur-e-s engagé-e-s et une absence du thème dans leurs propres cours d’histoire à l’école les incitent à « vouloir enseigner autrement ». Herr Hatze confirme à ce sujet: « il y avait évidemment l’époque de départ (*Aufbruchszeit*) – après toutes ces histoires de ‘68, (*68iger Geschichten*) – avec beaucoup de théorique, Marx aussi, et je ne sais quoi – plutôt l’histoire récente, que je n’avais pas connue/faite à l’école – chez nous, c’était fini à la deuxième guerre mondiale. » Le vide à l’école est d’autant plus étourdissant face à la présence du sujet dans d’autres espaces publics tel que l’université.

L’anti-modèle d’enseignement est l’apprentissage par cœur, pratiqué dans la « *Pauk-Schule* » ou « l’école-pour-bosseurs », fonctionnant sur la relation autoritaire, la peur et

60 Und dann merkte ich – das waren ja Schüler, die waren vielleicht 8 oder 9 Jahre jünger als ich. Fast noch meine Generation. Die ham mich derartig – ja (4 – Lachen, etwas verlegen) auf – aufgenommen, da war – da war so – so ne Art Liebe auf den ersten Blick, und das hat mir – das hat mir großen Spaß gemacht – das war aber – das war ja auch die Generation, also 1970 war das, die nun gerade frisch infiziert war, von der Uni her, so mit den 68igern, das hat ja auch in der – also zumindest in der Oberstufen-schülerschaft hat das in den Jahren danach ne gewisse Rolle gespielt, war ich natürlich – da kam ich natürlich nun gerade richtig von der Uni (Entretien du 13 Février 2003, p. 2).

61 Und jetzt bin ich Lehrerin geworden, weil ich damals so-solche Vorbilder hatte, solche Frauen, die haben mich völlig! fasziniert. Und ich bin, so wie viele in meiner Generation, ich wollte Lehrerin zu werden, um das alles besser zu machen. Und um die Schüler aufzuklären und um den Weg zu zeigen und um gut (betont) zu sein. So! Und das war meine Motivation. Und Geschichte mochte ich eigentlich schon immer, obwohl ich ein unendlich schlechten Geschichtsunterricht in der Mittelstufe hatte, eben von diesem Herrn, der nur aus den Schützengräben erzählte, der - hat nichts! erzählt über Ursachen (betont) des Faschismus, über - Folgen! über so was, wie, wie politische Bildung oder so hatten wir gar nicht, das gab’s damals nicht, Entretien du 9 avril 2003, p. 2).

l'écrasement devant les professeurs « qui viennent de sortir du NSDAP »⁶². S'y oppose l'éducation anti-autoritaire, l'apprentissage en tant qu'éducation civique et politique, pour transmettre les « lumières » (*Aufklärung*). « C'était du temps de la révolte des étudiants – et on discutait, n'est-ce pas, la nouvelle école, une autre école, c'était l'époque où naissaient l'école pour tous ou *Gesamtschulen*, une autre éducation, l'éducation anti-autoritaire – oser plus de démocratie. C'est la raison pour laquelle j'ai joint le SPD – Willy Brandt et oser plus de démocratie⁶³ ! » Herr Herzog souligne ici l'importance des nouvelles écoles, les *Gesamtschulen*, projet scolaire spécifique, lieu par excellence de la « mise en place » de la « nouvelle école ». C'est argumentation spécifique aux professeurs de Wiesi se retrouvent néanmoins également à Weinberg.

Herr Herzog affirme être « devenu professeur d'histoire à cause de mon prof d'histoire de lycée, qui m'a vraiment impressionné et qui a contribué du coup à ma motivation pour le métier ». Ce professeur était, selon M. Herzog, « intéressé par 1968, par l'insurrection de Prague et la démocratie etc., il nous en parlait toujours de manière super-enthousiaste ». Cet enthousiasme avait, selon lui, des effets concrets sur la transmission. En effet, la différence entre « un savoir pur de bouquins qu'on connaissait chez tous les autres professeurs », et la confrontation avec des thèmes d'actualité de la part de quelqu'un « chez qui on sentait qu'il était engagé » suscite de la passion chez les élèves. En effet, selon M. Herzog, les élèves étaient « émoustillés (*angetörnt*) par l'époque '68 », ce qui créait, chez eux, une « position de protestation » envers l'école et les « enseignants non-engagés » : « tu voulais tout faire différemment » et surtout « traiter les élèves autrement – ça, c'était vraiment une motivation, pour devenir professeur⁶⁴. »

Outre l'expérience scolaire des professeurs, c'est leur parcours universitaire au temps de la révolte, et, là aussi, des figures d'enseignants spécifiques, qui les ont marqués : qu'il s'agisse de juifs poursuivis pendant la guerre, qui, à cause de leur passé, avaient une manière particulièrement engagée de parler d'histoire ou encore de résistants ou encore d'anciens nazis. Ce n'est pas uniquement en tant que professeurs d'histoire, mais en tant que personnes ayant vécu le nazisme, et plus exactement en tant qu'adhérents ou opposants au régime nazi, que ces professeurs prennent un poids dans le discours de mes enquêtes.

« D'abord, le mouvement anti-autoritaire était important pour casser les autorités. Par exemple, il y avait des professeurs, à Hambourg aussi, dont on prouvait, pendant le

⁶² entretien avec M. Kamm, 23.04.03.

⁶³ Entretien du 25.04.03. p. 12.

⁶⁴ Entretien du 25 avril 2003, p. 1-2.

mouvement étudiant, la participation active (*mitgemischt*) au régime du troisième Reich. Avant, c'était vraiment des autorités. C'était des grands noms⁶⁵. » D'un côté, ce classement binaire entre « participants » versus « opposants »⁶⁶ était opératoire à l'époque, en particulier pour les étudiants manifestants pour savoir quels cours ils allaient « perturber ». D'un autre côté, cette classification cristallise la tension entre étudiants « pro- » et « anti-1968 ».

Trois professeurs me parlent ainsi du débat autour du livre de Fritz Fischer, *Griff nach der Weltmacht*. Comme le dit M. Richter : « nous étions les gens de Fischer – *wir waren Fischer-Leute* »⁶⁷. Pour ces étudiants de Fritz Fischer, l'occultation politique du passé nazi et le mépris envers ce professeur - devenu ensuite célèbre - dont témoignait la sphère politique allemande d'après guerre - était « le thème », suffisamment important pour fréquenter ses séminaires, en particulier sur le « troisième Reich » malgré une affluence abondante : « pour nous, c'était vraiment le sujet brûlant, l'étude (*Auseinandersetzung mit*) du national-socialisme. C'était – à la fin des années '60 – la querelle (*Auseinandersetzung mit*) avec la génération précédente, c'était vraiment un sujet essentiel⁶⁸. » L'emploi du même mot (*Auseinandersetzung*)⁶⁹ en allemand pour parler de l'opposition avec l'ensemble générationnel précédent et l'étude du passé nazi ne semble pas un hasard. En effet : pour mes enquêtés, l'étude du nazisme signifiait une querelle, un débat, une opposition avec la génération précédente pour la « mettre à part » et « se séparer d'elle », et cette opposition nécessitait à son tour l'étude du nazisme, pour s'en « séparer » également symboliquement. Les deux étant intrinsèquement liés, la place centrale qu'occupe le nazisme prend forme. En effet, une séparation définitive du nazisme semble impossible sans la mise à distance, la séparation définitive avec la génération précédente⁷⁰.

Même si les personnes appartenant à la troisième génération parlent également de « vocation », de passion pour le métier d'enseignant, leur discours n'a pas les mêmes tonalités. En effet, écoutons Mme Heide pour un moment :

« Et puis, j'ai fait le premier stage, c'était au 5^{ème} semestre. Et j'ai vraiment trouvé ça super ! J'aurais jamais imaginé ça, puisque, enfin – je ne suis pas vraiment quelqu'un d'extraverti, - je ne suis

⁶⁵ Entretien avec M. Schulze, 13.02.03, p. 16.

⁶⁶ Sans qu'on sache exactement ce que signifie « participation » et qui décidait de cette catégorie de personnes – ni à l'époque, ni au présent.

⁶⁷ Entretien du 20 février 2003 p. 3.

⁶⁸ Entretien avec Mme Inge, du 24. avril 2003, p. 2-3.

⁶⁹ Une réflexion sur l'étymologie de ce mot semble s'imposer : *Auseinander* signifie « à part », « séparer », c'est l'antonyme du « *miteinander* », ensemble. *Setzen* signifie placer, mettre. *Auseinandersetzen* signifie donc littéralement placer à part, mettre sur deux côtés, séparer définitivement.

⁷⁰ Sur ce phénomène d'opposition entre « l'ensemble générationnel 1968 » et la génération précédente à travers le thème de la culpabilité, cf. Schneider 1998.

pas quelqu'un qui se confronte aux autres – ou peut-être – quand il y a du monde, des gens que je ne connais pas, que je pourrais me mettre en scène ou des trucs comme ça. Je suis plutôt – j'écoute plutôt, et petit à petit je sors de moi-même, de mon univers. Au départ, j'étais sûre, je me suis dit : tu ne sais pas faire ça, avec des élèves et tout. Et puis – j'ai vraiment eu du plaisir, et je trouvais ça bien, et puis – oui, j'y ai pris goût (*Blut geleckt*) comme on dit – et puis, j'ai compris que oui, c'est ça que je veux faire⁷¹. »

Madame Heide met en avant une pratique d'enseignement. Le moment où elle trouve sa « vocation » ne se place pas, pour elle, par rapport à un mouvement politique, une envie de transmettre un contenu, mais par rapport à une pratique de métier qui lui plaît, en dehors de toute considération politique⁷². Ce n'est pas « l'éducation » qu'elle valorise, mais le fait de se retrouver devant une classe, en contact avec des enfants, pratique qui lui révèle des qualités dont elle se croyait incapable : mise en scène du soi, extroversion, capacités de parler devant des personnes qu'elle ne connaît pas. Elle vit l'enseignement comme une pratique de développement du soi, non par rapport à un devoir de transmettre. Son expérience de « révélation » à travers la pratique témoigne également d'une évolution du cursus universitaire. Les stages obligatoires permettent aux étudiants de se confronter à la pratique d'enseignement bien avant la choisir comme métier, alors que leurs aînés découvraient l'enseignement une fois que la décision de devenir professeur était prise, ce qui, parfois, a eu des conséquences cauchemardesques pour leur début de carrière⁷³. La « vocation » de « l'unité de génération pro-1968 » semble donc une vocation bien particulière, l'articulation de l'expérience « 1968 » avec la passion pour le métier est au centre de leur définition d'une « mission éducative ». C'est cette esprit de « mission » qui est par ailleurs vivement critiquée par Mme Groß v. d. Wilhelmshöhe, qui, comme sa très jeune collègue Mme Heide, fait appel à une « prise de distance scientifique ». Elles restent pourtant très minoritaires parmi les enquêtés.

⁷¹ Und da hab ich dann das erste Praktikum gemacht, das war im 5ten Semester [...]. Und das fand ich ganz super-klasse. Also das hätte ich vorher überhaupt gar nicht gedacht, weil ich bin im Grunde gar nicht so'n extrovertierter Typ, ich bin auch jemand der – nicht unbedingt sag ich mal – so auf Konfrontation aus ist – oder der vielleicht - ich sag mal – wenn viele Menschen zusammen kommen, wenn ich die nicht kenne, wo ich mich so gut provozieren kann. Ich bin immer eher – ich hör eher zu, und komm dann so langsam aus mir raus, und ich hab – hab mir eigentlich im Vorfeld gedacht – ne – das kannst Du sowieso nicht so mit Schülern, und ach – wie furchtbar, und hab richtig Spaß gehabt, und fand ich gut, und da hab ich im Grunde so - jaaa, Blut geleckt, wie man sagt, und da war mir dann im Grunde auch klar, also – o.k. das möchte ich gerne machen (Entretien du 18.02.03, p. 2 – 3).

⁷² Ce qui ne veut évidemment pas dire qu'elle n'ait pas d'opinion politique ou que celle-ci n'influence pas sur sa manière d'enseigner. Il s'agit juste ici de mettre en valeur les différences des facteurs structurants ce qui est présenté comme une « vocation de métier ».

⁷³ Tel est le cas de M. Richter, qui explique les difficultés persistantes d'enseigner, en particulier aux petites classes, découvertes le premier jour de sa carrière.

3.2 La présence politique du passé

Si les professeurs ne considèrent pas tous qu'ils avaient une vocation pour devenir enseignant – six sur les treize⁷⁴ affirment que le métier était moins choisi que subi, le « choix » un résultat du « hasard », parce qu'« il y avait des postes », parce qu'« il fallait faire quelque chose dans la vie », parce que ce qu'ils voulaient faire au départ n'a pas « marché » - tous mentionnent néanmoins une passion pour l'histoire. Celle-ci est liée à la présence politique du passé dans les années 1960/1970.

« Bonne question - quand est-ce que ça a commencé, l'intérêt pour l'histoire? Je l'avais depuis toujours, je crois. Mais en particulier, il y avait un oncle, qui racontait des histoires de Weimar, et ce qu'il y avait avant, même. Et c'était tellement intéressant, que nous [elle et une copine] nous sommes dit : « bien, ça, on va le faire ». Par ailleurs, c'était la fin des années 1960, début des années 1970, on parlait des contrats Est (*Ostverträge*⁷⁵) – et il y avait pas mal de discussions. [...] c'était, à l'époque, un sujet actuel, c'est tout. Et puis – on débattait [...] – à l'école, si c'était bien de reconnaître un Etat [la RDA] ou pas. Et oui, tous ces débats, qui étaient d'actualité à l'époque. On essayait de comprendre, en retournant dans le passé, comment la situation avait surgit⁷⁶. »

Selon Mme Inge, l'envie de comprendre le présent à travers la connaissance du passé provient d'une passion politique : la conversion des débats animés des années 1960/1970 vers des débats historiques. M. Hatze est encore plus direct, quand il établit le lien entre « 1968 » (entendons fin des années 1960, première moitié des années 1970) et le passé. Vouloir comprendre « la politique actuelle » en « 1968 », nécessitait une compréhension du passé. Car les politiques de mémoire du passé nazi prennent le devant de la scène politique. Le passé est évoqué pour justifier le présent, aussi bien en matière de politique intérieure, qu'extérieure. M. Hatze évoque ainsi la nécessité d'une « mise à distance de l'élément conservateur de la société des années '50 », ou encore vis-à-vis de « l'esprit autoritaire des *Notstandsgesetze* (lois d'exception) », tous deux « hérités directement du nazisme » et qu'il s'agissait de « surmonter », voire « d'éradiquer ». Par ailleurs, une distanciation vis-à-vis des « conflits internationaux », en particulier des « conflits est-ouest » s'imposait également par « nécessité historique », pour « prendre distance avec le passé »⁷⁷. La critique de la guerre froide va ainsi

⁷⁴ Parmi « l'ensemble générationnel 1968 », il s'agit de Mme Groß von der Wilhelmshöhe, Mme Inge, Mme Stern, Monsieur Richter, Monsieur Hatze, et Thomas.

⁷⁵ Il s'agit des débats autour de la Ostpolitik de Willy Brandt, et la question en RFA de reconnaître ou non la RDA comme état indépendant.

⁷⁶ Das fing, ja wann kam das Geschichtsinteresse eigentlich? Ach, eigentlich immer schon. Aber speziell war es so, dass sie einen Onkel hatte, der aus erster Hand über äh Weimarer Republik und die Zeit davor berichten konnte. Und das war so hoch spannend, dass wir uns gesagt haben: 'Gut, darauf lassen wir uns ein'. Außerdem war das Ende der 60er, Anfang der 70er, als es dann auch um die Ost-Verträge ging äh ja, da war einiges an Diskussionen und Debatten angesagt. [...] das war damals einfach aktuelles politisches Thema. Und man - tritt sich [...] in der Schule darüber, ob äh ein Staat anzuerkennen sei oder nicht. Und na ja, all also die Themen, die damals eben politisch aktuell waren auch. Versuchte das eben zurück zu verfolgen, wie das entstanden war (Entretien du 24.04.03, p. 1).

⁷⁷ Entretien du 18 février 2003, p. 3.

de pair avec une critique du « conservatisme de la société en RFA » et de la « génération précédente ». Celle-ci est critiquée pour son « autoritarisme dépassé ».

« *Et quand vous parlez de manières dépassées (antiquiert), vous vous référez à quoi ?* »

« Oui, c'était surtout des personnes qui étaient autoritaires jusqu'au bout. Et beaucoup d'entre nous y étions allergiques – on n'aimait pas ça. On était contre ce (il hésite) ce comportement autoritaire sans raison⁷⁸. »

Le manque de « *Aufarbeitung* » qui caractériserait cette génération - « Oui, puisque, ces choses-là, comme le NS, pendant les années 50, ça n'a pas été travaillé (*nicht aufgearbeitet*), ça a été refoulé, ça fait bizarre, on devient suspicieux (*spitzig*)⁷⁹ » - est mise en relation avec des positions gouvernementales des années 1960, jugées « dangereuses ». La guerre froide, en particulier la possibilité d'une nouvelle guerre, cette fois-ci atomique, sont évoquées comme des spectres du passé, dont on craint le retour.

« 1968 » fonctionne dans le discours de ces professeurs comme une sorte de charnière qui assure le lien entre le passé (nazi) et le présent : les enquêtés expliquent leur intérêt pour l'histoire par un intérêt pour la politique et un engagement pendant « 1968 », et l'engagement contemporain pour l'enseignement et pour l'histoire plus lointaine, en particulier l'histoire du nazisme, est à son tour expliqué par un passé récent biographique (« 1968 ») et un engagement passé. Le double lien entre « 1968 » et le métier d'enseignant, ainsi qu'entre « 1968 » et « le passé nazi » fonde ainsi une interaction bien ancrée entre engagement pédagogique et passé nazi. En effet, la compréhension du rôle de la charnière « 1968 » est une clé pour comprendre l'importance que prend pour cette *unité de génération* le passé nazi et sa transmission pédagogique.

Un modèle alternatif pédagogique devient ainsi non seulement nécessaire en opposition à l'ensemble générationnel précédent, mais devient une sorte de solution unique pour éviter l'obéissance inconditionnelle, et donc un « retour du passé ». Le nazisme représente ainsi la possibilité d'actualiser l'engagement politique du passé par un engagement pédagogique au présent⁸⁰ à travers l'enseignement et la formation civique d'une nouvelle génération.

⁷⁸ Ja eben vor allem Leute, die einfach bis auf die Knochen autoritär – waren. Und da waren eben viele doch schon allergisch – dagegen. Also gegen diese – (zögert) inhaltlich nicht begründete, - ja das autoritäre Gehabe einfach hatten. (Entretien du 07.04.03, p. 16).

⁷⁹ M. Hatze, idem.

⁸⁰ Ce fait peut mener à s'interroger sur la possibilité qu'ouvre l'engagement dans l'enseignement à contre-pointer une certaine déception avec « 1968 ». En effet, la plupart des professeurs interrogés prennent à un moment donné de la distance avec le mouvement, et en particulier avec ses formes les plus violentes (le terrorisme de la RAF est un exemple très souvent cité.) qu'ils mettent en avant pour expliquer justement leur désengagement. Le

Mme Groß v. d. Wilhelmshöhe peut encore servir comme contre-exemple ici. Le fait que son père se trouve du côté des victimes de l'histoire évite un positionnement en termes de confrontation générationnelle. Elle trouve ce positionnement par ailleurs souvent artificiel, impliquant un jugement « hautain », et un manque de « lucidité auto-critique ». Elle trouve « inutile » la focalisation explicite sur « le passé nazi ». L'intérêt pour l'histoire n'est pas spécialement, ni exclusivement, celui pour le nazisme : toute époque historique peut servir à transmettre aux enfants les valeurs de tolérance et d'esprit critique recherchées. Pour elle, la simple compréhension de la différence (par exemple à travers l'étude d'une société non-contemporaine), devrait « faire réfléchir » les élèves sur leurs propres préjugés et les rendre plus « critiques » envers la société actuelle.

3.3 Passé familial et engagement politique

Les professeurs me parlent pour une grande majorité du fait que « dans la famille, parler [du passé nazi] était impossible ». En réalité, ce sont plus exactement les préférences idéologiques et le rapport au génocide qui restent tues, non « le passé nazi » en général⁸¹. Tous ou presque déclarent ne pas savoir « ce qu'on fait mes parents pendant la guerre », où qu'ils « préfèrent ne pas savoir » car « c'est trop douloureux » ou « trop difficile ». A l'extrême, quand les parents s'affirment « nazis » des ruptures familiales peuvent se produire. Vouloir éviter une rupture familiale ou le sentiment de malaise ou de « honte » peut mener au choix (plus ou moins conscient) de taire le passé familial.

Le rôle que joue la confrontation – plus ou moins explicite, plus ou moins directe, toujours difficile – des enseignants avec leurs propres parents, et en particulier avec leurs pères semble difficilement nommable. En effet, j'ai rencontré dans la première phase de mon terrain une série d'obstacles méthodologiques pour aborder le thème de la transmission de l'histoire familiale. Non seulement il était difficile de faire parler les enquêtés, il était tout aussi difficile pour moi de poser des questions précises sur les positions idéologiques des parents pendant la guerre ainsi que sur la transmission familiale du génocide.

Certains, tel Herr Kamm, sont capables de suggérer les difficultés liées à cette transmission, sans pour autant les nommer véritablement : « [l'intérêt pour l'histoire] était sûrement lié à la famille, puisque – il ne faut pas oublier que mon père – il était participant

nazisme et sa critique perpétuelle en classe permettrait une sorte de continuité biographique de l'« événement fondateur » (1968) pour l'unité de *génération*.

⁸¹ Annick Percheron a souligné que généralement « les préférences idéologiques restent davantage domaine des choses tues » en famille, comparés à d'autres sujets, tel que la religion, ou la moralité quotidienne, ce qui n'empêche pas pour autant leur transmission (cf. Percheron 1981 : 10 – 11).

actif de la guerre, et puis moi, à l'époque, j'étais un jeune homme assez critique, qui lui a demandé – comme ça : qu'est-ce qu'il a fait, et pourquoi – l'histoire, dans le sens histoire contemporaine, plutôt (il baisse la voix, continue d'un ton voilé) – le troisième Reich – et tout ça, n'est-ce pas. (Il ne continue pas tout de suite, pousse un grand soupir). Oui. (Sa voix redevient normale) et le troisième Reich, c'est – enfin, je m'y suis intéressé pendant longtemps, j'ai écrit pleins de papiers pendant mes études sur ce thème et des trucs du genre – si non, je ne sais pas pourquoi c'est venu, mon intérêt pour l'histoire⁸². » M. Kamm établit le lien entre son intérêt pour l'histoire et la famille, en particulier le passé de son père. Il mentionne qu'il était « un jeune homme critique » qui interrogeait le père, mais ne m'informe pas des conséquences d'une telle initiative d'adolescent. A la place, il me parle de sa passion pour « l'étude du nazisme » à l'université. Ce passage compte parmi les plus parlant de la première campagne d'entretien menée. La suite de l'entretien est symptomatique : je ne pose aucune question, satisfaite du changement de sujet, l'entretien continue sur l'université.

La question sous-jacente, présente dans l'enquête, celle de la position politique des parents des enquêtés envers le nazisme, renforce l'importance de l'intérêt politique pour le thème de la part des enquêtés. Comme le dit Mme Stern : « discuter avec la génération – (elle hésite) – de la deuxième guerre mondiale, c'était pas toujours chose facile ! (Elle sourit prudemment). Ils ne savaient jamais rien. (*Die wussten ja immer nichts*). Et – (elle inspire) enfin – si on ne pouvait vraiment rien savoir, ça a été la grande question, pour nous (*einen*), en tant qu'adolescent. Et puis, la culpabilité, qu'on avait à cause du « être allemand » (*Deutschsein*). Et en tant qu'adolescent, on a grandi avec les histoires de restitution (*Wiedergutmachungsgeschichten*) – et on s'est occupé (*auseinandergesetzt*)⁸³ de ça à travers la littérature, ou d'autres sources⁸⁴. » En effet, si les parents ne parlent pas, « on » est obligé de trouver d'autres sources d'information. Pour nombre d'enquêtés, leurs études d'histoire leur ont permis de contourner ainsi les difficultés d'aborder ou d'approfondir ce passé en famille. La tension familiale constitue ainsi un des ressorts pour effectuer des études d'histoire. Le poids que prend le passé nazi dans leur trajectoire sociale n'est qu'accentué par le passé familial et les difficultés d'en parler.

Le cas exceptionnel de Thomas, enseignant à Wiesi illustre la violence contenue dans la confrontation familiale et générationnelle autour du passé nazi des parents. Thomas est né en 1949 à Brème. Son père, né en 1911 en Silésie, devient barreur à 16 ans, avant de s'inscrire

⁸² Entretien du 23 avril 2003, p. 1.

⁸³ Cf. ci-dessus.

⁸⁴ Entretien du 24.04.03.

professionnellement dans l'armée. Dès la fin des années 1920 membre de la NSDAP, la montée du nazisme lui ouvre des possibilités de carrière inespérées : il joint la *Waffen SS*, ensuite la *Leibstandarte* Adolf Hitler, « élite » de la *Waffen SS*, les gardes du corps du dictateur. Il rencontre à Paris la mère de Thomas, secrétaire privée de Heydrich. Ils passent la guerre à Paris, une période particulièrement « enchantée » pour le père, car il y vit une reconnaissance professionnelle et amoureuse combinée à une joie de vivre : il pratique l'équitation et se marie en 1944, année de naissance du frère aîné de Thomas, qui deviendra architecte et travaillera pour la ville de Hambourg en tant qu'urbaniste. Après la guerre, le père un poste d'administration à la mairie.

Les souvenirs parentaux de la guerre sont en contradiction avec les attentes du fils. Thomas mentionne ainsi en début d'entretien les « conflits à la maison. Mon père était nazi, et puis – il y avait des questions qui se sont posées. Et ce conflit a mené aussi à un plus grand intérêt pour l'histoire⁸⁵ ». Mais il n'est pas facile d'en parler. A chaque fois que Thomas évoque son père, il se met à gratter frénétiquement avec ses clés le tronc d'arbre sur lequel il est assis, il dit quelques mots avant de changer rapidement de sujet. En même temps, Thomas est l'un des rares enquêtés à prendre ses distances par rapport à son père qu'il désigne ouvertement comme « nazi », voir « méga-nazi » (*Obernazi*). Cette prise de distance représente une ouverture qui me permet de poser des questions que je n'aurais pas pu poser autrement. Cette possibilité (exceptionnelle) est également facilitée par la relation d'enquête. J'ai rencontré Thomas par un ami d'ami qui travaille à Wiesi. Nous avons tous trois déjeuné plusieurs fois à l'école, avant que je ne lui demande s'il veut bien participer à l'enquête. Il m'a tout de suite tutoyée et il s'est présenté par son prénom ; je n'ai jamais connu son nom de famille. Je suis d'abord, pour lui, l'amie d'un ami, non une doctorante ou enquêtrice, comme lui est d'abord, pour moi, l'ami d'un ami d'un ami, et plutôt qu'un enquêté. Cette relation de confiance mutuelle me permet de poser des questions de manière plus ouverte que je ne le puisse faire dans une relation d'enquête plus formelle.

« Est-ce que tu te rappelles la première fois que tu as rencontré le sujet ? »

« Le fascisme ? »

« Oui ? »

(Il hésite longuement, 20 secondes, puis soupire profondément, avant de commencer à parler, en hésitant). « Bon, en tant qu'enfant – je me rappelle vaguement que mon père – (il hésite longuement) quelque part, il a dit des choses – que je trouvais bizarres. Et puis, je me rappelle des magazines, des journaux nationaux, qu'il avait abonnés. *Der Freiwillige*, c'est le journal de la *HIEAWC*, la *Hilfsgemeinschaft der ehemaligen Angehörigen der Waffen SS* (association d'aide des anciens membres de la *Waffen SS*), qui traînaient chez nous – et pour lesquels, au départ, je n'avait

⁸⁵ Entretien du 22.04.03, p. 7.

aucun intérêt mais quelque part (il baisse la voix) quand ça a changé, et que je me suis rendu compte que c'était très (il hésite, baisse encore la voix) national, ces journaux (il s'interrompt, ne finit pas sa phrase. Quand il reprend, il reparle normalement) Et oui, bon, et puis, quand j'étais plus âgé, par les lectures, les journaux, mais aussi – des films – *Die Brücke* (le pont)– tu connais⁸⁶ ? [...] »

Ce premier passage indique à quel point il n'est pas aisé de parler de l'engagement du père dans la *Waffen SS*, même si ce passé est, cette fois, bien connu par l'enquêté. Le ton, qui finit par un chuchotement et le changement de sujet sont les premiers signes de la difficulté réelle que constitue pour l'enquêté la mise à mots de ce sujet. Deux manières permettent de mentionner l'engagement « honteux » du père : sa dénomination volontairement provocatrice en tant que « méga-nazi » et les objets cristallisant son rapport au passé, tel que « *Der Freiwillige* », journal nazi par excellence. Plus tard, Thomas mentionne « les éditeurs, les publications » qui « soutiennent » (*untermauern*) le « mensonge d'Auschwitz » (*die Auschwitzlüge*), auxquelles son père était « abonné » et « qu'il lisait ». « C'est là où il cherchait ses arguments » indique-t-il⁸⁷. Il reste difficile d'affirmer directement que son père nie le génocide. Thomas passe alors par des objets (les livres et journaux) Quand je reviens sur le sujet, sa réponse est évasive :

« *Et les choses – que tu trouvais bizarres – que mentionnait ton père – c'était quoi ?* »

« Ce n'était pas siiii – (il hésite) – je ne me rappelle pas très bien, ça ne m'a pas vraiment intéressé, ou alors, je ne les ai pas écoutés (il réfléchit, sans finir sa phrase.) Je n'ai pas non plus été éduqué comme ça. Comme je le sais pour d'autres. Je n'ai pas été éduqué comme un petit nazi. Non. Mais parfois, si, des phrases – rétrospectivement. Rétrospectivement, je dis que mon père, il se pensait comme descendant d'une race dominatrice (*Herrenrasse*) ! Et puis, j'ai vu – les relations intra-familiales – la vision de la femme comme mère – le rôle de la femme, et tout ça, je me le rappelle, vaguement, sans que je puisse le formuler, à l'époque⁸⁸. »

Quand je lui pose la question, il affirme que « c'était impossible de parler en famille ». Ce n'est que par touches successives que Thomas arrive à formuler le rôle – douloureux – qu'a joué ce passé dans la configuration familiale. Au départ, il n'aborde que sa propre

⁸⁶ *Kannst Du Dich dran erinnern, wann Du das allererste Mal dem Thema begegnet bist? Faschismus? Ja? (sehr lange Pause, 20 secondes, dann pfff) also, als Kind hab ich dunkel in Erinnerung, so – dass mein Vater irgendwie, äh (zögert lange) bestimmte Äußerungen, die ich irgendwie ein bisschen komisch fand, dann an Zeitschriften, so Nationalzeitungen, die er abonniert hatte, der Freiwillige, das ist eine Zeitung der HIEAWC, Hilfgemeinschaft der ehemaligen Angehörigen der Waffen SS, die dann bei uns rumlagen – für die ich mich erst gar nicht interessiert hatte, aber irgendwie – (leise) sich das dann änderte, und – merkte, dass es da sehr – (national?) zugeht, in diesen Zeitungen. (Pause plötzlich wieder lauter) na ja, und dann, mit zunehmendem Alter, dann durch Lektüre, Zeitungslektüre, äh – auch äh – Film – die Brücke – [...] (ibid., p. 10).*

⁸⁷ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁸ *Und die Äußerungen – komische, von Deinem Vater, was waren das dann für Äußerungen? Das waren gar nicht sooo – ich erinnere das gar nicht so – ich hab mich da nicht für interessiert, oder hab nicht zugehört – ich bin nicht soo – auch nicht so erzogen worden. Wie ich das von anderen weiß. Ich bin also nicht als kleiner Nazi erzogen worden. Also – nein. Aber manchmal doch so Äußerungen, so im Nachhinein, da sag ich jetzt im Nachhinein, so, dass sich mein Vater glaube ich schon als Angehöriger einer Herrenrasse empfand! Auch hab ich mitgekriegt so – diese innerfamiliären Verhältnisse, die Auffassung der Frau als Mutter, Rolle der Frau und so, das hab ich dunkel in Erinnerung, ohne dass ich das damals hätte formulieren können (ibid., p. 10).*

position, l'incapacité d'affronter ouvertement son père, ce qui mène à un isolement du fils et un évitement physique :

« Et donc, c'était – (il cherche ses mots) plus je m'engageais politiquement, plus c'était difficile. Et puis (il hésite, bafouille) de mon côté, ce n'était pas possible, d'avoir un affrontement (*Auseinandersetzung*) avec lui. Parce que – ça n'aurait mené à rien. Tout au plus à une rupture (*Bruch*) définitive. Et donc, ce que j'ai fait, pendant 20 ans, je ne me suis pas occupé de mes parents, ou aussi peu que possible. Je me suis recroquevillé sur moi-même. C'était la seule solution, ou alors provoquer la rupture. De mon point de vue. Mais – ça m'a beaucoup pesé, toujours. C'était toujours très difficile. C'était évidemment – tu dois quand même avoir une relation avec tes parents, ou avec ton père. Et elle était vraiment très perturbée⁸⁹. »

L'insistance de la part de Thomas sur « l'évitement de la rupture » cache à peine les conséquences très difficiles de la confrontation familiale. Thomas raconte que son père lui casse un disque vinyle « en mille morceaux », parce que le chanteur américain louait les « *deutsche Fräulein* », faisant allusion aux relations des soldats des forces d'occupation avec les femmes allemandes « une honte pour la Nation », selon le père.

C'est au moment où les deux fils rentrent à l'université et quittent géographiquement la maison parentale et symboliquement leur milieu d'origine qu'ils s'engageront au KPD. La coupure politique avec le père va ainsi de pair avec une coupure sociale et culturelle : les deux fils font des études supérieures, l'un devient professeur, l'autre architecte. L'engagement communiste des deux frères provoque des réactions violentes chez le père, qui tente, au départ, « de convaincre ses fils » :

« Il y a des lettres, qu'il nous a écrit, dans lesquels il accuse l'école, qui nous a « séduit » (il rit, bref et jaune), qui ne nous a pas bien éduqué (*aufgeklärt*) et tout ça. Il a essayé ça jusque dans ces dernières années. Encore et encore. Mais – ça venait de son côté, n'est-ce pas. Nous n'avons pas essayé de le changer. C'est-à-dire, nous n'avons pas essayé d'entrer dans une discussion avec lui. De toute façon, ça n'aurait pas été possible⁹⁰. »

Encore une fois Thomas passe par les objets pour évoquer le positionnement politique de son père, et il a du mal à affirmer le contenu de « ces lettres ». La formule passive « il y a des lettres » exprime le désarroi du fils face à ses objets qui témoignent sans merci de

⁸⁹ Also – es war immer – war immer so, dass – also, je mehr ich politischer wurde, desto schwieriger wurde das. Und – äh – es war aber – von meiner Seite nicht möglich – also – so eine Auseinandersetzung mit ihm zu führen, weil es zu – zu nichts ge- geführt hätte. Also – höchstens zum vollständigen Bruch. Also, ich hab das dann so gemacht, 20 Jahre lang, dass ich mich so – so wenig wie möglich um meine Eltern gekümmert hab. Hab mich also völlig zurückgezogen. Also, es wär' nur möglich gewesen, es so zu mache, oder es zum Bruch kommen zu lassen. Aus meiner Sicht. Aber – das hat mich immer sehr belastet. Es war immer sehr schwierig. War natürlich – Du musst ja eine Beziehung zu Deinen Eltern, oder zum Vater haben. Und die war wirklich sehr gestört (p. 11).

⁹⁰ Da gibt es Briefe, die er uns geschrieben hat, wo er die Schule sehr angeklagt hat, die uns verführt hätte (kurzes Auflachen), und nicht richtig aufgeklärt hatte, und so. Er hat das quasi bis in die letzten Jahre versucht. Immer wieder. Bloß, das kam von seiner Seite, ne. Wir haben da auch gar nicht dran gerüttelt. Also, wir haben nicht – nicht versucht, jetzt mit ihm in's Gespräch zu kommen – insofern, als dass das auch gar nicht möglich gewesen wäre (idem.).

l'engagement politique du père, auquel le fils, même sans y répondre, doit s'affronter. Il essaie de l'expliquer, s'il ne peut le tolérer, comme si, après avoir parlé des lettres, il se sentait obligé de fournir des explications à l'enquêtrice pour qu'elle ne juge pas trop durement son père :

« Il avait ses raisons. Il vient d'un milieu très pauvre, il a grandi sous le nazisme [il avait 22 ans en 1933], il y est devenu quelqu'un, voilà. Il a été à Paris, y a rencontré ma mère, il avait un cheval, a fait de l'équitation, avait une super vie et voilà. Et puis, après – après la fin de la guerre, il était un petit homme, et ça l'a toujours complexé, et c'est pour ça que ce n'était même pas possible – (il hésite) de réfléchir, sur ce qui s'est passé pendant cette époque. Enfin, bref⁹¹. »

Ce n'est qu'à la suite de mes questions incessantes qu'il m'affirmera finalement ce qui lui pose autant de difficultés chez son père et qui constitue l'origine de la rupture familiale qu'il a pourtant cherché à éviter en vain :

« *Et quand tu dis qu'il voulait vous convaincre [dans ses lettres] il voulait vous convaincre de quoi, exactement? Du National-socialisme ?* »

« Hmmhmm (oui). Oui. » (silence).

« *C'est à dire ?* »

« Que – que tout était bien. C'est-à-dire : il n'avait même pas la capacité de voir, ce qui c'était passé. Et – oui, donc (il hésite, bafouille) l'extermination de masse, à ses yeux, n'a pas eu lieu. C'était un mensonge des ennemis. Comme ça. Et tout était bien. » (Silence).

« *Et c'était quoi, ses arguments ? Qu'est-ce qui était tellement bien, là-dedans ?* »

« Oui – oui, il a – bon, il a essayé – mais ça nous mènerait trop loin – il a essayé – je ne sais pas, si tu as déjà fait des recherches dans ce domaine, il y a une quantité d'éditeurs, et de publications – dans ce domaine, qui essaient de prouver le mensonge d'Auschwitz. Et c'est encore comme ça, aujourd'hui. Et ça, il l'a – il l'a lu, il s'est abonné, des magazines, des livres. Mais uniquement après que nous sommes partis de la maison. Ce n'était pas comme ça, avant. C'est devenu de plus en plus fort, chez lui. Bon bref – de ces écrits, il a toujours (il hésite) essayé de tirer ses arguments⁹². »

Thomas me signale ici que je dépasse les limites de la politesse, que je fais irruption dans son intimité, avec mes questions. Son commentaire « ça nous mènera trop loin »

⁹¹ Bei ihm hatte das wieder andere Gründe. Er kommt aus sehr kleinen Verhältnissen, ist eben im Nationalsozialismus groß geworden, ist da wer geworden, so, ähm – war in Paris, hat da meine Mutter geheiratet, hatte da ein Pferd, hat da geritten, hat ein tolles Leben geführt und so. Und nach – nach der Beendigung des zweiten Weltkrieges war er ein kleiner Mann, und das hat natürlich immer an ihm gekratzt, und deshalb war er gar nicht möglich – äh – zu reflektieren, was in der Zeit gewesen ist. Naja. (p. 11).

⁹² *Und wenn Du sagst, er wollte Euch überzeugen – wovon wollte er Euch dann überzeugen? Vom Nationalsozialismus?* Hmmhmm (ja.). Ja. (Schweigen). *D.h. –?* Dass das alles gut war – also, er hatte gar nicht die Fähigkeit, da zu sehen, was da gelaufen war. Und – also, die – äh – die Massenvernichtung hat in seinen Augen nicht stattgefunden, das ist eine Lüge der Gegner gewesen. Äh – so. Und das war alles gut. *Und was waren da seine Argumente? Was da so besonders gut gewesen ist?* Ja, ja, er hat denn – auch versucht – aber das würde jetzt zu weit führen – er hat denn auch versucht, weiß nicht ob Du jemals darin eingestiegen bist, in den Bereich, es gibt ja eine Unmenge von Verlagen und Veröffentlichungen, äh – in diesem Bereich, die versuchen, diese Auschwitzlüge zu untermauern. Das ist ja heute noch so. und das hat er – das hat er gelesen, hatte das abonniert, Zeitschriften, Bücher – aber das alles erst, nachdem wir aus dem Haus waren. Das war vorher nicht so. Da wurde das bei ihm immer stärker. Naja, und aus diesen – diesen Schriften hat er dann immer – versucht seine Argumentation – zu ziehen. (p. 13).

m'indique discrètement qu'il s'agit d'un sujet que je ne suis pas autorisée à élucider de manière aussi brutale, dans un entretien qui n'était pas prévu à cet effet (je dis à mes enquêtés que je souhaite parler de l'enseignement de l'histoire à l'école et de leur biographie professionnelle). Peu après, alors que je continue à lui poser des questions sur sa famille, y compris sur sa mère, il m'envoie un signe plus explicite pour m'indiquer qu'il convient de changer de sujet : « je t'ai déjà dit : le passé nazi n'a jamais été abordé (*das war nie en Thema*), dans ma famille⁹³ ! ». Je change alors de sujet, nous finissons l'entretien en parlons de l'école et des problèmes que pose la transmission du nazisme en cours. Mais la confiance a été écornée – l'entretien finira dix minutes plus tard dans une atmosphère tendue. Si Thomas reste poli et gentil quand il me croise, notre complicité a disparu après cet entretien. Un jour, dans la cour, il m'arrête et me bombarde de questions, un peu agressivement : « Et tu vote quoi ? Et tes parents, ils votent quoi ? Et avant, ils votaient pour qui ? Et aujourd'hui ? Et pourquoi ?... » Il ne me laisse pas répondre – d'ailleurs, je suis trop surprise et ne sais que bafouiller. Mais il m'a bien fait comprendre l'agression que représentaient pour lui mes questions sur sa famille. Dans l'entretien, par la posture d'enquêtrice « scientifique », j'ai trahi la confiance que Thomas m'avait accordée en tant qu'amie d'un ami.

L'évolution de ma relation d'enquête avec Thomas est instructive à plusieurs titres : la thèse classique de l'« héroïsation collective des parents » ne tient pas. Il semble que la transmission familiale est plurielle et plus complexe. Ce qui a souvent été désigné par un « silence familial » sur le passé nazi devrait plutôt se comprendre comme révélateur d'une communication difficile, dans l'espace intime de la famille. Il est donc d'autant plus difficilement observable par un extérieur, qui n'accède dès lors qu'aux histoires « positives », « héroïques », et « dicibles ». Le non-dit, ou ce qui ne peut être dit, pas publiquement, en tout cas, lui reste inaccessible par la méthode de l'enquête sociologique. (Sur cette problématique du non-dit, cf. également Pollak, 2000, et surtout 1986).

La difficulté à parler du passé nazi avec son père n'empêche pas Thomas (au contraire ?) d'aborder la question dans d'autres sphères, en tant que militant politique, mais également en tant que professeur d'histoire. L'enseignement peut ainsi devenir une manière de « chasser ses propres démons ». Il en est conscient quand il décrit le décalage qui le sépare de ses élèves :

« Les sujets de l'histoire contemporaine. Celui qui est le plus important, c'est certainement le fascisme. Et c'est – c'est un sujet qui m'a particulièrement intéressé. Mais qui est particulièrement difficile, en même temps. Parce que c'est un sujet – ce sont des sujets, qui nous occupent

⁹³ *Idem.*

particulièrement – et qui ont à voir avec notre propre histoire. Et en même temps, on voit que ce n'est plus le cas, chez les élèves aujourd'hui. Qu'ils – ou au moins nos élèves ici. C'est certainement également un problème de [spécifique à] nos élèves. Qu'ils – n'ont plus ce *background*, que nous avons eu, nous. Et qui a été la raison de notre politisation, n'est-ce pas. La confrontation (*Auseinandersetzung*) avec les parents, au niveau politique. (Il hésite). Ça n'a pas lieu ici, concrètement. Pas comme ça⁹⁴. »

« 1968 » devient le symbole de cette « confrontation » avec les parents, peu importe si elle a eu lieu explicitement ou implicitement. Il constitue le moment et le vecteur de l'affranchissement symbolique, aussi bien politique que psychologique des enfants vis-à-vis du passé nazi de leurs parents. L'histoire de Thomas nous apprend par ailleurs à quel point il est difficile de décider sur l'existence ou l'absence d'une « confrontation familiale » (*Auseinandersetzung*). Nous avons vu à quel point Thomas lui-même considère que dans sa famille, « une discussion sur le passé nazi était impossible » et qu'une « discussion ouverte » avec son père n'a jamais eu lieu. Reste que des lettres existent, il y a eu un échange entre père et fils, qui a eu des conséquences sur toute la famille qui ne sont que difficilement mesurable par un extérieur. L'histoire de Thomas nous apprend également que ce n'est pas aux chercheurs de juger, et qu'ils devraient plus souvent réfléchir aux conséquences de leurs actes prétendument neutres de chercheurs.

L'importance que prend le mouvement « 1968 » dans la vie des enseignants (quelques exceptions mise à part), et la transmission du passé nazi à l'école, ne peuvent que constituer des indicateurs de la pesanteur familiale de ce passé, qui structure, encore aujourd'hui, autant l'espace privé que l'espace scolaire.

⁹⁴ Oder Themen aus der jüngsten Vergangenheit. Da ist sicherlich das entscheidende gewesen, der Faschismus. Und von daher war – war das so ein Thema, was mich besonders interessiert hat. Gleichzeitig aber auch wieder besonders schwierig, weil das ein Thema – weil das Themen sind, die einen selber umtreiben, und die eben auch was mit der eigenen Geschichte zu tun haben. Und man aber gleichzeitig sieht, dass wie – dass es eben bei den Schülern heute nicht mehr so ist. Dass sie – oder jedenfalls bei unseren Schülern hier. Das ist sicher auch ein Problem unserer Schüler. Dass sie – einfach diesen Hintergrund nicht mehr haben, den wir mal gehabt haben. Aufgrund dessen wir uns auch in irgendeiner Weise politisiert haben, nicht. Auseinandersetzung mit Eltern, auf politischer Ebene. (zögert). Das – das findet einfach hier – konkret nicht so statt (ibid., p. 6).

Chapitre III : La « génération RDA » : **réapprentissage d'un système de légitimité**

Les professeures d'histoire¹ de Leipzig se distinguent de leurs collègues hambourgeois par leur socialisation personnelle et professionnelle. Ayant grandi et enseigné en RDA, la *Wende* représente pour elles une transformation des conditions de vie, et en particulier des cadres d'enseignement. Les professeures interrogées perçoivent 1989 comme une véritable césure dans leur existence.

1 LES ECOLES A LEIPZIG APRES LA REUNIFICATION.

A Leipzig, la phase de restructuration administrative, assez abrupte, commence en 1991, avec l'élection d'un gouvernement conservateur (CDU) en Saxe. En automne 1991, une loi pour la rénovation du système scolaire règle à la fois la création de nouvelles administrations selon la structure actuelle à partir de 1991 et le passage de « l'école RDA » vers « l'école de l'Etat libre de la Saxe ». La nouvelle administration scolaire, composée en grande partie par des jeunes personnes engagées pendant les mouvements de révolte en 1989, quelques rares personnages de l'ex-RFA et quelques anciens fonctionnaires, prend la décision de ce qu'ils appellent une « rupture radicale² » avec l'ancien système, position qui les distingue d'autres Länder, et en particulier de *Brandebourg*³. Dans une première phase, la totalité des écoles de l'ancien RDA à Leipzig – *Polytechnische Oberschulen*, *Sonderschulen* et *erweiterte Oberschulen*⁴ – est transformée dans un système inspiré par celui de la RFA en *Grundschule*, *Mittelschule*, (au lieu du double système séparant la *Haupt-* et la *Realschule* en ex-RFA) et *Gymnasium*. Une tentative de créer des *Gesamtschulen* en Saxe échoue politiquement. Dans une seconde phase la totalité des directeurs de toutes les institutions scolaires de la Saxe est renouvelée au printemps 1992. Les nouveaux directeurs sont ensuite

¹ J'utilise ici la forme grammaticale du féminin car il s'agit de onze femmes et un homme. Considérant que l'importance du genre féminin parmi les enseignantes n'est ni un hasard, ni sans conséquences, je préfère ici inverser les règles de grammaire.

² Ces informations me proviennent en grande partie de M. Meier, membre du *Regionalschulamt Sachsen* à Leipzig, une des 20 administrations scolaires de la Saxe, responsable pour la ville de Leipzig. M. Meier a une quarantaine d'années. Avant 1989, il était professeur de collège. Il faisait parti d'un petit groupe d'opposants qui ont expulsé leur directeur de lycée à l'aube de la révolte de novembre 1989. C'est à ce titre « d'engagé de la première heure » qu'il est entré ensuite dans l'administration.

³ Brandenburg se distingue de la Saxe par une continuité particulièrement forte du personnel administratif de l'éducation. Les deux *Länders* sont ainsi situés aux deux pôles extrêmes des transformations politico-administratives après 1989. Pour une étude des transformations des conceptions des cours d'histoire après 1989 des professeures et professeur d'histoire du secondaire de Brandenburg, cf. Benrath (2005).

⁴ Il s'agit des formes d'institution scolaires en RDA, qui correspondes plus ou moins au collège, lycée général et lycée technique.

chargés, en collaboration avec l'administration, d'« évaluer » leurs collègues. Différents critères ont été établis pour décider du sort des professeurs de Saxe⁵.

Selon M. Meier, les fonctionnaires de l'éducation nationale, comme dans n'importe quel régime⁶, auraient été particulièrement fidèles et « pro-étatiques », c'est à dire dans ce cas, selon M. Meier, « infiltré par la SED, particulièrement rouge, particulièrement convaincu du bien-fondé du système ». Ce serait la raison pour laquelle peu de professeurs ont été membres du ministère de la *Staatssicherheit* (MfS), le corps d'enseignants « ayant moins besoin d'être surveillé ». Il en résulte un corps de fonctionnaires « particulièrement opposé au nouveau système et à la constitution », selon M. Meier. Comme la nouvelle administration s'est trouvée dans l'impossibilité de limoger l'ensemble des enseignants, ils ont développé ce qu'ils nomment la « théorie de la fonction ». Le premier critère d'exclusion (en principe automatique) de la fonction publique (avec interdiction de reprendre le travail d'enseignant) est ainsi l'occupation d'une « fonction centrale » en lien avec l'ancien régime : qu'il s'agisse d'une fonction au ministère (*Kaderräte*) ou d'une fonction au niveau local (*Kreisschulrat* et leur adjoints, *Kaderreferenten* et leur adjoints et des *Kreisschulinspektoren* et leurs adjoints). Etant donné que ces personnes ont été responsables du contrôle politique de leurs collègues, la nouvelle administration estime qu'un tel poste implique une adhésion forte aux valeurs du parti. Ont également été exclus tous les cadres du SED et les personnes occupant une fonction de responsabilité dans le parti, ainsi que l'ensemble des directeurs des institutions scolaires et les professeurs enseignant certains cours, comme la *Staatsbürgerkunde* (équivalent de l'éducation civique), la *Wehrkunde* (enseignement de la défense et de l'armée), le Russe et l'éducation physique, considérés comme matières particulièrement imprégnées par l'idéologie du parti. Ces mesures ont mené à terme à l'exclusion du métier de 10% de professeurs en 1992 en Saxe, soit 4000 personnes, dont 1500 à Leipzig.

⁵ Ne rentrent pas dans ce processus les personnes ayant travaillé pour le Ministère de la sécurité d'Etat, (MfS appelé aussi Stasi) en tant que membre officiel ou inofficiel (IM). Une « loi pour l'ouverture des dossiers du service de sécurité d'Etat de l'ex RDA » règle l'ouverture de ces dossiers à partir du 1. janvier 1992. Le Bundestag a élu un « administrateur pour les dossiers de la sécurité d'Etat de l'ex RDA ou *Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR* » (BStU), Joachim Gauck, ancien prêtre protestant de Rostock, d'où le surnom de l'administration en tant que « *Gauckbehörde* ». Les membres du service « éducation et recherche » de la Gauckbehörde disposent seuls d'un accès privilégié aux dossiers. Il leur revient de « juger » les dossiers et de les transférer, éventuellement, au ministère de la justice. C'est à travers un procès, que « l'aptitude » des personnes à continuer leur profession est évaluée par des juges (Cf. Schuhmann, 1995, Faulenbach, 1994, Henke/Englemann, 1995).

⁶ L'exigence d'obéissance des fonctionnaires d'Etat par leur employeur est particulièrement bien définie concernant les forces armées. Néanmoins, cette nécessité de docilité se retrouve également chez d'autres corps : en RFA, par exemple, l'interdiction des enseignants de faire grève pour des raisons politiques n'est qu'un signe d'une telle exigence particulière. Elle trouve également son expression dans la continuité des élites étatiques au-delà des ruptures politiques les plus violentes, tel que l'établissement de la RFA en 1949 (cf. Frei, 1999), mais également le régime de Vichy en France (Paxton, 1972/1997).

Certains individus licenciés par cette procédure l'ont contestée et en 1996, les instances juridiques de la Saxe l'ont ainsi jugée « anti-démocratique ». Dès lors, une décision cas par cas s'imposait ; elle a eu lieu rétrospectivement.

Pour les autres, une évaluation individuelle a été effectuée par l'administration scolaire. Un dossier a été constitué pour chaque professeur, prenant en compte l'engagement politique, la pratique d'enseignement (le directeur ou la directrice de chaque école étant chargé d'évaluer les cours de ses collègues en les inspectant au moins deux fois) mais aussi l'âge, par exemple. A partir des dossiers, une note a été attribuée à chaque professeur, lui permettant de déposer un dossier de candidature pour un *Gymnasium*, une *Mittelschule* ou une *Grundschule*.

Mme Norte, professeure d'histoire et de littérature allemande au *Gymnasium* Monnet, née en 1960, enseignante depuis 1982, décrit ce processus de la manière suivante : « On a fait un dossier de candidature – les écoles étaient restructurées. Et la question se posait qui avait le droit de candidater pour le *Gymnasium*. On faisait la demande, et puis, le directeur de lycée venait inspecter le cours. Ils venaient pendant une heure – comme pour l'examen final (*2te Staatsprüfung*) – ou deux heures. Et puis, on a eu des notes. Ils ont ajouté la note obtenue à la fin des études. Il y avait des critères différents, je ne me rappelle plus très bien – parfois il y avait aussi des trucs bizarres, qui comptaient, comme l'âge, par exemple. Et à la fin, tout ça donnait une note. Et à partir de là, on était apte pour le *Gymnasium*⁷. »

Le principe de la formation en deux matières, en place en RFA, est alors également appliqué. Certains professeurs ont ainsi été obligés de reprendre leurs études au début des années 1990. Les professeurs de Russe ont souvent été contraints d'obtenir une maîtrise d'Anglais pour pouvoir retrouver une affectation. Aucun professeur ni élève n'a retrouvé son école d'origine. L'administration scolaire de la Saxe traite ainsi, pendant l'été 1992, 40000 dossiers d'affectation de professeurs. A Leipzig, il s'agit de 15000 professeurs.

Le manque de personnel pour certaines matières apparaît rapidement : l'anglais, le latin, la religion, l'éthique et la *Gemeinschaftskunde* ou études de la société. Ces matières n'existaient pas en RDA et les professeurs de la RFA ne voulaient pas enseigner « à l'Est », ne serait-ce qu'en raison du décalage des salaires. Dans les années 1990, les salaires en ex-RDA représentent 60% des salaires en ex-RFA, pour plus de 90%, voire 100% aujourd'hui⁸.

⁷ Entretien du 15.10.03.

⁸ L'égalisation des salaires s'est fait progressivement, et de manière différenciée selon les Länder et professions.

Pour inciter le personnel enseignant, mais également administratif, à partir dans les nouveaux Länder, le gouvernement a créé la « *Ostaufklage* », un supplément de salaires pour les fonctionnaires employés par l'ex-RFA qui changeaient d'affectation. Les inégalités des salaires dans les nouveaux Länder ainsi créées deviennent difficilement supportables pour l'ancien personnel⁹.

A Leipzig, l'ensemble des professeures d'histoire (douze) de deux établissements, le *Gymnasium* Monnet, dans un quartier plutôt aisé, et la 100^{ème} *Mittelschule*, dans un des quartiers défavorisés de la ville ont été interrogées. Il s'agit de professeures dont les deux-tiers (huit sur douze) appartiennent à la troisième génération (selon les critères de Kohlstruck 1997), leurs parents étant nés après 1930. Quatre uniquement appartiennent à la deuxième génération. L'âge génère donc une différence structurelle avec les professeurs de Hambourg : nées entre 1951 et 1963, elles ont en moyenne dix ans de moins que leurs collègues de la ville de la Hanse. Elles ont grandi et fait leurs études en RDA, et elles y ont toutes accumulé une expérience d'enseignement d'une durée de huit ans en moyenne (variant entre une et quinze années). Leur formation et période d'enseignement sous le régime communiste les marquent fortement. Leur discours et leurs pratiques de transmission du passé nazi sont également imprégnés par ces expériences.

2 LE PASSE DE LA RDA CHEZ LES PROFESSEURES.

Contrairement aux résultats de Hambourg où les enquêtés restent muets aussi bien sur la réunification que sur leur relation à la RFA, à Leipzig, le passé de la RDA constitue le thème principal spontanément abordé en entretien. Nina Leonhard (2002 : 319) constate dans son étude sur la signification du passé national-socialiste dans trois générations à travers une analyse de douze familles en RDA et RFA une « invisibilité » de l'ordre politique de la RFA par rapport à la « visibilité » de cet ordre en RDA, en insistant sur le fait que les enquêtés en RDA parlent de leur Etat, contrairement à ceux de RFA. Elle explique cette différence par le fait que « la RDA a été davantage définie et ressentie comme contre-modèle du national-socialisme que la RFA » et insiste sur la « plus grande présence du cadre étatique » (*ibid.* : 320) en citant la « surpolitisation des conditions de vie » en RDA mentionnée également par D. Pollack (1997 : 13). Ces études partagent un même point aveugle : le rôle joué par la formulation des questions et par la relation d'enquête dans la production des résultats. Le fait

⁹ Plus encore que les difficultés matériels jouent la dévalorisation du capital scolaire (tel que les diplômes) et symbolique (l'impression d'avoir une vie dévalorisée, des expériences inutiles dans le nouveau système) acquises en RDA. Cf. Christoph 1998.

que ces enquêtes aient eu lieu après 1989 semble influencer l'exacerbation d'une différence Est-Ouest. En effet, il existe une croyance sociale dans le bien-fondé de la légitimité de l'Etat, quel qu'il soit, et l'immense majorité de la population se satisfait pleinement de l'ordre politique, ce qui n'empêche pas des formulations critiques envers le système. Pour les citoyens de RFA, la légitimité de l'Etat semble ainsi « naturelle ». Point besoin d'en parler explicitement¹⁰. En revanche, les enquêtés de l'Est s'expriment aujourd'hui plus volontiers sur la présence d'Etat (bienfaitrice ou policier ou autre) en RDA parce qu'il a été délégitimé après la rupture de 1989.

L'enquête de terrain effectuée ici suggère que cette « surpolitisation » de la RDA est davantage liée à une mise en cause « officielle » de la légitimité de l'ancien régime après 1989 et à la nécessité de le « défendre » ou de « prendre ses distances » face à un enquêteur où une enquêtrice « de l'Ouest » qu'à une différence « essentielle » entre les deux ordres politiques. Le fait que l'ordre politique de la RFA ne soit que très peu mentionné dans les entretiens semble lié au fait que cet ordre est très peu contesté. Il va de soi.

A Leipzig, par contre, le rapport au passé présent, l'ordre étatique en RDA, permet de construire *l'ensemble générationnel* des professeurs enquêtés et *les unités de génération* qui le divisent. Mon appartenance, rapidement détectée, à l'ex RFA, rend difficile l'entrée en contact et le déroulement des entretiens. L'appréhension des différents passés allemands – nazisme, RFA, RDA – fait systématiquement intervenir la *Wende* à l'Est. Le passé récent est ainsi omniprésent dans les entretiens¹¹. Présenter le parcours de mes enquêtés, leur définition du soi et de l'Autre à travers le conflit « Est-Ouest », leur appartenance aux unités de génération « gagnant » versus « perdant » du processus de réunification, les difficultés liés à

¹⁰ Il s'agit d'une légitimité d'abord légale-rationnelle, mais aussi traditionnelle pour reprendre les termes webériens (Weber 1922/2006). Les enquêtés se réfèrent ainsi aussi bien au droit (à la constitution) qu'à l'habitude de ce qui a « toujours existé » quand ils justifient ou critiquent (presque toujours de manière implicite, où sur le ton de l'évidence à Hambourg, presque toujours de manière explicite à Leipzig) l'ordre existant. Si Max Weber distingue la légitimité légale-rationnelle, basée sur la croyance dans la légalité de l'ordre du droit de la légitimité traditionnelle, basée sur la croyance « quotidienne » dans le caractère sacré des traditions, cette distinction semble peu pertinente pour comprendre les représentations et auto-justifications des enquêtés, qui mélangent perpétuellement les deux ordres de légitimité dans leurs discours. Le fait d'insister sur le caractère idéal-typique de la catégorisation ne semble pas suffire pour opérer une séparation aussi catégorique.

¹¹ Ce résultat correspond à celui de Faulenbach/Leo/Weberskirch (2000). Dans le cadre de l'étude « histoire biographique et conscience historique » que les auteurs ont réalisé entre 1993 – 1996 en interrogeant 68 employé-e-s de l'Ouest et de l'Est, ils constatent que contrairement aux interrogés de l'ouest, les enquêtés de l'Est mentionnent la rupture de la *Wende* comme événement déterminant leur biographie : « C'est le thème de base d'un changement profond, qui se retrouve, explicitement ou implicitement du début à la fin dans tous nos entretiens avec les enquêtés des nouveaux *Länder*. » (p. 17, traduction A. O.).

la *Wende* permet de comprendre cet imbrication et une présentation et transmission du nazisme qui diffèrent de celles de leurs collègues de Hambourg¹².

2.1 « Nous sommes des enfants de la RDA »

Nées entre 1953 et 1963, les professeures interrogées ont passé leur enfance et adolescence, la période d'expérience primaire d'après Mannheim, dans les années 1950 à 1970, au moment de la construction de la RDA, du mur, de l'affrontement particulièrement virulent entre l'Est et l'Ouest. Ils appartiennent ainsi à une génération qu'on désigne habituellement en tant que « première génération FDJ », qui a été analysée par Dorothee Wierling (2002). Elle se différencie de ses aînés par une socialisation entièrement passée dans l'Etat communiste (Wierling 2002 ; Fulbrook, 2006). Ce sont les cohortes nées au début des années 1950 en RDA, les « *Hineingeborenen* » (nés dedans). Pour eux, cet Etat était « normal » (jusqu'en 1989)¹³. A deux exceptions près, dont je parlerai plus tard, la totalité de mes enquêtées expriment pour débiter un certain attachement, ou au moins une « influence » qu'aurait eu « le système » sur eux : « Eh oui, on a grandi dans ce système, d'une certaine manière. (*Man ist ja irgendwo in dem System großgeworden*) » affirme Mme Naute, pour expliquer une vision du passé considérée aujourd'hui comme illégitime¹⁴. Mme Meerstein est plus explicite :

« Ben, je pense – [dans les discussions avec les parents] j'ai plutôt essayé de défendre l'Etat. Mon père [est né] dans une autre situation historique. Nous, on y est né, en 1963, dans cet Etat. Et eux, ils connaissaient l'ancien – ou l'Autre. Et – il a toujours dit : « faites attention » ou encore « ne regarde pas uniquement les stéréotypes, c'est plus compliqué que ça. » ou « Tu ne penses quand même pas que l'union Soviétique- » (elle ne finit pas sa phrase). Des choses comme ça. Et – alors nous nous sommes vraiment disputé [avec mon père]. Mais – parfois, peut-être on était aussi plus critique, après [envers la RDA]. [...] mais j'étais émotionnelle. Oui, vraiment, j'étais du bon côté – pour les – (soupir irrité) comment dire – (elle rit et réfléchit) le tiers monde ou alors la classe prolétaire. Je ne viens pas de la classe prolétaire (elle sourit à nouveau)¹⁵. Mais ce sentiment que ce sont les dominés (*Unterdrückten*). Et : Prendre partie pour eux. Ça marche bien, chez les enfants, ce sentiment de solidarité. Oui, ça marche bien, je pense. C'était peut-être ça. Et – et aussi cette croyance – c'était l'époque de la course aux armements, c'était extrêmement effrayant, aussi. Et la, ehm, oui, trouver un coupable, qui est à l'origine de cela. Et rétrospectivement, je dois dire, que c'était aussi très – simpliste ! de ma part, parfois. Que – eh oui, le coupable, c'était l'Ouest. C'était notre idéologie, aussi. Et mes parents, eh

¹² Notons ici que la présentation de soi des enquêtés en tant que « Ossi » et leur insistance sur leur particularité en tant qu' « enfants de la RDA » n'est aucunement un signe de l'existence d'une « réelle » différence entre l'Est et l'Ouest, mais, par contre, éventuellement le signe du processus que Thomas Lindenberger (1999) a désigné par « l'invention de l'Allemand de l'Est », c'est à dire la création ex-post (et la réception réussie) d'une image homogène du « citoyen de l'ex-RDA ».

¹³ Ce sont eux également qui ont à la fois fourni le plus de révolutionnaires en 1989, (raison pour laquelle cette génération est parfois appelée la génération 1989) comparé avec les cohortes nées dans les années 1940, tout en fournissant également le nombre le plus élevés de sportifs de haut niveau, représentants la RDA au niveau international (cf. Fulbrook, 2006).

¹⁴ Entretien du 17.12.03.

¹⁵ Son père est médecin, sa mère institutrice.

bien, eux – enfin, surtout mon père, ma mère pas tellement, mais mon père : « tu es naïve ». Ou encore « quand même ! Tu ne peux pas croire ça ! » Je me rappelle encore des discussions comme ça (elle baisse la voix)¹⁶. »

Mme Meerstein n'est pas la seule qui, enfant, défendait « l'Etat » (*Staat*)¹⁷ contre ses parents. En effet, si elle est trop jeune pour avoir connu la mobilité sociale qui a profité à ses collègues les plus âgées¹⁸, elle fait néanmoins partie d'une génération qui a bénéficiée de la politique d'éducation en général, et celle destinée à favoriser les femmes de la RDA en particulier. Les chances pour ces femmes d'obtenir une meilleure qualification, de faire une meilleure carrière que leurs mères grâce aux politiques sociales et de santé de la RDA sont réelles. Elles leur permettaient également plus facilement de combiner le travail domestique avec une profession (cf. Merkel, 1994, Wierling, 2000, chap. 3.1.). Le tout a certainement contribué à un certain attachement à l'Etat, qui peut dépasser celui de leurs parents, « enfants de la guerre » (nés entre 1935 – 1945). Ces derniers ont cumulé les difficultés de la guerre, de l'après-guerre, d'une enfance souvent sans pères. Ses difficultés sont encore augmentées par le manque de débouchés économiques dans le nouvel Etat, dominé par la « génération de construction » un peu plus âgée, qui occupent les postes importants (cf. Fulbrook, 2006). Leur position est ainsi incomparable à celle de leurs enfants. L'affrontement entre une vision familiale et une vision scolaire est ainsi souvent thématisée, ce qui correspond au constat de

¹⁶ Äh also ich denk', ich hab' eher so versucht, diesen Staat zu verteidigen. Und meine, mein Vater aus 'ner anderen, ganz anderen Gesichtssituation. Wir sind ja hineingeboren '63 in dies- in diesen Staat und, und sie kannten das Alte oder das Andere. Und, und er hat immer „Vorsicht“ oder – „sieh das nicht so plakativ oder nicht so einfach, und du glaubst doch nicht, dass die Sowjetunion das nicht!“: Und, und, und so und so ja also. Und das hat - äh also da gabs entweder richtig Streit und irgendwann – hat es sicherlich oft auch dazu geführt, dass man's schon kritischer gesehen hat doch, doch. (3) Ja, ja. [...] Ja irgendwie wirklich auf der richtigen Seite irgendwie so für die – uh ja so, wie soll ich sagen, für die (lächelt) (2) ha – na ob's die Dritte Welt eben ist oder ob's die Arbeiterklasse. Ich meine, ich entstamme nicht dieser Arbeiterklasse (grinst) aber – äh dieses – Gefühl äh - es sind die Unterdrückten. Und, und für die irgendwie so Partei zu ergreifen. Das funktioniert beim Kind äh - dieses Solidaritätsgefühl oder so. Also das funktioniert ganz gut (ja) denke ich so, so war's vielleicht. Und, und dann auch so dieser Glaube, es war ja auch diese Zeit dieses 'Wettrüstens' äh, äh extrem und auch bedrohlich. (ja) Ähm und da irgendwie auch so Schuld zu finden oder wer treibt das an und, und – das muss sich natürlich im Nachhinein sagen, ja das, das war von (2) einseitig! - von mir - so gedacht manchmal ja, dass eben diese Schuld im Westen usw.. Das wurde ja auch von unserer Ideologie auch so rüber gebracht so. Und da waren natürlich meine Eltern (unverständlich) oder mein Vater insbesondere (leiser) eben meine Mutter nicht so sehr, mein Vater ja (noch leiser): "Du bist naiv". Oder: "Das kannst doch nicht, das glaubst du doch nicht, dass das nur und dass sie immer" oder so ja. An solche Diskussionen kann ich mich erinnern (leiser). (Entretien du 02.12.03. p. 4-5).

¹⁷ Le vocabulaire utilisé est ici significatif : on peut défendre l'état (*Staat*), même rétrospectivement, mais non le « régime ». On est également « né dans un Etat », non « avec un régime ». La polysémie du terme « Etat » est ici problématique. La superposition des « structures administratives », du territoire géographique, et des valeurs qui y sont attachés n'est pas clarifiée.

¹⁸ En effet, les enfants nés au début des années 1950 ont encore profité des programmes de soutien étatique pour les plus défavorisés socialement et ont ainsi connu une mobilité sociale très importante, qui s'estompe dans les décennies suivantes, caractérisées davantage par la reproduction (cf. Solga, 1995). Néanmoins, en 1969, les aides de l'Etat permettaient à 80% des étudiants de Leipzig de recevoir un salaire modeste, mais assuré (Student '69, Zentralinstitut für Jugendforschung, JA-IZJ, B6146 unfoliiert. Cité dans Wierling, 2000 : 274). Ces aides rendaient un parcours universitaire économiquement envisageable pour tout le monde, même si le choix des filières obéissait à des critères politiques (ibid.).

Ralf Rytlewski (1987 : 244) selon lequel, en RDA avant la réunification, deux langues (*Sprachen*) différentes sont pratiquées à l'école et dans la sphère familiale. Lutz Niethammer, Alexander von Plato et Dorothee Wierling (1991) dans leur projet d'histoire orale sur la transmission des politiques de mémoire sur le passé nazi, *Die Volkseigene Erfahrung*, qui se base sur une centaine d'entretiens menée, en 1987, dans l'ancienne RDA, soulignent à leur tour la différence entre une position étatique anti-fasciste officielle et les positions prises dans des contextes plus « privés ». En effet, les historiens de la RDA participant au projet constatent l'inefficacité du discours officiel dans leurs critiques des « positions dominantes, [envers le fascisme] l'ignorance des côtés négatifs, inhumains du système » (*ibid.* : p. 627). Reste que l'opposition trop tranchée entre « sphère familiale » et « sphère scolaire » ou publique ne tient pas. En effet, il semblerait plutôt qu'il subsiste effectivement deux discours, l'un plutôt « officiel », l'autre plutôt « personnel » aussi bien en RDA qu'en RFA. Ce bilinguisme se retrouve par ailleurs partout dans le monde. Néanmoins, et malgré leur contradiction, ces deux discours sont présents chez tous les enquêtés parallèlement, aussi bien dans l'espace scolaire que dans l'espace familial ou privé¹⁹.

L'affrontement des visions familiales et scolaires crée parfois des conflits familiaux²⁰ qui ne sont pas nécessairement décidés en faveur de la vision familiale²¹.

La force de la vision anti-fasciste de l'histoire provient de ce qu'elle s'imbrique dans la définition même de la RDA. M. Wolff décrit ce processus :

¹⁹ La séparation analytique entre d'un côté le public (qui serait politique), de l'autre côté le privé (qui serait apolitique), est par ailleurs théoriquement mise en cause aujourd'hui (cf. CURAPP, 1998).

²⁰ Nina Leonhard inverse le lien de causalité. Elle soutient que ce sont les conflits familiaux qui créent l'affrontement politique et l'interprétation historique diversifiée. En effet, dans ces familles, l'histoire est mobilisée en tant qu'arme discursive dans des situations de conflits générationnels.

²¹ Leonhard (2002 : 113) différencie à ce propos entre une conscience politique et historique de forme « intégrative », dans laquelle une relation est établie entre les individus et leurs familles d'un côté et le contexte historico-politique extérieur de l'autre côté, c'est à dire que la personne « s'occupe de son propre gré de l'histoire et de la politique (passé ou présente), en tant qu' « allemand », [...] avec le passé national-socialiste et le rôle des propres parents et/ou grands-parents, et se sent responsable non seulement pour la famille, mais pour la société élargie, et qui montre la volonté de s'engager pour d'autres. Il y a, dans ce cas, un lien entre sphère individuelle privée et sphère collective-publique », et une conscience politique et historique de forme « séparative », quand ce lien n'existe pas, « quand ce qui concerne la propre personne et la famille est séparé du contexte de la société au passé ou au présent, et quand une personne ne s'intéresse pas, ou très peu, pour la politique, l'histoire, et en particulier l'histoire du national-socialisme ». Leonhard définit ici explicitement la vision normative sous-jacente non seulement à d'autres études scientifiques, mais également présente chez la plupart de mes enquêtés. En effet, pour avoir une vision « intégrative » de la conscience historique allemande, la personne concernée doit s'intéresser OBLIGATOIREMENT et PARTICULIEREMENT à l'histoire du national-socialisme. Sans cet intérêt, il sépare l'histoire de la société dans laquelle il vit de sa propre histoire et celle de sa famille. Sont ainsi automatiquement exclus, dans cette catégorisation, des personnes dont l'histoire familiale n'inclut pas l'expérience du nazisme, c'est à dire les immigrants d'après-guerre, leurs enfants et petits enfants, à peu près 9% de la population allemande, 15% de la population de Hambourg, 5% de celle de Leipzig.

« Le système scolaire de la RDA nous a influencé (geprägt) d'un anti-fascisme très simpliste (einseitig). On était vraiment – ben oui, influencés communiste – c'était un anti-fascisme communiste. En tant que jeunes pionniers, nous l'avons vraiment ressenti comme ça. Antifascisme, ça voulait dire que le KPD voulait renverser Hitler. Et tout le reste, ça n'existait pas. Des chrétiens, par exemple : on en avait même pas entendu parler ! Qu'ils jouaient un rôle, par exemple. Moi, je savais qu'il y avait eu la *Weißerose*, ça existait même dans les bouquins de la RDA : quelques étudiants, qui étaient des bourgeois, et qui étaient motivés différemment. Personne en RDA a vu ça – et moi, en tant qu'ado, certainement pas du tout, je dois dire. Ce qu'il y avait vraiment. Et j'ai cru à ce que disaient mon prof d'histoire et mon prof de *Staatsbürgerkunde* (éducation civique). Et j'ai lu ce qu'il y avait. Et il n'y avait pas grand-chose d'autre. Chez moi, ça a un peu changé pendant les études. On pouvait lire un peu plus, on lisait un peu plus. Le tableau était un peu élargi. Mais avant – non ! Toute ma génération a été éduquée comme ça²² ! »

« Etre un enfant de la RDA » n'empêche aucunement une critique, même très poussée, de l'Etat d'ancien régime. Mme Meersteiner, après avoir expliqué longuement son attachement à la RDA, se sent obligée de mentionner qu'elle « n'était pas au parti, même si, bizarrement, en m'écoutant, on pourrait avoir cette impression²³ ». L'ambivalence de « l'appartenance » au système s'exprime dans sa critique des conditions de vie, en particulier vers la toute fin des années 1980 :

« Je dois aussi dire que – c'était déprimant, en RDA, autour de 1989 ! – Tellement que j'ai vraiment été contente de la *Wende*. C'était insupportable à l'école. Ce théâtre, les mensonges, la négation de la réalité (elle hésite). Les élèves portaient, ils ne revenaient pas de la Hongrie, et on l'a ignoré, comme si rien n'était. Et il y avait un vrai mécontentement, politique, mais aussi économique, évidemment. On sentait la crise. Et – ça a toujours été réprimé. Comme tous les problèmes. Et à l'école, on les a rencontrés, ces problèmes. Et ça, la *Wende* – c'était vraiment important ! Même si je ne l'ai pas vécu moi-même. Puisque David était petit. Et mon mari, il y était, aux premières manifs. Mais – [nous étions] quand même pour une RDA indépendante ! Une autre possibilité, une alternative. Même si – je ne sais pas (elle sourit) s'il y avait une alternative. Je le doute, quand même, fortement. Mais on avait l'impression, n'est-ce pas, que ça aurait été possible²⁴. »

²² Darüber wie's – äh, äh – also, das DDR Schulsystem hat einen ja auch so einseitig anti-faschistisch geprägt, nicht, dass man also – auch immer – positiv vielleicht aber darauf erpicht war, davon zu hören, und nicht nur zu lesen – und – doch, da sind wir schon relativ zeitig drauf gekommen. Aber eher so – diese – diese kommunistische – dass es so kommunistisch geprägt war, dieser Antifaschismus. Das haben wir auch als junge Pioniere immer so empfunden. Ne. So, Antifaschismus hieß bei uns immer, dass die KPD den Hitler stürzen wollte, und alle anderen es gar nicht gab. Also, von Christen wusste ich gar nichts! Das die da ne Rolle gespielt haben. Ich wusste noch, dass es eine Weiße Rose gab, das war ja auch in DDR Büchern immer mal drin, also irgendwelche Studenten, dass das Bürgerliche waren, und dass die anders motiviert waren. Das hat in der DDR so keiner – und ich als Jugendlicher auch gleich gar nicht, muss ich sagen. Tatsächlich – was da war. Und ich hab meinem Geschichtslehrer und meinen Staatsbürgerkundelehrer geglaubt, und habe das gelesen, was da war! Und das war nicht viel mehr als das. Bei mir hat sich das dann im Studium erweitert. Ja. Dass man dann ein bisserl mehr lesen konnte, oder ein bisserl mehr gelesen hat, und dann hat sich das ein bisschen erweitert, das Bild. Aber vorher nicht. Meine ganze Generation ist so erzogen worden. (Entretien du 13.10.03, p. 18.)

²³ Entretien du 02.12.03, p. 5.

²⁴ Also, also ich war jetzt nicht in der Partei oder so. Das hört sich jetzt komischerweise glaube ich so'n bisschen so an. Das, das nicht ähm – und ich, ich muss auch sagen, ich fand's äh (2) also der Zustand war deprimierend in der DDR um, um die Wende-Zeit '89 und alles, also das – so dass also pf ich die Wende wirklich begrüßt habe. Es war in der Schule unerträglich. Dieses Sich-vormachen, das Lügen, das Nichtanerkennen der Realitäten (2). Die, die Schüler sind über die Grenze, sind nicht aus Ungarn wiedergekommen und – man ist da drüber hinweggegangen äh es war ne unheimliche Unzufriedenheit da, politisch wie auch – klar wirtschaftlich. Also man hat die Krise gespürt (ja) und (3) ja, dass das immer gedeckelt wurde ne, wie das so ist, mit so Problemen. Nicht angesprochen wurden, worden sind. Und in der Schule hatte man mit diesen Problemen zu tun ne. (holt Luft) Also das – die Wende auf alle Fälle – pf ganz wichtig war und äh, wenn ich auch selber nicht dabei war.

Les enquêtées restent ainsi des enfants de la RDA : ils affirment l'influence qu'a eu le régime sur leur enfance et leur adolescence, tout en critiquant les aspects « insupportables ». Cette tension se retrouve chez toutes mes enquêtées. Seul l'équilibre entre la critique et les louanges varie et permet de différencier entre ceux pour qui la réunification de 1990 représente, malgré tous les avantages, plutôt une « perte » et ceux pour qui, malgré toutes les pertes, elle représente un « progrès ». Cette différenciation est certainement un peu « totalisante » puisque l'attachement peut varier selon le contexte. En particulier face à une enquêtrice « de l'Ouest », les enquêtés font front pour « défendre la RDA ». Néanmoins, il semble important de souligner que le bouleversement du système n'a pas créé que des « gagnants » et la trajectoire ascendante ou descendante influence leurs visions du présent ainsi que du passé nazi et du passé RDA.

2.2 *Ossis versus Wessis*

L'enquête à Leipzig, contrairement à celle de Hambourg, présente des difficultés spécifiques liés à mon appartenance, à l'ancienne RFA – mon « identité de *Wessi*²⁵ ». En effet, l'opposition *Ossi Wessi* est omniprésente, explicitement ou implicitement²⁶. Il ne s'agit évidemment pas d'une opposition nouvelle. L'ancien conflit entre RDA et RFA demeure ainsi sous-jacent, aussi bien que l'assujettissement de la RDA après la réunification dû à la dévalorisation quasi totale des capitaux économiques, aux changements institutionnels (l'administration a été restructurée selon les critères de la RFA) et scolaire (les qualifications,

Weil David war klein, also mein Mann war da eben auch in den ersten Demos dabei, in den ersten Demonstrationen dabei. Aber- trotzdem für den eigenen Staat der DDR. Also das – war irgendwie ne Alternative. Eine – eine andere Möglichkeit, obwohl es sehr klar war oder ich weiß es auch nicht (lächelt) ob's es überhaupt wirklich ne Alternative gewesen – ist - möchte ich bezweifeln ne. Also da bildete man sich das ein ist ja klar und dachte das, dass das möglich wäre. (Entretien du 02.12.03. p. 5)

²⁵ Ce terme, en opposition à celui de *Ossi*, désigne les habitants de l'ancienne RFA. Dans un effet de miroir, il est employé par les habitants de l'ancienne RDA pour stigmatiser ceux et celles de l'ancienne RFA, qui emploient le mot *Ossi* de manière méprisante. Une histoire de la genèse de ces désignations, apparus après la chute du mur, serait intéressante. Les enquêtés de Leipzig emploient également le mot *Ossi* pour se désigner eux-mêmes, ce qui n'est pas le cas des enquêtés de Hambourg pour le mot *Wessi*. Il semble donc bien s'agir de l'inversion du stigmat : La stigmatisation de l'Ouest envers l'Est est érigée en emblème de la part des dominés par et pour une auto-définition, tel que l'ont analysé Norbert Elias et John Scotson (1994) pour les *Outsiders* de Winston Parva, petit village anglais, ou les stigmatisés « jeunes, criminels, sales, etc. » retournent ce stigmat pour se créer une identité positive à partir des termes méprisants. Cf. également Goffmann, 1975. Thomas Lindenberger (1999) analyse « l'invention de l'Allemand de l'Est » (en référence à Hobsbawm, inventing tradition) dans les discours publics sur « l'identité de l'Est » également en tant que transformation de valeurs et expériences du passé de la RDA en capital symbolique face à une stigmatisation opérée par « l'opinion publique » (*Öffentlichkeit*) de l'ancienne RFA. Lindenberger souligne par ailleurs une tendance à « l'homogénéisation des différences » compris dans cet image de « l'Allemand de l'Est ».

²⁶ Le même constat a été fait par les enquêteurs du projet « Tradierung von Geschichtsbewußtsein », mené entre 1997-2000 sous la direction de Harald Welzer à l'université de Hannovre. Sabine Moller constate ainsi que « même si les entretiens n'ont pas permis d'aborder ce thème explicitement, il structure de manière sous-jacente les entretiens » (Moller 2003 : 115).

diplômes, expériences professionnelles de la population de la RDA ont été dévalorisés par le contrat de réunification) (Lindenberger 2000). En premier lieu, ma présence et mon « appartenance » à l'ancienne RFA déclenchent une réaction souvent défensive de la part des enquêtés, qui s'estompe avec la durée de l'enquête et l'instauration d'une relation de confiance. Ce que Mme Meerstein raconte de la part de ses parents, quand ils rencontraient les membres de leur famille qui vivaient en RFA est symptomatique pour la relation d'enquête : « Bizarrement, mes parents se mettaient toujours à défendre l'Etat [quand la « famille de l'Ouest » étaient là], alors que d'habitude ils ne le faisaient pas tellement (elle rit). Mais dans cette situation là – probablement puisqu'ils se sentaient agressés dans leur honneur. Et les Autres pensaient, qu'ils étaient du bon côté. Il s'agissait du communisme, oui, il s'agissait de ces questions là, c'est sûr et certain²⁷ ».

Mon accent, ma manière de m'habiller, mon hexis et ma méconnaissance de la RDA ne sauraient faire illusion, et mes enquêtées posent rapidement la question de mon origine. M. Wolff découvre à notre deuxième rencontre mon origine, dont il se doutait mais qui n'a jusqu'ici pas été explicitée²⁸, lors d'une critique d'un manuel, « fabriqué par des *Wessis* ». Sa surprise et la réaction sont ici révélatrices de la connotation attachée à un *Wessi* :

« Oui, le bouquin jaune. Je ne l'ai pas, là. Celui qui a été fait par quelques *Wessis* ! (*irgendwelche Wessis*). Vous aussi, vous venez sûrement de l'Ouest, non ? »

« *Evidemment !* »

(Il éclate de rire. Après une petite pause, il demande, incrédule) « pour de vrai ? »

« *Oui, pour de vrai.* »

« Oups, je dois faire attention, alors. »

« *Non, pas besoin. Pas besoin*²⁹. »

Attention à quoi ? peut-on demander. D'autres remarques aident à comprendre. « Le *Wessi* », même si évoqué avec une certaine distance, exprimée par l'ironie³⁰, est assimilé à un espion et à un « travailleur pour le gouvernement de l'Ouest³¹ ». Le mélange d'images

²⁷ Entretien du 02.12.03, p. 4.

²⁸ Le fait que je sois inscrite à l'université d'Erfurt – seule appartenance que je revendique quand je me présente en tant que doctorante d'Erfurt - a pu aider à entretenir le doute.

²⁹ Ja, das gelbe Buch. Hab ich jetzt nicht hier. Was irgendwelche *Wessis* gemacht haben! Sie kommen bestimmt auch aus dem Westen, oder? *Na klar!* (Er lacht laut auf. Dann etwas ungläubig) ehrlich? *Ja, ehrlich.* Oh, dann muss ich vorsichtig sein. *Nein, müssen Sie nicht. Müssen sie nicht.* (Entretien du 13.10.03., p. 29).

³⁰ L'ironie, qui permet de mettre à distance les termes officiels du temps de la RDA, tel que, du temps de la RDA, elle a permis une distance avec le langage officiel (cf. Lüdtke, 1997 :19), a par ailleurs la fonction de pouvoir exprimer un sentiment indicible mais néanmoins présent.

³¹ Expression utilisée par Mme. Norte dans une conversation informelle. JT 10.01.04. Remarquons ici que pour Mme Norte, en 2004, le gouvernement allemand est un gouvernement de l'Ouest, attribution qui, par ailleurs n'est pas entièrement absurde. En effet, le fait que le gouvernement ait instauré des « quotas » des élu-e-s venant

provenant de l'ancienne RDA et transposées sur l'Ouest ressemble à ce que Harald Welzer et al. (1997, 2002), ont désigné par *Wechselrahmen* ou cadres changeants et échangeables. En effet, Mme Neumeier, quand elle me présente à sa collègue, Mme Meerstein lui dit : « voici le *Abhorcher* – l'écouteuse – dont je t'ai parlé. » Elle me regarde un peu gênée, puis toutes les deux rient aux éclats. « Oui, enfin, écouteuse – c'est un peu ça que vous êtes, non ? Enfin, je dis ça comme ça... ». Je reste perplexe, ne sachant pas comment me défendre³². Au temps de la RDA on désignait par *Abhorcher* les membres inofficiels (IM) du ministère de la *Staatssicherheit*. Cette expression revient, quand une professeure de langue, dans la salle de professeurs, demande ce que je fais. Je lui explique. Elle veut savoir pour qui je travaille. Avant que je puisse répondre, M. Wolff, qui passe par-là, remarque : « Elle est une *Abhorcher*³³. ». Même s'il s'agit d'une blague, et que j'arrive à instaurer une relation de confiance avec ces femmes comme avec M. Wolff, la désignation n'est pas anodine. L'image de l'espionne qui cherche les défauts « de l'Est » reste efficace, la méfiance est difficile à surmonter, même si la plupart de mes enquêtés trouvent l'opposition entre *Ossi* et *Wessi* en principe « débile ». M. Wolff, par exemple, se reprend immédiatement après avoir exprimé sa méfiance pour s'excuser :

« Non – non – je ne veux même pas dire ça, je ne veux pas être aussi caricatural. C'est un truc qui m'énerve. Schmidt, il a eu raison, hier. Notre ancien chancelier a donné un blâme à l'Est, n'est-ce pas? Ce peuple pleurnichard, surtout les retraités. Et moi, je trouve ça bien, qu'il ait fait ça. Et tout le monde crie au scandale. - Et ici, c'est pareil. Nous – nous avons un nouveau commissaire pour le comité olympique. Et la discussion à Leipzig, c'est : « on n'a pas un autre ? Est-ce qu'il faut prendre quelqu'un de l'Ouest ? » Ils sont vraiment cons, n'est-ce pas! Après treize ans, ils continuent à demander l'Est ou l'Ouest. « Est-ce qu'il faut prendre quelqu'un de l'Ouest ! » Non – ça doit être un Allemand, qui peut représenter les jeux olympiques ! [...] Mais il y a des discussions pareilles. Treize ou quatorze ans après la *Wende*. C'est complètement débile³⁴ ! »

Le discours de M. Wolff reste ambigu. Même s'il souligne que « c'est débile » de continuer à marquer la différence entre l'Est et l'Ouest, il approuve la critique de M. Schmidt

de l'Est pour les scrutins de liste du *Bundestag* indique à quel point la sous-représentation « de l'Est » est ressenti comme problématique et la division du pays efficace.

³² JT, 01.12.03.

³³ JT, 02.12.03. La référence au ministère de la *Staatssicherheit* est ainsi omniprésente.

³⁴ Nee – nee – nicht mal das mein ich – mein ich so schwarz weiß. Das ist irgendwas, was mich aufregt. Also der Schmidt hat ja gestern recht gehabt. Das haben Sie sicherlich gelesen, gestern? – Unser Altbundeskanzler hat gestern dem Osten eine Schelte erteilt, dieses weinerliche Volk, im besonderen die Rentner. Und ich find das so gut, dass er das gemacht hat. Und das ganze Volk schreit auf. Und es ist genauso hier – wir – wir haben ja nun einen – einen neuen olympischen Beauftragten in der Stadt, hier am ehemaligen (?) und die Diskussion in Leipzig geht jetzt – haben wir denn keinen anderen, muss es denn einer aus dem Westen sein? Die sind so bekloppt, ja! Nach 13 Jahren fragen die immer noch nach Ost und West. Muss es einer aus dem Westen sein! Nee, es muss ein Deutscher sein, der Olympia repräsentieren kann, und wenn Sie hier keinen besseren finden, dann müssen sie eben einen aus Frankfurt am Main holen! So bin ich eben auch der Meinung, wenn sie in Frankfurt am Main keinen besseren für die Deutsche Bank finden, dann sollen sie doch einen aus dem Osten holen. Ja, natürlich! Aber da kommen solche Diskussionen! 13 oder 14 Jahre nach der Wende! Bekloppt! (Entretien du 13.10.03. p. 29).

envers « les Allemands de l'Est ». M. Wolff tente ici de rétablir la confiance avec moi dans une conversation tendue, après m'avoir attaquée en tant que *Wessi*. Il exprime ainsi sa (bonne) volonté, en tant que « *Ossi* », ses acceptations de la critique par l'Autre, un « représentant de l'Ouest » – soit-il Schmidt ou l'enquêtrice. On peut se demander de quelle manière il s'agit également d'une reprise du discours dominant, celui de « l'Ouest », dans une tentative « de plaire » à l'enquêtrice, « potentiellement assimilable » à cet univers « de RFA » et exerçant par là un effet de domination temporaire.

La méfiance s'exprime également dans le fait que plusieurs de mes enquêtées me demandent si je leur pose des « questions test », voire des « questions pièges » (*Fangfrage*) dont je connaîtrais déjà la « bonne réponse » et que je poserais uniquement pour voir si eux aussi la connaissent. La remarque « c'est un test/un piège ou quoi ? » revient régulièrement dans les entretiens de Leipzig, idée totalement absente à Hambourg. Il est impossible de rassurer les enquêtées et de les convaincre que je ne cherche ni à les mettre à l'épreuve, ni à poser des pièges, mais à mieux comprendre leur monde social. Mme Seidengleich, par exemple, refuse de comparer l'enseignement du nazisme avant et après la Wende, par peur « de faire une erreur » : « je ne peux rien dire. Ça serait présomptueux d'essayer de faire cela. Il faudrait – (elle hésite) : au début, j'ai fait cela. Maintenant, je les ai jetés. Au début j'ai comparé les manuels : là ils écrivent ça, ici ça. Mais j'ai pris l'habitude. Je ne peux plus dire – je ne sais plus. Pour vous, ça serait intéressant de comparer les vieux manuels et ceux d'aujourd'hui [...] Mais comment c'était exactement, en troisième: je me garde de faire une fausse déposition³⁵ ! » L'utilisation du vocabulaire judiciaire indique le sérieux que Mme Seidengleich accorde à son témoignage. Et la peur de faire une erreur la fait se taire au lieu de parler de ses propres expériences. Comme si elle pouvait être traitée devant la justice pour un « faux témoignage ».

Le fait d'avoir été surveillé pendant trente ou quarante ans de leur vie explique certainement une partie de cette méfiance. Une expérience « d'échec » pendant l'enquête est ici éclairante.

³⁵ Entretien du 17.12.03, p. 14

« C'est la catastrophe » !

29.01.04. Le lendemain d'un entretien avec Marianne, une élève de neuvième (troisième française) de Frau Meerstein, j'ai rendez-vous avec Mathieu. Il arrive en retard, accompagné par Marianne. Il m'explique qu'il ne veut plus faire l'entretien et que Marianne veut que je lui rende le questionnaire. Ses parents lui ont dit qu'ils n'étaient pas d'accord avec cette enquête, et que les informations étaient trop personnelles. Je lui demande si elle a dit à ses parents que l'enquête était anonyme, elle me répond que oui, mais de manière hésitante.

Je rentre pour écrire une lettre d'explication aux parents de Marianne (cf. annexe n°12). L'après-midi, le directeur du *Gymnasium* Monnet, Herr Wolff, m'appelle. Il est hors de lui. « C'est la catastrophe, le père de Marianne vient de m'appeler pour se plaindre, c'est le comble, me dit-il, et il m'a menacé de se plaindre à l'administration scolaire ! (*Regionalschulamt*). Il faut ramener tous vos entretiens et questionnaires demain ! Je veux les originaux. » Il raccroche.

30.01.04. Je vais au rendez-vous avec M. Wolff. Un peu plus serein, il me raconte la conversation avec le père de Marianne.

« Il a dit que 'c'est comme la Stasi, on demande à ma fille son opinion politique, son appartenance religieuse, c'est le comble, ça ne va pas du tout' ». M. Wolff s'est excusé pour moi, il a expliqué que lui-même avait eu accès à son dossier de la Stasi, qu'il comprenait ...

M. Wolff s'adresse ensuite à moi. « Maintenant, il faut vous procurer une autorisation du rectorat ou *Regionalschulamt* ». Il m'y avait pourtant déjà obligé (heureusement) avant de commencer mon enquête dans son école. Un mois et plusieurs rendez-vous avec le responsable pour le convaincre de m'autoriser à interroger aussi bien les professeurs que les élèves furent alors nécessaires. Je lui réponds : « Mais j'en ai une ! Vous ne vous rappelez plus ? » Il m'interrompt : « ah bon, vous en avez une ? Et les élèves, ils y sont ? » Je lui montre l'autorisation rectorale ainsi qu'une lettre rédigée à l'attention des parents de Marianne. Il donne son accord, sans me reparler de mes entretiens. L'existence d'une autorisation administrative lui suffit.

Je suis néanmoins obligée de changer de classe, les élèves de Mme Meerstein ne voulant plus participer à l'enquête. Je me tourne vers la classe de Mme Gerte pour recommencer un nouveau terrain. Avant d'interroger les élèves, je leur demande de faire remplir par leurs parents une autorisation écrite à participer à l'enquête.

Le passé de surveillance étatique est ainsi présent sur mon terrain. Il a laissé des traces – parfois physiques – et réduit les possibilités de l'enquête sociologique en milieu scolaire. Quinze ans de réunification n'effacent pas l'expérience d'un Etat surveillant ses citoyens par des enquêteurs plus ou moins secrets. L'ouverture des archives du ministère de la *Staatssicherheit* au public révèle l'importance du système de contrôle et je me heurte en permanence à ce passé immédiat. Des réflexes d'attention et de méfiance, de surveillance et de suspicion, ont été incorporés par les enquêtés et sont transposés à « l'ennemi » (construit comme tel), ancien et nouveau, le *Wessi*. Ce lien implicite est ancien. Il s'exprimait – et continue à s'exprimer – jusque dans le langage avec l'emploi des « anti-mots »

(« *Gegenwörter* ») inventés à l'Ouest et l'Est (Cf. Lüdke 1997, Eschebach 1997).³⁶ L'opposition – et le lien – entre les deux unités territoriales restent ainsi partiellement intacte. Elle se réveille dans la relation d'entretien, perçue comme une « intrusion de l'Ouest ».

Welzer et al. (1997 et 2001) ont observé un mécanisme analogue pour la transmission du nazisme dans des familles est et ouest-allemandes, qu'ils appellent la relation de justification (*Tradierungstyp Rechtfertigung*) : l'enquêteur de la troisième génération est placé en juge par l'enquêté de la première génération.

Ce mécanisme a des conséquences sur l'enquête : On ne parle pas de la même manière à un *Wessi* ou à un *Ossi*. Quand Mme Mett m'explique de manière très ouverte les reproches qu'elle se fait à elle-même, qu'elle n'a « rien vu venir », et je lui demande des précisions, elle se sent obligée de me demander mon appartenance :

« Et quand vous dites, on n'a rien su – est-ce que vous pouvez dire, ce que vous avez su, et ce que vous n'avez pas su ou remarqué ? »

« Vous venez de l'Est de l'Allemagne, ou de l'Ouest? »

« Je viens de l'Ouest. »

« De l'Ouest. » (silence).

« Oui, j'ai grandi à l'Ouest. Mais à 18 ans je suis partie. »

« Bien. » (Elle prend une grande bouffée d'air et se tait.)

« Mais – en réalité – je suis trop jeune. J'avais 12 ans à la chute du mur. Je ne me rappelle plus, comment ça a été. »

« Oui. Nous ne l'avons pas su ». (Elle racle sa gorge et commence à parler de son oncle, qui venait de l'Ouest, pour critiquer la RDA. Et qui lui avait appris plein de choses, mais avec qui elle n'avait pas été d'accord)³⁷.

Cet extrait d'entretien, révèle mon propre malaise avec cette « appartenance forcée », dont j'essaie en vain de me défaire. Il montre également à quel point il est impossible de maintenir le doute³⁸. Frau Mett veut savoir si je viens de l'Ouest ou de l'Est, avant de répondre à ma question. Cette appartenance détermine la position que je peux potentiellement prendre envers elle, et également sa propre position. Suit un passage de « justification », pendant lequel je rentre dans le rôle du juge, et elle se défend. Sabine Moller (2001 :117) a constaté cette même difficulté pour son terrain concernant la transmission du passé nazi dans

³⁶ Alf Lüdtkke (1997 : 17 et note 27) cite comme exemple parlant d'anti-mots ou *Gegenwörter* le « Goldbroiler » (fond d'or, expression de l'Est) et le « Zwangsumtausch » (échange forcé, expression de l'Ouest). Il s'agit de l'échange obligatoire de devises par personne et jour de visite en RDA.

³⁷ Entretien du 12.01.04, p. 8.

³⁸ S'agissant d'un entretien que je mène après avoir déjà résidé quatre mois à Leipzig, je fais moins de « gaffes » me découvrant immédiatement en tant que « *Wessi* ». J'ai ainsi réussi à entretenir le doute jusqu'à la page huit de l'entretien (pendant presque 20 minutes).

des familles en RDA. Elle souligne à ce propos l'inégalité de position des enquêteurs de l'Ouest, par rapport aux enquêtés, déstabilisés, de l'Est, qui précisément cherchent toujours aujourd'hui à se repositionner par rapport à un nouveau système³⁹.

Outre la méfiance, la difficulté de communication passe par le langage. Mes incompétences concernant certains termes – des abréviations, par exemple, apparaissent rapidement. La POS (*Polytechnische Oberschule*) et L'EOS (*Erweiterte Oberschule*) (correspondant plus ou moins au collège et au lycée français) sont des termes connus même par les enfants nés après la chute du mur. Mon ignorance en tant que « *Wessi* », renforce l'image « d'incompétent » souvent attachés au gens de l'Ouest⁴⁰.

De surcroît, pour les enquêtées, je viens les espionner avec des prédéfinitions négatives de leur travail. *Wessi* venue leur montrer que les *Wessis* savent tout mieux faire. M. Wolff, par exemple, me demande à notre deuxième rencontre : « ah, vous travaillez sur le nazisme : on nous reproche en permanence qu'on ne l'enseigne pas assez, et pas assez bien. Vous aussi, vous voulez nous montrer qu'on ne sait pas enseigner⁴¹ ? » Cette crainte du jugement m'interdit de suivre les cours pendant une longue période, comme je l'ai fait dans les deux écoles de Hambourg. J'ai réussi à négocier l'assistance à quelques cours avec difficulté. A chaque fois, les professeures me prient de les appeler avant, souvent elles annulent en dernière minute en disant que leur cours « n'est pas intéressant pour vous ». Je n'ai rencontré cette même résistance qu'avec une seule professeure à Hambourg – Mme Heide. Elle est très jeune, avec deux ans d'expérience seulement, elle m'avoue ne pas être très à l'aise que je regarde son cours. Elle ne se sent pas assez préparée pour un regard extérieur et elle se sentirait jugée⁴². Les professeures de Leipzig ont la même hésitation, celle de ne pas être « à la hauteur de mes attentes », cette fois-ci non pas à cause de leur manque d'expérience, mais à cause de leur appartenance à un système qui a perdu sa légitimité. L'essentialisation de l'appartenance « Est-Ouest » est systématique et représente

³⁹ Nina Leonhard, ayant travaillé avec des anciens militaires de la NVA, n'a expérimenté rien de semblable sur son terrain. Le fait qu'il s'agisse ici d'enseignants peut renforcer les difficultés de terrain. En effet, mes enseignants ont une responsabilité pédagogique et civique professionnelle envers des « jeunes générations » qu'ils doivent justifier.

⁴⁰ Encore une fois il s'agit ici d'une inversion du stigmat. La dévalorisation des compétences acquises en RDA dans le nouveau système mène à une revalorisation de ces derniers par les gens de l'Est. La « non-reconnaissance » des études devient ainsi un signe de stigmatisation de l'Autre (ici l'enquêtrice), pour sortir de la stigmatisation première, celle du manque de reconnaissance impliqué dans l'ignorance (en RFA, et concrètement de ma part) des diplômes de la RDA.

⁴¹ Entretien du 10.10.03.

⁴² La présence d'un observateur en salle de cours brise effectivement un tabou – le cours a toujours lieu derrière des portes closes et le jugement entre pairs n'est pas habituel. La situation rappelle l'inspection ou l'examen, seuls moments où un professeur se fait surveiller. Cf. également introduction.

concrètement, un handicap sur le terrain. Née en 1977, j'avais douze ans au moment de la réunification et j'ai plusieurs fois essayé (dans une posture de défense) d'avancer cet argument. Aucune des professeures ne s'y est attardée. La réponse, définitive, est donnée par Mme Norte « oui, mais vous avez fait l'école là bas – et puis, vos parents viennent de là bas ! Donc vous, vous êtes de là bas⁴³. » « Etre de là-bas » signifie appartenir à l'unité qui anciennement représentait l'ennemi principal. M. Wolff, tout en riant, m'explique ainsi que quand il était jeune, c'était « moi, le vainqueur ! Je vivais dans un Etat anti-fasciste. Et vous, (il s'adresse directement à moi) – vous étiez les fascistes, desquels il fallait se protéger ! Avec le mur, et avec des putschs et des trucs comme ça. C'était vous ! (*Sie warn's* !) Oui, et quand vous aviez envoyé les paquets d'*Aldi*⁴⁴, c'était pas mal – c'était super, même, mais cela ne nous contrebalançait pas ! » (Il rit)⁴⁵. La provocation n'enlève en rien la force du sentiment d'appartenance et son efficacité.

Surtout en début d'entretien, mes enquêtés se sentent obligés de justifier leurs pratiques, leur appartenance à la RDA, leur compétences, leur « bonne éducation ». Ils soulignent ainsi que « rien n'a changé ». Même si je n'évoque pas la réunification, M. Wolff, par exemple, pense que je m'y réfère et prend une position défensive :

« *Et vous aviez dit que vous étiez d'abord au collège/lycée, ensuite à l'université, pour revenir au lycée. Est-ce que vous constatez des différences par rapport aux élèves – par rapport à la transmission de l'histoire, dans votre carrière ?* »

« Non. Ou – vous faites référence à la *Wende* là, ou à quoi ? (Il est un peu irrité. Je suis plutôt surprise, n'ayant pas pensé à cela. Mais je continue dans son sens). »

« *Par exemple - ?* »

(Un peu défensif) « Evidemment il y a des changements. Mais cela n'a rien à voir avec la transmission. Avant, nous avons aussi transmis. C'est clair ? ! Et - oui, le contenu a changé, c'est normal – mais on le savait avant, aussi ! Ce n'est pas comme si le contenu nous a été inculqué tout neuf ! C'est plutôt que – certains contenus ne pouvaient pas être transmis avant – ou qu'on était un peu plus attentif à ce qu'on disait, ou on faisait plus attention, avec des allusions. Tous les contenus étaient clairs. Sauf qu'aujourd'hui, ils sont également dans le programme. Et nous avons transmis – il n'y a pas de différences, je pense plutôt qu'il y a plus de plaisir, car beaucoup de choses sont plus logiques. Par exemple – quand je parlais du développement de la RDA, et je ne pouvais pas parler du 17 juin - c'était un peu difficile de transmettre comment – ben, par exemple, comment la police secrète ou *Staatssicherheit* s'est créée. Je veux dire – c'est un mauvais exemple, la *Staatssicherheit* n'a pas joué un rôle à l'époque non plus [dans les programmes scolaires] – mais je pense que c'est plus clair [aujourd'hui], plus logique, comme processus, avec les élèves. Oui – et si non, rien n'a changé, pas trop, en fait⁴⁶. »

⁴³ Entretien du 15.10.03.

⁴⁴ Les paquets d'*Aldi*, chaîne alimentaire bon marché, font référence à l'aide alimentaire des personnes de la RFA envoyés à l'attention des habitants de la RDA aux moments critiques de déficience alimentaire.

⁴⁵ Entretien du 13.10.03, p. 29.

⁴⁶ „Sie sagen, Sie waren erst Lehrer, dann an der Uni, und dann wieder Lehrer, können Sie da Veränderungen feststellen, in Ihrer Lehrerlaufbahn, in der Geschichtsvermittlung?“ „Nee. Oder – sie spielen auf die Wende an, oder worauf spielen Sie an!?“ (etwas irritiert. Ich eher überrascht, daran hatte ich eigentlich gar nicht gedacht.

Par anticipation, les professeures me présentent ainsi toutes, qu'elles aient été pour ou contre le régime, en début de l'entretien un discours relativisant d'emblée les critiques éventuels que je pourrais faire de la RDA, à une exception près, Mme Meisenau. Ayant trop souffert du régime, elle le critique d'emblée. Elles soulignent la qualité de leur formation (meilleure que la formation d'aujourd'hui), le fait que « ce n'était pas comme on peut penser⁴⁷ », que « l'idéologie jouait pas tant que ça⁴⁸ » et que « rien n'a changé » concernant l'enseignement. Plus mes questions sont précises, plus les enquêtées se placent sur la défensive. Ce n'est qu'au bout de plusieurs rencontres, après des conversations informelles, où encore après que je critique la RFA, qu'elles abandonnent la logique de justification. Ainsi Mme Seidel, exprime « les erreurs des deux côtés » :

« Avez-vous l'impression que c'est présenté comme si tout était mauvais, en RDA ? »

« Parfois, oui. Bon – tout, c'est peut-être exagéré. Mais, oui, surtout : une partie des manuels – je pense qu'ils ne sont pas fait par nos gens (*unseren Leuten*). Entre guillemets. Et – je le vois, nous avons des amis, la femme a grandi à l'Ouest – l'homme est un ami de mon mari. Et on se rend compte que, que (elle cherche ses mots, ne trouve pas) – ce n'est pas le même passé que nous avons vécu. Et il y a – des fausses images des deux côtés. Aussi du côté de chez nous. C'est clair. Et c'est pour ça qu'une réconciliation n'est possible que quand je connais l'autre. Et on accepte, que chez l'autre, c'est pas pareil. Sans être en train de penser que je sais mieux. Ou que c'était mieux chez moi. Parfois, c'est difficile⁴⁹. »

Même chez Mme Seidel, qui est consciente des attributions et des jugements réciproques, l'identification et l'altération, la séparation entre le « nous » et le « eux » reste actif. Elle explique que déjà en maternelle « c'était comme ça, en RDA – on nous a dit: il y avait une guerre, quand on parlait de l'histoire de la RDA etc. et – très tôt, il y avait cette

Aber gut.) „Ja z.B. also-“, „Da gibt's natürlich Veränderungen, aber die haben nichts mit der Vermittlung zu tun. Vermittelt ham wir früher auch schon. Ja!? Und die – die Inhalte haben sich verändert, das ist gan – völlig normal, aber von den Inhalten wussten wir ja auch schon. Das ist ja nicht so, dass die Inhalte neu in uns hineingeboren sind, sondern – es ist ja eher so gewesen, dass Inhalte damals nicht vermittelt werden durften, oder man vorsichtiger war, mit der Vermittlung, oder mit Andeutungen, - äh – die Inhalte waren klar, die sind nun jetzt deutlich im Lehrplan drin, und wir haben vermittelt, Da gibt's kaum Unterschiede, ich denk es macht eher mehr Spaß, weil vieles einfach logischer vermittelbar ist. Nicht. Warum – warum- Naja – wenn ich über die Entwicklung der DDR spreche, und in der DDR den 17 Juni rauslassen musste, oder so was – das ist dann relativ schwer zu vermitteln, wie dann, wie dann – warum sich die Staatssicherheit entwickelt hat – so. Was. Ich meine – Staatssicherheit spielte damals auch keine Rolle, das ist ein blödes Beispiel, aber ich denk schon, das ist einfach klarer und logischer so als Prozess dann, mit Schülern. Ja, und ansonsten hat sich nicht viel geändert, eigentlich,

⁴⁷ Entretien avec Frau Meerstein, 02.12.03.

⁴⁸ Entretien avec Frau Norte, 15.10.03.

⁴⁹ *Haben Sie das Gefühl, dass das so ein bisschen so dargestellt wird, heute, dass in der DDR alles nur schlecht war?* Streckenweise ja. Na, alles ist vielleicht sehr pauschal, jetzt. Aber doch, vor allen Dingen nen Teil denk ich, der Bücher sind nicht unbedingt immer von – unseren Leuten gemacht. Unseren in Anführungsstrichen. Und – äh – ich erlebe das, wir haben also auch Bekannte, wo die Frau im Westen großgeworden ist, und der Mann ist halt ein Freund meines Mannes, und – da merken wir dann halt auch manchmal wie – wie – es ist halt eine unterschiedliche Vergangenheit, die man erlebt hat. Und da – halt ein falsches Bild auch auf beiden Seiten existiert. Auch auf unserer. Ne. Das ist – unbestritten. Und dadurch – ich denk mal so eine Annäherung sind auch nur möglich, indem ich von dem anderen was weiß. Und das akzeptiere, dass das halt bei dem anderen so ist. Und nicht denke, ich weiß es besser. Oder ich hatte es besser, je nachdem, nicht. Das ist manchmal schwierig. (Entretien du 14.01.04, p. 5)

image « d'ennemi ». Dans le sens – (elle hésite, cherche la formulation correcte) hmm – voilà, les fascistes ont commencé la guerre, et c'est pour ça qu'il y a deux Etats allemands. Avec la RDA (elle baisse la voix, tout d'un coup) et – que – les autres, ils vont beaucoup plus mal que nous, dans l'autre partie⁵⁰. »

2.3 Avant/Après : Les expériences politiques en RDA et après la *Wende*

Cet ensemble générationnel socialisé en RDA se soude contre la RFA et contre toute critique quand elle vient de l'Ouest. Hors la référence à la RFA, il est néanmoins divisé en *unités de génération* selon leur rapport à deux facteurs, liés entre eux. Premièrement, leur expérience politique d'adhésion ou de distance par rapport à l'ancien régime. Deuxièmement : leur évaluation de « 1989 » vécu en tant que « libération souhaitée », ou en tant que révolution « des autres ». Même si rétrospectivement, ce dernier cas est relativement rare, il y a celles qui ont « perdu » – échangé une position privilégiée contre une position moins favorisée voire défavorisée. De surcroît il y a celles qui sont déçues rétrospectivement par les conséquences de la réunification qui ne correspondent pas à leurs attentes. De l'autre côté se trouvent celles qui ont « gagné » – en échangeant une position défavorisée ou difficile contre une position plus élevée dans la hiérarchie sociale, ou alors plus confortable. C'est le cas, dans mes écoles, de deux professeuses, qui ont été clairement défavorisées par le régime, soit par leur engagement chrétien, soit par leurs liens de parentés en RFA, soit par les deux. S'y trouvent également celles déçues rétrospectivement par la RDA, et qui adoptent le nouveau régime de légitimité. Une spécificité par rapport aux unités de génération de Hambourg se trouve dans le choc (intensité, ampleur et rapidité) de la transformation, et la souffrance endurée, ainsi que dans le caractère plus contraint de l'appartenance à une *unité de génération*. En effet, si Mannheim considère que *l'unité de génération* est formée par l'interprétation *a posteriori* d'un événement en termes politiques et idéologiques, même si ces derniers peuvent être déterminés par des positions sociales, les conséquences de la *Wende* sur les trajectoires ne constituent que très partiellement (voire pas du tout) un choix. Le cas extrême est notamment celui des fonctionnaires ayant perdu leur travail (même si, par définition, ils ne font pas parti de mon échantillon).

⁵⁰ Entretien du 14.01.04, p. 13.

2.3.1 Les perdants de la Wende

Comme le souligne Mme Weinecke, « les professeurs d'histoire étaient particulièrement réquisitionnés en RDA en tant que vecteurs (*Multiplikator*) potentiels de « l'idée RDA » et de l'Etat. Un professeur était particulièrement bien vu quand il l'exprimait en s'engageant personnellement, y compris dans le parti. Quand il promouvait la cause en portant le drapeau rouge à la tête de la manifestation⁵¹. » Cette proportion de professeurs pro-SED se retrouve parmi mes enquêtées. Même si elles ne le confirment pas toutes dès le départ, il devient clair rapidement que plus de deux tiers n'ont pas vécu la *Wende* comme un événement réjouissant mais au contraire plutôt comme un échec et une perte.

Je retiendrai ici les exemples particulièrement explicites, pour décrire le processus de perte d'un statut lors du changement de régime. Il existe, évidemment, des cas intermédiaires, moins clairs. Il semble néanmoins utile d'essayer de comprendre, à travers les « extrêmes », les enjeux professionnels et personnels qui se jouent dans la réunification, car ceux-ci déterminent aussi bien la relation d'enquête, la vision du présent, que les perceptions du passé transmises aux élèves.

Mme Neumeier, se situe clairement parmi les perdantes du changement de régime. Tout d'abord au niveau personnel : elle trouve particulièrement difficile de s'adapter aux nouvelles exigences professionnelles, qu'elle considère peu adéquates à sa profession. Ensuite à travers son mari : ancien cadre du SED, ancien directeur d'un lycée, ayant fait une carrière politique et professionnelle en RDA, il compte parmi les personnes exclues de la fonction publique en 1991. Après un procès qui a duré plusieurs années, le couple subit un jugement sans appel : « incapacité d'éduquer la jeunesse dans un Etat libre et démocratique ». Ce jugement est douloureux pour Mme Neumeier, elle exprime à plusieurs reprises sa colère contre les instances étatiques. A considérer que le couple forme une unité économique et symbolique et que le chômage de l'un influence la position sociale de l'autre, Mme Neumeier subit les conséquences de la perte de travail de son mari en tant que déclassement social. La souffrance est aggravée par l'expérience humiliante des témoignages devant la justice et les promotions professionnelles d'anciens collègues, voire d'anciens subordonnés, épargnés par le déclassement, ou profitant du changement de régime. L'inversement cardinal des positions change enfin le rapport à l'avenir avec l'effondrement des perspectives de carrière. Le déclassement social renforce une valorisation de la RDA et une dévalorisation de la RFA.

⁵¹ Entretien du 15.10.03, p. 12.

L'opposition entre l'Est et l'Ouest en sort renforcée, et les anciens cadres d'analyse de la RDA, l'ancienne vision du monde, apparaissent comme d'autant plus légitimes⁵².

Mme Neumeier, Entretien du 15.10.03

Je le sais de mon fils, il était à la maternelle, et un jour, il rentrait et criait (elle crie): « Honnecker est un criminel ! » Et des trucs comme ça. « C'est un salaud ! » et je me suis dit: c'est quoi, ce bordel, qu'est-ce qui s'est passé, là ! Et puis, c'était un truc: il était d'abord fier, d'être pionnier. Nous avons été à Berlin, et avons visité le centre pour les pionniers – le palais des pionniers. Et on lui avait acheté un chapeau, des pionniers, et la chemise blanche, et le pantalon bleu – et il était fier ! Et tout d'un coup il n'en voulait plus, il a tout jeté !

Et ce qui est bizarre – il est dans un des anciens *Länder*, aujourd'hui, et quand on parle, le week-end, quand il rentre à la maison, il dit : « tu sais, les *Wessi*, ils parlent de choses dont ils ne connaissent rien du tout! Maman » – il dit – « Maman, est-ce que tu a toujours mon écharpe des pionniers? » « Oui, je l'ai toujours. » Et il dit (elle prend tout d'un coup un fort accent de Saxe) « garde le, surtout! (*das heeb bloos aaf*). Ce n'était pas si mal, en fait. » Il y a des choses, qui changent, n'est-ce pas. Et je vois ça avec une certaine satisfaction.

Le fils de mon frère, par exemple, vit à Darmstadt, et il me dit : « que tu es devenue prof, à l'Est, ça, je ne comprends pas ! » Il avait des idées, des images ! Je lui dit : « écoute, ce n'est pas vrai du tout ! C'est une image fausse! C'était pas comme ça du tout. C'était différent ! » Et il me dit: « ça, je ne le savais pas ».

C'était quoi, comme images, qu'il avait?

Ben oui, avec l'école – l'autorité (*Drill*), l'éducation – j'ai du mal à dire quoi. Il m'a juste plaint, en tant que prof, – et qu'à l'Ouest, qu'ils vivaient tous derrière la lune [arriéré, qui vit dans le passé] – à commencer par la technique. Et peut-être il n'a pas fait d'effort. Et puis, je dois dire – mon frère, le père de Michael, il est parti. Avant le mur. Il est parti. C'était une catastrophe ! Il y avait la police ici et tout. C'était pendant la nuit. Je l'ai vécu en tant qu'enfant. C'était excitant ! Et puis, il a dit: « quand je vois le système scolaire – pour mon fils, ben, j'ai fait ça en RDA deux ans plus tôt ! Envoyez-moi mes bouquins, s'il te plaît. » Et nous avons envoyé les manuels. Ça, c'était aussi une satisfaction.

Je dirais, je ne suis pas un *Wessi* ! Je ne suis pas un *WOssi*, [*Ossi* qui se reconvertit en *Wessi*] non plus ! On ne peut pas renier son identité, son origine. Aucun de mes parents n'était dans le parti. Mon père, il a eu des problèmes, il est né en 1903, et il a toujours dit: « ma fille, ne fait pas comme moi, n'entre pas dans un parti. » Et mon mari, il avait joint le parti, puisqu'il voulait devenir directeur de son école. Et faire carrière. Et c'est son malheur aujourd'hui. C'est pour ça qu'il est au chômage. Ils lui ont défendu (elle prend un ton ironique) d'éduquer des adolescents dans un état libre et démocratique! C'est gros! C'est un jugement – une condamnation à mort!

Ils ont affirmé (elle parle lentement) qu'il n'est pas capable, dans un Etat libre et démocratique, - noir sur blanc – qu'il est incapable d'éduquer des jeunes. C'est – vraiment, c'est (elle ne finit pas sa phrase). Il y avait un procès – je ne veux pas dire des bêtises, mais je sais que nous avons fait appel – on avait le juge qui nous soutenait, mais le résultat, c'est le même. Et il a dit: « tu sais, il y avait des mecs, avec qui j'ai travaillé avant ! Et ils ne voulaient que sauver leur peau, leur position. Donner des coups de pieds, et en recevoir ». Je lui ai dit, « laisse tomber, c'est pas la peine. Ça n'a aucun sens. »

⁵² Pour la traduction allemande des longs extraits d'entretien, cf. annexes. Ici, annexe n° 13.

Ayant perdu son statut social et sa propre légitimité, accepter le nouveau système revient à cautionner sa propre dégradation sociale, ici à travers celle de son mari. « Le système » est d'autant plus facilement extériorisé et perçu comme imposé par la RFA et dénoncé dans ce contexte. La réunification se traduit de facto par une reprise du système constitutionnel de l'ancienne RFA sans modifications notables. Mais Mme Neumeier est la seule avec Mme Mertens à exprimer aussi librement sa colère.

L'entretien avec Mme Mertens est difficile à obtenir. Quand enfin nous convenons d'un rendez-vous, l'entretien se déroule dans une atmosphère très tendue, nous arrivons à parler à peine pendant une demi-heure, avant qu'elle n'interrompe l'entretien pour me dire qu'elle est fatiguée et voudrait partir. Elle explique de manière parfois confuse son attachement au système communiste. Née en 1951 d'un père et d'une mère cheminots, elle rentre dans une école où elle suit le « russe matière renforcée ». Elle se spécialise très tôt dans cette langue, entrant dans un collège et lycée spécialisés. Les voyages à Moscou sont au programme⁵³. Elle fait un apprentissage en tant qu'ouvrière dans la construction navale, métier qu'elle exerce pendant ses vacances tout en rentrant à l'université pour faire des études de russe et d'histoire. En devenant professeure de lycée, elle réussit une ascension sociale fulgurante, la seule dans une fratrie de quatre. Son frère, né en 1948 a été soldat à la *Volksarmee* pendant trois ans, avant de devenir électricien, dans la compagnie étatique de chemin de fer. Son demi-frère de quinze ans son aîné, devient également électricien dans la compagnie étatique de chemin de fer, et sa demi-sœur, femme à la maison, est partie en RFA à l'âge de 16 ans, en 1957. Elle doit sa réussite sociale au système éducatif de l'ex RDA, et à son engagement dans des écoles « russophiles ».

Mme Mertens déclare « s'identifier avec l'Union Soviétique⁵⁴ ». En tant qu'Allemande elle se sentait coupable devant la flamme de la victoire du 9 mai à Moscou, au Kremlin. Se sentir coupable, selon Mme Mertens, l'a mené à une certaine incapacité de critiquer l'Union Soviétique. Elle constate cette incapacité *a posteriori* comme une faiblesse : « je ne peux pas, juste parce que je suis Allemande, faire l'autruche et mettre la tête sous le sable⁵⁵. » Ne pas vouloir critiquer l'Union Soviétique était, pour Mme Mertens, un manque de lucidité dû à la volonté de critiquer le fascisme allemand, comme si les deux étaient inséparablement liés. Une critique de l'Union Soviétique correspondait ainsi, pour elle, à une

⁵³ En choisissant le russe, Mme Mertens s'inscrit dans une filière idéologique permettant le mieux l'ascension sociale des classes défavorisées (les filières classiques tel que la médecine et la théologie restaient dominés par les enfants de milieu bourgeois). (cf. Wierling, 2000 : 274).

⁵⁴ Entretien du 03.11.03, p. 4.

⁵⁵ Ibid.

mise en cause de la victoire de celle-ci sur le fascisme. Elle a donc « fermé les yeux » comme elle dit, pour éviter cette mise en cause, inacceptable pour elle⁵⁶. L'identification avec l'Union Soviétique permettait – comme le formule M. Wolff – une appartenance à un régime anti-fasciste, donc de se retrouver « du bon côté de l'histoire ». Mais elle permettait également une ascension sociale par l'école. La réunification est ainsi vécue difficilement, il n'est pas évident de « s'adapter ». Il faut « jeter toutes ses notes et tout recommencer », « plus jamais ça », « tout est nouveau ».⁵⁷ L'expérience physique qui consiste à jeter ses notes de préparation de cours à la poubelle semble avoir marquée plusieurs enquêtés. Le réapprentissage passe par « l'effacement physique » du savoir délégitimé. Le processus est d'autant plus difficile, qu'on n'efface pas un apprentissage et des réflexes professionnels de trente ans d'un revers de la main. Ce savoir, devenu inutile, reste néanmoins présent et sert à remarquer les failles d'une vision « occidentale⁵⁸ » de l'histoire, ici exposées par Mme Mett.

« Et quand vous dites, tout était nouveau – c'est quoi qui était nouveau exactement ? »

(Elle soupire) « Oh ! Qu'est-ce qu'était nouveau ! (Elle sourit) Enfin, il y avait aussi d'autres dominantes politiques. Par exemple la révolution d'octobre. N'est-ce pas. Oui, par exemple la révolution d'octobre. Personne ne l'a connaît aujourd'hui. Ou ce qui s'est passé en 1917 ! Et Lénine – nous faisons une devinette, et personne ne connaît Lénine ! Ce sont ces choses-là. Que nous (elle cherche ses mots, a du mal) peut-être – enfin que nous avons vu beaucoup de choses de la mauvaise manière (*falsch gesehen*) – ou que nous n'avions pas vu certaines choses, ou pas voulu comprendre certaines choses, ou que nous avons pas pu, ça c'est une chose. »

« Mais il y a des choses (elle s'énervé) qui ne jouent plus du tout ! Mais ça fait aussi partie de l'histoire mondiale ! Mais ce n'est plus vraiment – à peine traité. Et ça, c'est – ce n'est pas vraiment bien non plus, je trouve. Puisque ces choses là, elles ont existé ! Et- et – et (elle s'énervé davantage) Staline, ou des trucs comme ça, oui, ça c'est mentionné quelque part. Mais il manque le contexte, du coup. Et je trouve que c'est vraiment – très compliqué. Je ne peux pas dire une chose, et ne pas parler du reste – il faut présenter le tout dans un développement ! Et parfois je trouve – il y a des sauts (elle ne finit pas sa phrase). C'est pour ça que je suis contente qu'on prépare des nouveaux programmes⁵⁹. »

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Les citations viennent de l'entretien avec Frau Mett, le 12.01.04, mais d'autres professeures, tel Frau Neumeier, Frau Weinecke etc. décrivent le processus avec les mêmes expressions.

⁵⁸ J'utilise cet adjectif pour désigner ce qui appartient à l'ouest, tout en étant consciente du procédé problématique qui consiste à opposer l'occident et le « non occident » - encore faudrait-il définir le dernier... (cf. Said, 1988).

⁵⁹ *Und wenn Sie sagen, es war alles neu, was war dann das, was da so neu war? (Sie seufzt schwer) Och! Was war neu! (Lachen) Na ja, es wurden ja auch andere politische Schwerpunkte gesetzt, z.B. die Oktoberrevolution. Ne. Ja. Z.B. die Oktoberrevolution. Die kennt heute kaum jemand! Nicht! Ja. Oder was war 1917! Lenin, wir machen ein Rätsel, und kein Mensch kennt Lenin! Ja, ne, das sind, ja. Diese Dinge! Dass wir – natürlich, (es fällt ihr ein wenig schwer, die richtigen Worte zu finden) he – eigentl- vieles falsch gesehen haben – oder nicht einsehen wollten, oder verstehen wollten, oder nicht konnten, das ist eine andere Sache, aber, es sind viele Dinge – pfff (empört) die spielen überhaupt gar keine Rolle mehr. Nicht. Das gehört aber auch zur Weltgeschichte! Ist nur noch ganz am Rande. Untergeordnet. Ja. Und das ist – das ist eigentlich auch nicht – so richtig, finde ich. Denn diese Dinge hat's auch gegeben! Und – und – und (sie ereifert sich) Stalin oder irgendwie so was – na, das wird dann wieder mal erwähnt – aber, wie gesagt, dann fehlen wieder die Zusammenhänge, und ich finde, das ist irgendwie – ganz schwierig! Ne. Ja. Ich kann nicht von dem einen das sagen – und das andere wieder weglassen - irgendwie muss das ganze dann ja auch in der Entwicklung dargestellt werden – und das ist manchmal, find ich das – die Sprünge ein bisschen – deswegen bin ich froh – ich warte eigentlich auf die neuen Lehrpläne.*

Aussi bien chez Mme Mertens, que chez Mme Neumeier ou Mme Mett, la colère exprimée contre les « insuffisances » du « nouvel enseignement » est liée à la colère de leur expérience de perte de statut, ressentie comme « injuste ». Un savoir difficilement acquis ne sert soudainement plus à rien, est littéralement « à mettre à la poubelle » pour être remplacé par un savoir qui ne leur semble pas nécessairement plus avantageux. Quand cette expérience n'est pas compensée par d'autres avantages, le nouveau système de légitimité avec ses « dominantes politiques », pour reprendre l'expression de Mme Mett, paraît difficilement acceptable.

Mme Seidel l'exprime ouvertement : elle est convaincue que son appartenance au parti et le fait qu'elle avait été pressentie comme cadre pour devenir directrice d'une école a joué dans le refus de l'administration de l'employer au *Gymnasium* : « c'était en partie selon l'activité politique – SED tout ça. Je ne sais pas si c'était le fait que je sois membre – j'ai été membre. Ce n'est pas écrit, sur le refus « puisque vous étiez SED, vous êtes refusée ». Je ne sais pas. Et je n'avais pas été pendant longtemps à l'école, avant la *Wende*. Quatre ans. Et membre, je suis devenue membre en '87, peut-être '88. Je n'étais donc pas encore très active. Mais j'ai été pressentie, comme cadre, pour devenir directrice. C'était comme ça, de toute façon, au temps de la RDA. Et je ne sais pas non plus dans quelles mains mon dossier a fini. Aujourd'hui, je m'en fous. Mais à l'époque, c'était différent. Je ne pense pas non plus qu'on aura à nouveau la possibilité d'aller au *Gymnasium*. Puisqu'ils réduisent les postes. Je – je peux dire que je ne suis pas malheureuse, ici⁶⁰. »

A l'opposé des « perdantes » du système, même relatives, puisqu'elles ont toutes un travail, elles se sont « adaptées » au nouveau système de légitimité, d'autres professeures ont clairement gagné dans le changement du système.

2.3.2 Les gagnantes de la Wende

Herr Wolff affirme son « appartenance » au système RDA sans être pour autant statutairement perdant. Au contraire, ayant des contacts multiples dans la nouvelle administration, il est rapidement devenu directeur d'un lycée⁶¹. D'abord sceptique envers le

(Entretien du 12.01.04., p. 3). D'autres enseignantes utilisent exactement les mêmes exemples pour se plaindre du « manque de savoir » des élèves. Lénine et Ernst Tälmann sont très souvent cités. (Par exemple : entretiens avec Mme Seidengleich, Mme Norte, Mme Gerte, Mme Weinecke, Mme Mertens, Mme Härtig, Mme Neumeier et M. Wolff.)

⁶⁰ Entretien du 14.01.04. p. 3-4.

⁶¹ Herr Wolff est un cas typique de « continuité des élites ». Il faut garder en mémoire que le changement de régime ne s'accompagne nullement d'un changement des élites. Norbert Frei (1999) l'a montré pour le changement du troisième Reich vers la RFA ; Jens Hüttmann a montré à travers l'exemple d'Arno von Lenski, qu'une poursuite de responsables politiques nazis en RDA avait lieu uniquement quand elle était politiquement

nouveau système, la découverte de son dossier de la *Staatssicherheit* en 2002 l'a profondément marqué et représente une déception personnelle avec l'ancien système, qui perd subitement et entièrement sa légitimité : « on a – je pense, des déclics (*aha-Effekte*) quand on lit son dossier *Stasi*. Puisque – on a été surveillé (*bespitzelt*) de l'un ou de l'autre – ce qu'on n'aurait pas pensé. Et c'est un déclic personnel – (il baisse la voix, tout d'un coup) – c'est horrible. Et on devient plus dur, par conséquence, dans son jugement de la RDA. Mais – tout n'était pas mauvais en RDA (il prend un ton ironique) nous avons des crèches (il rit, fort). Et qu'est-ce qu'il y avait encore (il réfléchit, sans abandonner le ton ironique): nous avons tous un boulot, et le pain était si bon marché ! Ah oui, ça, c'était joli. Oui⁶². » La déception de M. Wolff le mène à adopter systématiquement l'inversion cardinale des valeurs et rejeter en bloc l'ancien système, comme le montre l'ironie de la description des « avantages » de la RDA. Mais l'amertume chez M. Wolff semble forcément influencée par l'expérience bouleversante de la découverte de son dossier *Stasi*⁶³ :

Deuxième entretien avec M. Wolff, le 13.10.03, p. 32 – 33

Mon IM (indicateur, membre inofficiel du Ministère de la *Staatssicherheit*, MfS), que j'avais, là, avec d'autres mouchards autour : en fait c'est mon meilleur ami ! Avec qui je suis toujours – je ne lui ai jamais dit que je le savais ! Et c'est quand même vraiment difficile ! [...]

Et vos filles, est-ce qu'elles sont venues pour demander, comment ça a été, vivre en RDA?

Non. Non. – Cette discussion là n'existe pas chez nous – puisque chez moi, il y a toujours cette discussion autour de la *Stasi*. Puisque j'ai eu mon dossier de *Stasi* il y a bientôt un an. Et puis – j'y ai été quelques fois, et puis il y a des questions – elles connaissent (il inspire profondément) tous mes amis et mes connaissances. Et donc, je leur ai dit : voilà, celui-là, c'est le IM un tel, son nom c'est trucmuche, mais en réalité il s'appelle bidule ! Et puis nous faisons des blagues, puisqu'il s'appelle aigle. Et donc nous rions ensemble: il y a un aigle, qui vole – ou des trucs comme ça. Et oui, c'est comme ça. Nous en avons parlé, et je pense qu'elles ont une image plus différenciée de la RDA que beaucoup d'autres. Elles savent ce qu'il y existait, et ce qu'il n'y existait pas. Et elles savent aussi, que je n'étais pas un héros, et que je n'appartenais pas non plus (il rigole, un peu mal à l'aise) à un groupe de résistance. Ce n'est pas non plus nécessaire (das muss man ja auch nicht unbedingt). Mais qu'on ait au moins lu des livres.

Et à travers le dossier, il y a des conversations qui se sont créés ?

Il y en avait avant. Le dossier de la *Stasi* – ce n'est pas le travail pour le système, pour un certain Etat. Juste après, ça devient plus dur, quand vous pouvez réellement lire – (il ne finit pas sa phrase et change de sujet).

opportun (Hüttmann, 1998). La construction des *unités de génération* ne se base par contre nullement sur une analyse « des élites » du pays.

⁶² Entretien du 10.10.03. p. 32.

⁶³ Original allemand en annexe no. 14.

Je fais un projet, en ce moment, avec des élèves, sur la Stasi. Comment la Stasi a recruté des adolescents. Et comment des ados ont surveillé d'autres. C'est vraiment intéressant. Comment ils ont fait pour recruter (*holen*) des gens, comment ils les ont rendus dépendants. Et comment ils les ont mis derrière quelqu'un. Et quelles étaient les règles du jeu. Et on lit, dans les dossiers : ben, les biographies. Avec toutes les désillusions. C'est vraiment, vraiment bizarre ! Ce n'est pas uniquement qu'on lit un truc, technique. On a besoin du temps pour digérer ça. On a besoin de temps aussi pour comprendre la logique, la structure des dossiers Stasi, comment ils étaient créés, écrits. Et un sympathisant, qui a tout rejeté sur toi (*alles auf Dich gewälzt hat*), il écrit, par exemple, sans aucune faute d'orthographe ! Il n'y a pas une virgule mal placée, rien, tout les subjonctifs corrects, le point virgule, qu'on utilisait à l'époque, bien placé – tout, tout ! C'est, on ne peut pas écarter ça simplement en disant : ils sont tous débiles (*bekloppt*). C'est un danger, ça, aujourd'hui. Markus Wolff, par exemple, est très intelligent ! Il bat tout le monde, tous les autres. Ce n'est pas possible, qu'ils étaient tous cons. Ils ont servi parfaitement le système. Avec tous les sous-groupes – c'est compliqué à comprendre. Mais ça aide (il baisse la voix, faisant une allusion quasi-inaudible à son ami).

L'histoire personnelle influence ici non seulement la vision du passé récent, mais le rapport à la pédagogie. Le fait de découvrir son dossier Stasi mène M. Wolff à revisiter l'histoire officielle de la RDA, et l'imbrication de celle-ci avec sa propre histoire. La mise en cause de cette histoire officielle mène à son tour à une mise en cause des discours sur le passé, y compris du nazisme.

M. Wolff confirme surtout son statut de « pro-1989 » *a posteriori*, treize ans plus tard, la *Wende* devient symbole de libération, spécifiquement de la *Stasi*, mais plus généralement de l'activité intellectuelle.

« Et pour vous, la réunification, vous l'aviez vécu comment ? »

« Excité et heureux. Heureux et excité (*freudig erregt*). Il n'y a rien de plus beau dans ma vie, sauf la naissance de mes deux enfants et mon mariage ! Mais c'était (il cherche un mot adéquat) fantastique ! Je dois le dire. Pour moi, c'était – libérateur. Non pas dans le sens que je me serais senti en prison – mais – l'événement le plus beau, c'était qu'il y avait une librairie, avec des bouquins, la première fois que je suis allé à l'Ouest. Et c'est resté. Pour moi – pouvoir lire, prendre ce que je veux pour lire – je trouve cela – le plus beau fait de ma vie. Je dois le dire. C'est super⁶⁴. »

Monsieur Wolff insiste sur la liberté du choix de la lecture, quand il se rappelle l'ouverture de la frontière. Mais quand il parle des « hommes politiques », son enthousiasme est relativisé.

⁶⁴ Na, freudig erregt. Freudig erregt hab ich den erlebt. Also nichts ist schöner gewesen in meinem Leben – außer die Geburt meiner 2 Kinder und meine Ehe! Aber das ist – ist fantastisch gewesen. Muss ich schon sagen. Also – für, für, für mich war es befreiend, muss ich schon sagen – nicht befreiend, als dass ich mich im Gefängnis fühlte, aber äh – mein, mein schönstes Erlebnis war, als ich das erste Mal in den Westen kam, dass es eine Buchhandlung gab, mit Büchern. Das mach ich mal sagen (?). Das ist auch geblieben. Also das so was – also, für mich, lesen zu können, das nehmen zu können, was ich will, halt ich für eine – das herausragendste in meinem Leben. Muss ich sagen. Das ist Klasse.

« Que ces attentes totalisantes (*Großanspruch*) qu'on avait envers la politique, en 1989, et cette croyance, aussi, politique, qu'on avait [...] Mais – cette – cette croyance – c'est fini maintenant. Mais beaucoup l'avaient. Et ils pensaient, après vingt ans en RDA, ou vingt-cinq, pendant lesquelles on ne pouvait pas supporter un homme politique [de l'Est] – que viennent tout d'un coup des messies, peu importe comment ils s'appellent. Mais la désillusion est venue rapidement, aussi. Qu'ils luttent tous, eux aussi, pour garder leur pouvoir, c'est la réalisation tardive de beaucoup, et pour beaucoup aussi ça peut être frustrant. »

« Je dois dire que je n'ai jamais eu cette croyance – ce n'était pas tellement important, en fait, et je n'ai pas cru Kohl. Et j'ai été très critique envers Schröder, ou quels que soient leurs noms. Et je pense, que la vérité unique n'existe pas, mais que chacun doit essayer de trouver la vérité, pour moi. Ce système me donne la possibilité de m'informer largement, et que pour moi, personnellement – je dois faire du mieux possible. Pour moi. C'est ce qui est essentiel pour moi. Ça l'a été également en 1989. Je n'ai pas pleuré une minute – et je m'en fous qu'on avait des crèches ou pas. Je sais, personnellement, et très concrètement, qu'il y avait une Stasi, qui nous a tourmenté, et je sais, qu'il y avait des flics, je le sais personnellement, qui nous ont battu avec leur matraque, et ça, c'est assez. Ça suffisait. Oui. Donc – excité et heureux, je continue à le dire. (Il rit)⁶⁵. »

L'engagement affichée pour la réunification de M. Wolff, son affirmation d'avoir vécu la Wende comme un des « événements les plus heureux de sa vie », affirmation qu'il confirme dans le contexte du récit sur le MfS et la trahison de son meilleur ami, n'empêche ni une distance critique aussi bien envers la RFA qu'une certaine méfiance envers moi, ni une certaine difficulté à se défaire de ses habitudes professionnels et langagières issues de la RDA (cf. *infra*). C'est en particulier le fait d'une déception *postérieure*, qui rend le cas de M. Wolff complexe et singulier.

D'autres enquêtés ont une position plus clairement définie dû à leurs expériences douloureuses avant 1989. Tel est le cas de Mme Weinecke et Mme Meisenau, exposés ci-dessous⁶⁶.

⁶⁵ Dieser – dieser Großanspruch an Politik, den wir hatten, 1989, diese Gläubigkeit auch an Politik, [...] Also diese – diese Gläubigkeit, denk ich, das ist jetzt vorbei, aber die hatten natürlich viele. Und glaubten, nach dem man 20 Jahre in der DDR, oder 25 Jahre, das ist also das, was ich einschätzen kann, keinen Politiker ertragen konnte – jetzt kommen die Messias alle, egal wie sie heißen, äh – und die Ernüchterung kam dann auch ganz schnell. Also dass die letztendlich auch um Machterhalt die Politik betreiben, ist die späte Erkenntnis, und die frustrierende, vielleicht für viele. Ich hab den Glauben nie gehabt, muss ich sagen (er zögert) hat für mich nicht so eine große Rolle gespielt, und ich hab dem Kohl nicht geglaubt, und war auch sehr kritisch dem Herrn Schröder gegenüber, oder wie auch immer sie da heißen. Und denke, dass es eben diese einzelne Wahrheit nun nicht gibt, sondern jeder da versuchen muss, dass ich für mich meine Wahrheit finde, und mir dieses System die Möglichkeit gibt, da mich nun weitestgehend mich zu informieren, und für mich persönlich – also für mich ganz persönlich – da das beste draus zu machen. Das ist für mich das ganz entscheidende. Gewesen, auch 1989. Also, ich hab nicht eine Minute geweint, und – ich – mich scherzt es einen Scheißdreck, ob es früher Kinderkrippen gab oder nicht, ich weiß dass es – ich weiß es sehr persönlich, dass es eine Stasi gegeben hat, die einen drangsaliert hat, und weiß dass es Polizisten gab, sehr persönlich, die einem mit dem Gummiknüppel den Arsch vollgehauen haben, und das hat mir gelangt. Ich – ja! Also freudig erregt. Sag ich immer noch! (Lacht)⁶⁵.

⁶⁶ Original allemand en annexe no. 15.

Deuxième entretien avec Frau Weinecke, le 15.10.03.

« RDA à perpétuité ».

Vous aviez mentionné que vous avez eu des problèmes, avec l'éducation civique à l'école, à cause de votre engagement chrétien – vous pouvez expliquer un peu comment ça s'est passé?

Oui. Quand j'ai déjà été professeure – toujours pas membre du parti ! – C'était – ben, les écoles étaient complètement organisées. Il y avait – l'organisation du parti, et celui qui n'était pas membre de l'organisation du parti, il devait au moins participer dans l'année de formation du parti – là ou ceux, qui n'étaient pas dans le parti, étaient endoctrinés pour correspondre à la ligne du parti (*auf Linie gebracht werden*) – Nous, on appelait ça « la radiothérapie avec rayons rouges (*Rotlichtbestrahlung*) » (rires). Et – les jeunes collègues étaient dans une organisation de base supplémentaire de la FDJ. Et quand j'ai dit : écoutez, les amis: j'ai 25 ans, j'en ai marre, je ne suis plus dans la *Freie Deutsche Jugend*, ça suffit! Ils m'en voulaient à mort. Mais heureusement je n'étais pas la seule, il y avait d'autres collègues qui n'en voulaient plus. Et puis, une de mes collègues, qui était mariée avec un Cambodgien, a fait la demande de partir pour l'étranger (*einen Ausreiseantrag stellen*). Et évidemment, les collègues ont collectivement TOUT DE SUITE décidés qu'il ne voulaient PLUS JAMAIS être en contact avec cette femme ! Et certains ont même changé de trottoir, quand ils l'ont croisée dans la rue! Je n'ai pas fait ça, c'était mon amie, comment pourrais-je! La moitié de ma famille est également parti à l'ouest – ils le savaient, sûrement. Je n'en ai pas fait la pub, mais bon. Résultat des courses: je n'avais plus le droit d'enseigner l'histoire au lycée. Je n'y avais plus mon service. Et plus tard, quelqu'un m'a dit qu'il y avait un ordre de ne plus employer des « collègues non fiables » dans les classes plus âgés, quand il s'agissait d'enseigner les thèmes un peu délicats – la RDA, la RFA etc. Et ça, ça m'a gonflé, franchement ! Je ne voulais plus que fuir, et faire autre-chose. J'ai toujours dit, que j'aurais même pu jouer la vendeuse au supermarché ou dans un magasin, ça m'était complètement égal. Je n'en voulais plus de tout ça, j'en avais marre !

L'humiliation de son amie, qui veut quitter la *Republik*⁶⁷ [RDA], et puis sa propre exclusion professionnelle est pour Mme Weinecke un moment clef du rejet de la RDA. Ayant expérimenté une dévalorisation personnelle due à sa position familiale, politique et religieuse, elle rencontre les « limites » du « système ». Autre facteur essentiel : le décalage entre sa propre expérience, et celle de son mari, favorisée par le gouvernement.

⁶⁷ L'emploi du mot *Republik* en allemand réfère ici à la RDA, République démocratique allemande. Je ne le traduit pas puisque le mot français évoque le contexte français (de la révolution à de Gaulle).

Et ça avait commencé avec la demande de départ de votre amie?

Oui, ça a prit de l'ampleur petit à petit. Et puis, mon propre mécontentement allait en grandissant, avec toute cette affaire. Je dois ajouter – mon mari est employé – aujourd'hui au MDR (une radio allemande) – à l'époque il était à la radio RDA. Dans une chorale. Et même à l'époque de la RDA il faisait des voyages à travers le monde entier pour donner des concerts. Et moi – c'est vraiment comme ça que je le ressentais – je restais derrière en tant qu'otage, avec les enfants. Et toutes mes demandes de rendre visite à ma famille ont été refusées. Aujourd'hui je sais que c'est lié à ma fonction – ben oui, un professeur ne peut pas aller à l'ouest, comme ça ! Et il y avait d'autres raisons, ne me demandez pas lesquelles, j'en sais trop rien. Mais ce que je sais, c'est ça. Et ça a eu aussi des conséquences sur la relation avec mon mari. Puisque – je ne pouvais plus supporter – par exemple, il était parti trois fois en Israël! Ca, s'est vraiment une chose hors de portée de n'importe quel citoyen de la RDA! Et partout où on allait: « tu as été en Israël! Raconte! » (Elle est encore énervée). – Tout ce que j'ai dit, je lui ai dit: « Tu sais, vas y, voyage, prend ton plaisir, mais laisse-moi tranquille avec ça. Je ne veux pas savoir. J'ai RDA à perpétuité. » N'est-ce pas. Et ça a été – c'était (elle palpite, un peu triste) – un mécontentement généralisé, avec tout. Et je ne voulais plus que – oui, plus que – surtout quitter l'éducation nationale, où ça se cristallisait, ça se concentrait.

[...] Et puis, ma meilleure amie, - son frère, il était en prison. Pour tentative de fuite. (*Versuchter Republikflucht*). Et ça aussi, c'était un truc, qui m'a fait réfléchir – où nous avons réfléchi ensemble: quelque part, ça ne va pas du tout, non!

L'entretien avec Mme Weinecke montre le rôle que joue l'accès à l'information et le champs dans lequel on évolue pour définir la position qu'on occupe par rapport à un régime politique. Mme Weinecke a souffert du décalage entre sa propre position sociale, les possibilités qu'elle avait, et surtout qu'elle n'avait pas, par rapport à son mari.

Mme Meisenau décrit également le processus lente de prise de distance avec la RDA à travers une multiplication d'expériences négatives⁶⁸.

Frau Meisenau, Entretien du 18.12.02., p. 1 – 6.

J'ai fait l'histoire à travers un détour: je voulais devenir professeure d'Allemand pour les étrangers. Ici, à Leipzig, ça aurait été à l'institut de Herder. Mais cela n'a pas été possible, puisque j'avais de la famille à l'Ouest, et je ne voulais pas les nier. Une histoire politique. [...]

Ces études – uniquement ceux qui n'avaient pas de liens de parenté avec l'Ouest pouvaient les faire. Il fallait se distancier. Puisque – travailler avec des étudiants étrangers – ça aurait signifié avoir des contacts avec l'étranger non socialiste. Puisqu'ils ne venaient pas uniquement de la Pologne. Au contraire – parfois ils venaient de la Finlande, ou – donc il fallait des personnes de confiance, qui étaient conforme avec la ligne du parti. Ça voulait également dire, joindre le parti. Et ça, j'ai refusé! Donc j'ai fait un compromis. Bizarrement, j'ai fini dans la section histoire – ça, ça m'a fait souffrir. Si on peut dire ça – souffrir. J'étais très jeune. [...].

⁶⁸ Original allemand en annexe no. 16.

L'étude de l'histoire était ambiguë. En fait, je l'aimai pas tellement, puisque les études en RDA étaient très orientées politiquement. Ce qui m'intéressait véritablement - l'Antiquité, l'histoire du Moyen-Age, etc. - était traité dans une année, à peu près, peut-être deux, grand maximum. Et puis, on s'est concentré en RDA sur l'histoire après 1917 et ces points principaux - l'histoire du mouvement ouvrier - ça m'a ennuyé depuis le début, je ne m'y suis pas retrouvée, je l'ai fait contre mon gré, et ça m'a (elle soupire, hésite) influencé pendant longtemps.

Aussi pendant mon service en tant que professeure : j'ai souffert d'enseigner l'histoire à partir de la quatrième. Je trouvais difficile cette navigation permanente entre Charybde et Scylla (*Gradwanderung*). J'ai eu la chance, d'avoir une directrice à qui je pouvais dire : je n'ai pas envie d'enseigner l'histoire au delà de la cinquième. Je n'avais pas besoin de préciser davantage, et je pouvais donner des cours jusqu'à la cinquième. C'était la partie dite apolitique. Et ça, j'aimais bien. Après la Wende, j'ai pu me spécialiser - c'était la littérature, j'ai voulu faire une thèse à l'Université de Leipzig, mais je ne l'ai pas faite, pour des raisons familiales - j'avais un enfant en bas âge, et mon mari était écrivain, et je me disais, qu'une seule personne dans la famille peut faire plus de choses. Je me suis réorientée, c'était très bien, après la Wende - puisque, avant la Wende j'avais voulu arrêter de travailler en tant que professeure, c'était trop insupportable, politiquement, mais c'était très difficile de quitter l'éducation publique.

Ainsi j'ai vécu la Wende comme un bonheur particulier. Et enseigner l'Allemand au lycée est jusqu'aujourd'hui une vraie source de plaisir. [...]

Entre Charybde et Scylla, ça veut dire que les événements politiques étaient tabou. Et quand je sais, ce qui se passe en Union Soviétique, avec l'archipel du Goulag, etc., et je ne peux pas en parler, et quand je sais ce qui s'est passé en Juin 1917, en RDA, et je n'ai pas le droit d'en parler non plus, au contraire, ben, je ressens cela comme une navigation entre Charybde et Scylla, de ne pas pouvoir en parler. Et j'ai souffert de cela. (elle baisse la voix). Je trouvais ça vraiment grave (*schlimm*). Enfin : l'abus de l'histoire par une dictature. (très doucement :) par la dictature de la RDA. De la SED. Je dois le dire, et de manière drastique: l'histoire du parti m'a fait vomir (elle souligne le mot) pendant toute la durée de mes études en RDA. Je trouvais ça vraiment atroce !

Et est-ce que vous pouvez dire comment c'est venu, dans votre vie, que vous avez ressenti cela comme ça?

Oui, c'est sur qu'il y a un lien avec la biographie. Ça ne veut pas dire que je ne m'intéresse pas à cette histoire, mais cette politisation, ce point de vue unique, oui, je pense qu'il y a une différence si on est l'enfant d'un cadre de la SED comme la directrice de l'école à l'époque, - à ce moment-là, j'ai grandi vraiment différemment - qu'avec deux parents (elle hésite) apolitiques - même si on ne sais pas trop ce que ça veut dire - mais qui décident de ne joindre la SED, et qui me laissent grandir (elle hésite) face à deux alternatives (*zweigleisig*), dans le sens : « Il vaut mieux passer la Jugendweihe, mais nous fêtons la confirmation ». Et j'avais de la famille à l'ouest, une tante, un oncle. Et puis - oui, j'ai commencé à voir la séparation de l'Allemagne de manière différente (elle hésite) que quelqu'un qui s'est entièrement installé ici, sans contacts, et qui n'avait jamais entendu parler de la *Staatssicherheit*.

Mon mari était écrivain critique, déjà au milieu des années 1970. (Elle recommence). Pour moi, par exemple, l'expatriation de Biermann m'a profondément choquée. Et toutes ces histoires d'expatriation des écrivains de la RDA. Et puis - j'ai trouvé beaucoup de choses vraiment difficiles. J'ai souvent réfléchi à quitter le pays - d'autres collègues jamais ! Ça, je le sais. Ils ont beaucoup aimé vivre ici. Y compris politiquement.

Et est-ce que vous pouvez dire à partir de quand vous aviez trouvé le régime problématique? Ou est-ce que c'était depuis toujours?

Hmmm – oui, peut-être (elle hésite) à vingt ans, sûrement – je suis certainement aussi un enfant de la RDA, et j'ai appris qu'il y avait le mur de protection anti-fasciste, mais on – on arrête (elle prend soudainement un ton intensif) on arrête d'y croire quand on connaît des personnes qui vivent de l'autre côté, et qu'on se rend compte, qu'ils sont aussi normal que nous ici. Et ce ne sont pas des ennemis. Et là – il y a tout d'un coup un écartèlement (*Zwiespalt*). Et évidemment je me suis engueulée avec la famille de l'ouest, pendant l'adolescence, quand ils venaient. Ça m'énervait quand ils votaient pour la CDU! Oui. Je les ai provoqué.

Mais quand j'ai eu un enfant, et que je ne lui ai pas pu expliquer pourquoi il ne pouvait pas aller voir l'oncle et la tante à Kiel, là, c'était fini. On fait avec, on se crée sa place ici, on a des amis, avec qui on pouvait parler ouvertement, il y avait l'église, aussi. Si j'avais vécu à Berlin, je l'aurais moins supporté, puisque j'aurais vu le mur. Mais Leipzig était un peu loin. Mais quand l'enfant a commencé à poser des questions, et je ne pouvais pas répondre, là c'était terminé. C'était vers 1985. A partir de ce moment là, je ne voulais plus vivre ici!

En plus, mon mari voyageait. En France, Grèce, RFA, en tant qu'écrivain. Mais pas moi! Et tout ça! Et la navigation entre Charybde et Scylla, c'était – aller quand même voter! C'était une farce! C'est ça que je veux dire par cette navigation.

Et – mais j'ai aussi aimé être prof. Et je l'aime toujours. Et ce qui est bien, c'est qu'on pouvait quand même transmettre des trucs. J'avais un élève, vers 1987/88, qui dessinait toujours des drapeaux américains dans mes cours d'histoire. Certains collègues l'aurait indiqué. Et moi, je lui ai dit, dans une pause, que si c'était son rêve, il y arriverait. « Tu dois juste y croire très fortement ». Et dès que la Wende est arrivée, il y est allé – et il m'a écrit. Ça (elle rit), c'était vraiment beau! Oui.

Et ce qui était difficile, c'était la relation avec les élèves – ou les collègues?

(Elle soupire profondément, comme si le souvenir continuait à être douloureux). Non, les élèves, non. Mais les collègues, oui – de certains, j'ai pris mes distances. Ceux qui étaient trop rouge, pour le dire de manière simpliste. Je n'aurais jamais été proche d'eux. Ils savaient rien de moi, non plus. Et puis, il fallait – il fallait – c'était toujours une navigation délicate – avec qui je peux parler de quoi. Qui sait réellement des choses de moi. Si non, j'ai fait mes cours, et j'ai essayé de suivre le programme. Ça aussi, c'était de la navigation délicate. S'il fallait – j'en sais rien, faire quatre heures sur la fondation du KPD, pour le dire de manière exagérée, ben, je l'ai fait! Mais je pense qu'on pouvait aussi transmettre entre les lignes, pour ceux qui y étaient sensibles. Et la navigation, c'est aussi – se rappeler qu'il y a des enfants, dont les parents travaillent pour la *Staatssicherheit*, qui travaillent pour la mairie. Etc. Et – ça, on pouvait le savoir : c'était écrit dans la liste des élèves. Et quand il y avait marqué ministère de l'intérieur, ben, voilà, c'était clair. (Elle fait une pause). Une fois, j'ai été dénoncé par un père. Il trouvait que je ne faisais pas assez d'activités politiques. Aujourd'hui, je peux en être fier (elle le dit sans aucune émotion, ni ironie). Mais heureusement, d'autres parents étaient là, ils disaient qu'ils trouvaient plus important que j'amène les enfants au théâtre, et que je fasse du ski avec eux, au lieu de passer le week-end sous le drapeau bleu. Moi, je trouvais ça vraiment grave!

Et la Wende – vous pouvez décrire ce qui a changé?

(Elle hésite, puis parle lentement, un peu comme si elle n'y était pas tout à fait convaincue elle-même de ce qu'elle dit.) Il y avait plus d'espace libres. Evidemment, un prof a toujours des espaces libres. Dans le programme. Et il peut enseigner des heures selon ses propres estimations. Chaque programme, même en RDA, avait un espace de trois semaines – pour rattraper des maladies, par exemple. Ou, s'il était pas malade, il peut faire des choses qu'il trouvait important. Et je n'oublierai jamais : une collègue nous avait dit, quand on commençait : Ayez le courage de ne pas vouloir tout faire (*Mut zur Lücke*). Et moi, j'ai interprété le vide pour moi. Du coup, je n'ai pas fait certaines choses. [...]

Oui, et la liberté [après la Wende] par exemple, c'était de pouvoir enseigner le 17 juin. Et pouvoir le présenter – à travers l'exemple de Leipzig. Et la construction du mur. Etc. La séparation d'Allemagne. La fondation des deux Etats allemands. Oui, est au début, c'était intéressant de traiter des sources qui nous étaient interdit. Et voir des hommes politiques, comme Adenauer, un peu différemment. Les autres points de vues. J'ai trouvé ça (elle hésite, cherche l'adjectif) très, très agréable. J'ai bien aimé cela.

Et pour les sources, auxquelles vous n'aviez pas accès, vous avez un exemple?

Ben – oui – comment ça s'appelle – la note de Staline, concernant le pacte Hitler – Staline. (elle baisse la voix). Ce n'était pas traité, en RDA. Par exemple. Voir d'autres aspects. – Voir l'histoire davantage polyvalente. Sortir du point de vue unique. De la doctrine. Enfin, de la dictature ! Démocratie – (elle hésite) – oui, faire vivre la démocratie en cours.

Et ça, on le fait comment ?

Enfin – oui, on pouvait faire ça également à l'époque de la RDA. Je ne sais pas – par exemple, on peut – par exemple la révolution française. On peut faire des jeux de rôle, par exemple, pour que les élèves puissent la vivre. Utiliser davantage des méthodes d'enseignement modernes.

Et quand vous mentionnez des sources interdites – c'était des choses que vous connaissiez, mais que vous ne pouviez pas utiliser, ou est-ce que vous les connaissiez même pas, et vous les avez découverts après?

Non – je savais quand même pas mal de choses. Puisque – je me suis informé, aussi. Pour ça, la famille à l'ouest était utile. Je me suis procuré, pour revenir là dessus – le livre de Stephan Heym, *Cinq jours en juin*. Le bouquin, qui était interdit en RDA. Ce n'était pas LA découverte pour moi. C'était juste, que j'avais le droit d'en parler, maintenant. Ou que je devait, même.

Et comment on faisait, pour se procurer ce genre de choses?

Ben – c'était lié surtout aux cercles d'amis, n'est-ce pas. Si cette littérature là y circulait. Et ma famille m'amenait des trucs tous les ans. Comme ça. Et puis, j'ai travaillé pendant un an dans la bibliothèque allemande, avant les études qui n'ont pas marché. J'ai payé un certain pris, aussi, de ne pas pouvoir faire Allemand pour étrangers. Puisque après, c'était trop tard pour faire autre chose. Et donc, j'ai travaillé pendant un an dans la bibliothèque allemande, et là, j'avais accès à la littérature interdite. Il y avait l'antichambre aux poisons (*Giftkammer*).

La salle empoisonnée?

Oui, où on avait besoin d'une autorisation. Comme aujourd'hui – ça existe pour une certaine littérature nazie. Où on a accès uniquement quand on travaille sur certains thèmes. Oui, et à l'époque, il y avait beaucoup plus de choses ! (elle sourit). Mais du coup, j'avais accès à la littérature de l'Allemagne de l'Ouest, et ça, c'était la classe ! Et ça explique, aussi – j'ai du m'occuper pendant un an, mais je n'ai pas regretté, j'ai commencé mes études consciente ! Mais je voulais faire de la musique, mais mes parents m'ont mis la pression, et donc j'ai fini par faire l'histoire, puisque mes parents connaissaient une prof qui m'y a fait entrer.

L'histoire de Mme Meisenau est exceptionnelle dans le sens où elle est la seule à mentionner une souffrance ressentie en RDA si directement et si clairement et « sans recours ». Son discours est ainsi très peu contradictoire, il ne contient aucunement les moments d'appartenance ou d'expression d'une « défense » de l'Etat RDA. La relation d'enquête est ainsi dès le départ peu caractérisée par la méfiance, tel qu'elle s'exprime dans

les autres entretiens. Elle est également la seule à prendre si directement position contre la RDA. Son cas révèle l'importance des ressources qui lui permettent d'accéder à cette position spécifique. Mme Meisenau disposait de ressources particulières pour l'Est. Son réseau – famille, amis, le capital social de son mari, écrivain « critique », son engagement religieux et son travail à la bibliothèque – lui ouvrent un accès à des informations hors du cadre étatique. Il souligne également la valeur non-constante des capitaux. Ces femmes bénéficient peut-être surtout de la situation privilégiée de leurs maris respectifs, capables de voyager à l'étranger justement puisque femmes et enfants font office d'otages au sens ancien du terme. Car pour Mme Weinecke que comme pour Mme Meisenau, les ressources individuelles propres (capital culturel et famille à l'Ouest) deviennent des obstacles dans des sphères étatiques, dans lesquelles elles sont fortement insérées en tant qu'enseignantes. D'où une frustration et le sentiment d'enfermement étatique qui résulte d'un décalage entre leurs ambitions, nourries par les expériences alentour – famille et mari – et leur possibilités de réalisation. Leur position est ainsi particulièrement défavorisée en RDA, peut-être davantage que celle d'un « résistant politique » qui peut trouver dans son activité politique une satisfaction inaccessible à ces femmes⁶⁹. En effet, elles décrivent l'impossibilité d'une activité politique trop engagée « à cause des enfants en bas âge ». Non seulement le danger est grand (de participer à des manifestations, par exemple), quelqu'un doit s'occuper des enfants, et en cas d'arrestation, un des deux parents⁷⁰ doit rester avec l'enfant, mais leur position de fonctionnaire leur fournit également une certaine stabilité – économique et politique – qui leur paraît nécessaire pour « les enfants ».

Dès lors, il faut « faire avec » le système : les ressources extérieures au pouvoir permettent la critique mais restent insuffisantes pour entrer en dissidence ouverte et réellement active. Le danger de tomber d'un côté ou de l'autre – pour rester dans l'imaginaire allemand de la promenade sur une crête étroite, et, en tombant, de perdre tout, est constamment présent. Cette position entre-deux, étant obligé de fonctionner dans deux mondes aux logiques opposées, devient insupportable au moment où il empêche une communication ouverte avec son enfant, pour qui, en partie, elle a pourtant accepté une telle position. La contradiction entre deux logiques devient trop importante et insupportable. Mme

⁶⁹ Michael Pollak (2000) décrit la force de survie que tirent les activistes politiques de leur engagement dans le cadre des camps de concentration nazi. Sans évidemment pouvoir ni vouloir comparer le contexte, le résultat semble quand même aller dans le même sens : la transformation d'un capital militant en ressource (en tant que fournisseur de sens) dans un contexte de suppression.

⁷⁰ Sur mon terrain, ce sont les femmes qui avancent cette argumentation, et il leur semble également évident, même naturelle, que ce soit elles qui restent à la maison pendant que leurs maris participent aux manifestations politiques, mais il faut dire que, à une exception près, toutes mes enquêtées enseignantes à Leipzig sont des femmes.

Weinecke évoque un sentiment équivalent qui mène chez elle à une crise de couple, son mari étant inséré clairement à l'extérieur, tandis qu'elle est contrainte de concilier les logiques d'Etat avec les logiques extérieures.

En même temps, la souffrance ressentie et la critique exprimée de manière saillante ne mènent pas automatiquement et clairement à une expérience de la *Wende* comme événement « évidemment » positif. Même si le changement a été attendu, le fait de quitter le pays souvent évoqué, la *Wende* reste un événement ambigu toujours difficile à évoquer. Rappelons que la désillusion politique est telle que seul M. Wolff, en raison d'un choc personnel récent, associe la *Wende* à un événement purement heureux.

Parallèlement et sans vouloir affaiblir la critique de la RDA, Mme Winecke parle également de la possibilité de « voir l'Etat dans une lumière plus douce » grâce au statut de « gagnante ». Le fait d'avoir un travail, de voir cette « navigation permanente » s'arrêter, de se sentir bien aujourd'hui, lui permet de réfléchir également sur ce que la RDA lui a permis : faire des études, devenir professeure d'histoire. Le jugement du passé est étroitement lié à la position qu'elle occupe au présent, mais également à sa trajectoire sociale ascendante :

« Et la RDA – ce n'était pas un Etat démocratique – c'est vrai, c'est la réalité historique, mais quand on a vécu dans un Etat pareil, et quand on a un lien personnel, c'est évidemment (elle hésite, cherche ses mots) – loin de tout *Ostalgie* – parfois difficile à comprendre. Moi, par exemple – je suis quelqu'un (elle hésite à nouveau, longuement) – qui n'a jamais été au parti. Et j'avais finalement pas mal de difficultés, pour mon engagement chrétien, très officiel. Mais quand-même : je pense que ceux qui mettent en cause tout le passé des dernières quarante années, je trouve qu'ils ont tort. Je veux dire – bon, ma mère était vendeuse, mon père est mort en 1960, elle était seule avec deux enfants, les deux ont fait des études. Autrement, ça n'aurait peut-être pas été possible. Donc, je dois relativiser. Mais ça, c'est mon histoire personnelle. Et je ne suis quand même pas allée voter, et j'ai quand même écrit des grosses lettres de plaintes, puisque je n'ai pas pu voir ma famille à l'Ouest. Mais ça n'a rien à voir. Je n'étais pas d'accord de devoir aller chaque 1^{er} mai manifester. Mais peut-être la grâce des années laisse paraître le passé dans une lumière plus douce – surtout parce que pour nous, la fin est positive. Quelqu'un qui est au chômage va voir tout ça différemment, que quelqu'un comme moi, qui a un travail assuré⁷¹. »

⁷¹ Die DDR – ist kein demokratischer Staat gewesen, ich meine – das entspricht schon der historischen Tatsache, aber wenn man auch in so nem Staat gelebt hat, und auch ne persönlichere Bindung dazu hat, dann ist das natürlich hmm (sie sucht nach Worten, vorsichtig) - fern von jeder Ostalgie – manchmal – (2) schwierig zu verstehen. Also – ich bin jemand, der (zögert, 3) nie – in der Partei war, der letztendlich genug Schwierigkeiten hatte, wegen des ganz offiziellen, christlichen Engagements, und dennoch – denke ich, dass diejenigen, die so – komplett gegen all das, was da in diesen 40 Jahren war gewettert haben, das – ich – empfinde, dass die nicht Recht haben. Ich sage – ich – wie gesagt, meine Mutter war Verkäuferin, mein Vater ist 1960 gestorben, sie war alleine, mit den 2 Kindern, beide Kinder haben studiert, und das wäre möglicherweise in anderer Weise nicht möglich gewesen – also – muss ich das relativ sehen. Aber das ist wie gesagt meine persönliche Geschichte. Das ich trotzdem – nicht zur Wahl gegangen bin, und dass ich trotzdem dicke – Beschwerdebriefe geschrieben habe, weil ich meine Verwandten im Westen nicht besuchen durfte, das ist davon völlig unbelangt. Das ich – nicht damit einverstanden war, dass ich – jeden 1sten Mai da demonstriert wurde, oder – und da sind es vielleicht auch die Gnade der Jahre, die das in einem etwas weicheren Licht erscheinen lassen, zumal sich es – für uns ja auch relativ positiv entwickelt hat. Jemand, der arbeitslos ist, der wird das sicherlich anders sehen, als jemand – der eine gesicherte Arbeit hat, wie ich. Ne. (Entretien du 1114.10.03, p. 8).

Outre les différences de perception entre les « perdants » et les « gagnants » se pose la question de la continuité des élites. En effet, ceux qui occupaient des positions centrales avant et après la *Wende* sont exposés à la critique de leurs collègues, plus ou moins ouvertement :

« Et je connais beaucoup de collègues, qui l'ont fait par conviction intime. Et qui avaient beaucoup de mal de voir leur monde s'effondrer. J'ai beaucoup de respect devant ceux qui disent, j'étais convaincu, maintenant, il faut que je me débrouille autrement. Mais il y a également des collègues, qui ont avancé à la tête, et qui, après la Wende, étaient à nouveau à la tête. J'ai dit toujours, ce sont les yeux de graisse, qui nagent sur la soupe. Avec ces collègues-là – je dois les accepter, mais je les fréquente peu. Mais M. A., par exemple, a fait plusieurs fois des allusions, disant qu'il y avait cru. Je le sais également d'une autre collègue. Comme je l'ai dit : envers eux, je n'ai que du respect, comme ils essaient de se débrouiller⁷². »

3 LE PASSE DE LA RDA INCORPORE

3.1 Désapprentissage et réapprentissage de la RDA

À Leipzig les souvenirs omniprésents du passé de la RDA s'entretiennent avec ceux passé nazi, à travers les pratiques de l'enseignement et la langue utilisées. En effet, pour aborder le cas des professeurs de Leipzig, je suis obligée de passer par les pratiques pour décrire la différence dans l'enseignement qu'ils ont autant de difficultés à définir dans leurs récits. En effet, poser la question de l'inscription dans le corps d'une pratique mémorielle permet de comprendre certains pratiques d'enseignement ainsi que les récits sur le passé. J'aimerais ici poser la question de la possibilité de définir les usages du passé non seulement en termes de récit, c'est à dire de « contenu », mais en termes de pratiques.

La première dimension du souvenir est celle du langage. La langue est un moyen non seulement d'exercer la domination, mais de la légitimer également⁷³. Elle est également un moyen de légitimer ou délégitimer *a posteriori* un régime ou une appartenance à ce dernier.

⁷² Äh – ich kenne viele Kollegen, die das auch wirklich aus innerster Überzeugung gemacht haben. Und die – große Schwierigkeiten hatten, dann zu sehen, wie ihre Welt zusammenbricht. Ich habe große Hochachtung vor denen, die sagen, ich war davon überzeugt, und jetzt muss ich sehen, wie ich mich zurechtfinde, wie ich damit klar komm. Es gibt allerdings auch Kollegen, die also genau dort vorne an der Spitze gelaufen sind, und nach der Wende sofort wieder an der Spitze gelaufen sind. Ich sag immer, die Fettaugen, die immer oben auf der Suppe schwimmen! Ne. Äh – mit solchen Kollegen – ich muss sie hinnehmen als solche – aber ich habe zu denen eigentlich weniger Kontakt. [...] Von – Herrn Apel weiß ich, was er immer mal wieder fallen lässt, dass er zu denen gehört, die es wirklich aus Überzeugung vertreten haben. Ja. Und es gibt auch – ne Kollegin, die mir das selber gesagt hat. Wie gesagt, denen gebührt meine Hochachtung, wie sie dann versuchen, einfach wieder klarzukommen. Entretien du 15.10.03, p. 12.

⁷³ Pour une analyse des fonctions du langage en politique, cf. Dieckmann, 1975. Cf. également Calvet 1999. Ce dernier constate que « dès l'origine la langue est liée aux rapports de force, au pouvoir et à la négociation, et qu'il n'est pas impossible d'imaginer une relation entre ces formes de pouvoir et l'évocation des langues elles-mêmes (l'apparition de la possibilité grammaticale du conditionnel, de l'impératif, etc., est sans doute liée à des rapports de pouvoir) » (ibid. : 31). L'exemple le plus discuté et le plus évident paraît être la domination masculine exercée à travers le langage. La supposition que la forme grammaticale du masculin serait neutre et inclurait le féminin en est un exemple parlant. Cf. en particulier les critiques féministes linguistiques en Europe et aux Etats-Unis et les mesures politiques pour remédier à ces constats.

Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel ont rappelé, à travers l'analyse de la politique de la langue pendant la Révolution française, qu'au-delà de la légitimation, c'est à dire la description d'une politique, d'un régime, « qui s'effectuerait hors de lui, en disant un « contenu » produit par une politique, il [le langage] a aussi pour tâche de définir la réalité et le futur de la Nation. Il doit *faire* la révolution [ou la politique]. Il a un rôle prospectif » (*ibid.* : 163). Les auteurs comparent d'ailleurs le projet de la création d'une langue politique pendant la révolution française à celui des révolutionnaires soviétiques des années 1920 et 1930. Le contrôle, et tout d'abord le contrôle du langage, fait partie de l'utopie du pouvoir total, du « remodelage » d'une société entière. Même s'il est évident que ni l'Etat, ni les médias ne sauraient restreindre la complexité des parlers vernaculaires dont les évolutions obéissent à des logiques socio-historiques lourdes dont le politique n'est toutefois pas absent (cf. Calvet 1999), et que maintes études ont montré le décalage qui existe entre des perceptions « étatiques » en RDA et une multiplicité de perceptions « privés ou familiales » (Niethammer/Plato/Wierling : 1991, Lindenberger 1999), il reste que l'enseignement à l'école a été effectué selon des règles, y compris langagières, très précises, dont les traces se retrouvent dans les entretiens avec les professeurs de Leipzig.

Au-delà du langage, se pose chez les professeurs de Leipzig le rapport à l'enseignement et à la hiérarchie, ainsi que leur vision de leur profession, qui s'exprime dans une pratique d'enseignement. Une définition de leur profession en tant que service de l'Etat mène à une position spécifique face à la transmission d'un contenu « étatiquement défini ». Troisièmement se pose la difficulté du désapprentissage et du réapprentissage de ces rapports au passé, également inscrits dans les corps.

3.1.1 Le langage étouffé

Avec le « *linguistic turn* », les historiens ont engagé un débat autour du rôle du langage dans la construction de la « réalité »⁷⁴. Michel Foucault a analysé très tôt les mots comme révélations faiblement pertinentes des choses (Foucault 1963). La grammaire et les règles langagières qui forment les énoncés influent sur le fond, les contenus, les significations de la réalité. Roger Chartier (1995) et Alf Lüdtke (1997) rappellent qu'il ne s'agit pas de vouloir hiérarchiser le « langage », pictural et superficiel par rapport à la « réalité », matérielle

⁷⁴ Pour un résumé récent de la discussion, cf. Schöttler (1997). Tout en utilisant en particulier les réflexions sur la linguistique du mouvement du *linguistic turn*, il faut prendre au sérieux la mise en garde exprimé par Jacques Revel : « Autant l'on peut juger indispensable d'interroger sans relâche nos pratiques, nos convictions et jusqu'à nos interrogations – on voit d'ailleurs mal comment il pourrait en aller autrement -, autant il faut affirmer que ce doute heuristique doit savoir, sous peine d'être stérile et dissolvant, résister à son propre vertige et s'imposer de définir les domaines sur lesquels il entend exercer son droit de regard. » (2006 : 12).

et profonde, ni de retrouver le seul ressort de l'action dans la grammaire, mais plutôt de comprendre l'interaction permanente entre praxis et représentation, gestes et textes. « Les représentations qu'ont les acteurs du « monde » et de l'histoire orientent leur comportement et leurs actes, la construction de la réalité. La praxis sociale – par exemple le « travail » ou la « *Herrschaft*⁷⁵ » construit et lie les deux : la réappropriation matérielle, les liens sociaux et les interprétations (parfois contradictoires) qui décident de la bonne mesure, de l'exploitation ou de l'injustice ». (Lüdtke 1997 :12 – 13). Lüdtke rappelle que la langue fait partie de la praxis sociale qui construit la *Herrschaft*, et elle est elle-même structurée par cette dernière. Il y a d'un côté de cette interrelation entre *Herrschaft* et langue les stratégies de propagande « du haut », de l'autre côté les réappropriations quotidiens par l'utilisation – aussi bien chez les « *Herrschenden* » que chez ceux qui ne se trouvent pas « dans les hauteurs des Etats majeurs » (*Kommandohöhen*) (*ibid*).

Cette interaction entre praxis sociale et langage se retrouve fortement sur le terrain de Leipzig. En effet, le langage spécifique « officiel » de la RDA était particulièrement présent dans les cours d'histoire, lieu de l'apprentissage historique d'une idéologie étatique. Avec la réunification, les professeurs d'histoire rencontrés à Leipzig sont donc singulièrement touchés par le bouleversement, qui s'exprime tout d'abord dans un malaise langagier pour parler du passé. Parmi les particularités linguistiques de la « langue officielle » de la RDA cités par l'historien Ralph Jessen (1997)⁷⁶, les termes idéologiques (*ideologische Begrifflichkeiten*) restent particulièrement présents dans le discours des professeurs. Le désarroi des professeurs face à la difficulté de reformuler l'histoire tient aussi à la reformulation du lexique historiographique officiel. Jessen souligne la distance et le maniement volontaire et maîtrisé « selon l'occasion » des termes officiels, avec ou sans ironie

⁷⁵ La traduction des travaux d'Alf Lüdtke se heurte en français à l'univers linguistique bourdieusien. En effet, le terme « domination » en français évoque immédiatement les analyses systémiques des mécanismes de domination (sociale ou de genre) effectuées par Bourdieu, à la même manière que le fait la traduction du terme « *Kräftefeld* » par champ (cf. introduction). Néanmoins, l'historien allemand prend ses distances par rapport au sociologue français en insistant sur la multitude des mécanismes d'appropriation et le *Eigensinn* (quant à soi) des acteurs, s'exprimant justement dans la praxis sociale, davantage que sur les lois générales et généralisables cher à Bourdieu. Les deux s'inspirent néanmoins fortement de Max Weber, aussi bien pour la notion de *Herrschaft* inspiré directement de Weber (cf. Lüdtke 1991), que pour la notion de domination de Bourdieu. Chez tous deux existent les deux « faces » des mécanismes sociaux observés : l'une structurale, l'autre, plus souple, se rapportant aux « marges de manœuvres » des acteurs. Peut-être pourrait-on à nouveau dire que le point de vue occupé n'est pas tout à fait le même. Il me semble que ceci est lié aux objets étudiés. Sous-jacents aux études de Lüdtke se trouve la question de la responsabilité (individuelle) des acteurs ayant participés aux régimes dictatoriales, et en particulier au nazisme aux crimes contre l'humanité. Sous-jacents aux travaux de Bourdieu se trouve la question de la responsabilité (systémique) à l'injustice sociale. Pour éviter une interprétation qui ne rendrait pas l'esprit de l'auteur et inciterait à la confusion, je préfère garder le terme allemand quand il s'agit des travaux de Lüdtke.

⁷⁶ En dehors des termes idéologiques, Jessen cite le style typique, les niveaux de langue peu différenciés, la différence entre langage officiel et langue du quotidien, la formalisation de la langue officielle. (1997 : 60-62)

(*ibid.* : 69). La linguiste Ulla Fix (1992) insiste sur la dimension rituelle de la communication officielle en RDA. Des termes comme « démocratie anti-fasciste », « le peuple (*Volk*) », « la classe ouvrière (*Arbeiterklasse*) », même s'ils étaient cités sans lien avec le contenu, de manière ritualisée, transmettaient des valeurs de base de l'idéologie étatique. La répétition assure l'entretien du lexique et des valeurs qu'il supporte. Les enquêtées de Leipzig buttent précisément sur ces termes : ne pouvant les remplacer, les professeures expérimentent des difficultés de communication avec leurs élèves. D'autres termes (comme celui de paix, cité en abondance) sont au contraire « réhabilitable » dans le nouveau système de légitimité.

La transmission du passé nazi passe d'abord par les mots. Les enquêtées de Leipzig, au contraire de celles et ceux de Hambourg, n'utilisent pas l'expression « national-socialisme », mais disent « fascisme ». Mieux : elles me corrigent, quand j'utilise le terme national-socialisme. Mme Weinecke, par exemple, me reprend plusieurs fois : « Je l'ai déjà dit, en RDA, on ne disait pas national-socialisme, en RDA, on parlait surtout des fascistes. On ne disait pas national-socialistes, mais fascistes⁷⁷ ». La répétition souligne l'importance qu'elle attache à ce mot. Comme je ne parviens pas immédiatement à adapter mon vocabulaire, elle n'hésite pas à me reprendre ensuite plusieurs fois⁷⁸. Une double théorie est liée à ce langage. D'un côté, dans « national-socialisme », il y a le mot socialisme. Pour les anciens Etats socialistes, c'est une raison suffisante de l'éviter. Mais au-delà de l'homonymie, l'utilisation du concept de fascisme permet une comparaison avec le fascisme italien et espagnol, en mettant l'accent sur les raisons économiques, capitalistes et impérialistes de ces régimes dictatoriaux. Pour aller vite, le modèle anti-fasciste oppose les classes exploitantes aux classes exploitées, et voit la cause du succès de Hitler dans la société capitaliste, et en particulier dans les entreprises ayant donné leur soutien. Politiquement, ce modèle insiste sur et critique le caractère impérialiste et capitaliste des Etats-Unis, l'alternative politique est une société sans classes. Ce modèle d'interprétation était surtout présent dans l'ex-RDA à partir des années 1950 et dans certains mouvements de la RFA des années 1960 et 1970, comme le *Spartakusbund*. Cette lecture du passé, liée à une interprétation du monde, s'appuie, comme toute interprétation du monde, sur une langue particulière. Passer dans un autre régime politique signifie non seulement devoir adopter une autre interprétation du monde, mais de « perdre un langage », sans être dans la position d'avoir déjà à sa disposition un « langage alternatif ».

⁷⁷ Entretien du 15.10.03., p. 19. Pour une analyse du succès du concept de l'anti-fascisme en RDA, cf. Eschebach, 1997.

⁷⁸ Ceci peut être également une manière de me faire ressentir mon appartenance à la RFA et mon altérité, voire incongruité. Cf. ci-dessus. Elle rappelle également son statut d'enseignante.

Les élèves nés en 1988/1989 n'emploient pas le même lexique que leurs professeurs. Les mots faisaient auparavant partie d'un système d'explication du monde qui n'a plus de sens pour les adolescents. Les mots supportent des sens, des valeurs, qui sont « évidents » pour le groupe qui les utilise⁷⁹. Le sens, (dans le double sens du terme : dénotation et connotation) qui leur est attaché, n'est pas perdu. Mais il est difficile à verbaliser pour les professeurs, puisqu'il y a tout un système de signification qui est attaché aux mots et qui va de soi pour la génération des quadragénaires, mais pas pour les plus jeunes, pas plus que pour l'enquêtrice, ayant grandi à Hambourg. Les professeurs se retrouvent face à un véritable dilemme, dû à un décalage entre une volonté d'être critique envers le système communiste, et un langage défaillant :

« L'erreur qu'on fait, parfois, quand on est de la RDA, ou un enfant de la RDA – on pense 'tout est clair'. Et ces slogans – on les a encore tant à l'oreille – et on se rend compte que – c'est déjà une génération, qui (elle ne termine pas sa phrase). Même si les parents ont aussi vécu ici – et on en parle sûrement à la maison. C'est sur. Mais il y a peu de choses qui restent – de cette époque. Et de cette idéologie. Il y a peu de choses. [...] Ils ont du mal – (elle hésite) – si je reste dans le langage de gauche – eh bien– ils ne savent pas de quoi on parle quand on dit : la révolution mondiale, la propriété privée, le processus de collectivisation des moyens de production – oui, tous ces mots, ces concepts (*Begrifflichkeiten*) – ils ne peuvent pas les utiliser. Ils n'arrivent même pas à imaginer ce que ça pourrait vouloir dire. [Ils se demandent] : 'mais qu'est-ce qu'elle voulait, mon dieu, l'Union soviétique' ? Comment il faut s'imaginer ça, la 'collectivisation des moyens de production ?' - quand on utilise – ces (elle hésite, un peu désespérée) ces slogans. Mais on ne peut pas faire l'économie de l'idéologie, il faut l'expliquer ! Ça a existé, quand même ! Et je me rends compte, parfois, que je suis là, et je me dis moi-même : « mais oui, mais c'était quoi, au juste ? Pourquoi c'est si difficile de l'expliquer ? » Et puis, oui, (hésite) je ne sais pas – je trouve ça vraiment très difficile ! Et chez les élèves, il n'y a vraiment plus rien. – J'aurais pensé, du temps de la RDA – quand même – qu'ils savent encore un peu⁸⁰ ... »

Mme Meerstein ne dispose pas de mots pour décrire le passé : Les « anciens mots » sont dévalorisés, même déniés en tant que « slogans ». L'utilisation de ce terme implique une adoption du langage de l'Ouest qui sert ici à discréditer son propre passé : Pourtant son expérience de la « réalité socialiste » témoigne du fait qu'il ne s'agit pas uniquement de

⁷⁹ Un exemple saillant est le mot « démocratie ». Du point de vue de la dénotation en RFA ou en RDA (République démocratique ! d'Allemagne) le mot n'a pas le même sens. Du point de vue de la connotation, intrinsèquement positive, il a la même fonction : il sert à consolider une base affective politique.

⁸⁰ « man denkt, also den Fehler, den man ab und zu macht, wenn man so aus DDR-Zeit oder ein Kind der DDR ist, da denkt man einfach: das ist doch alles ganz klar. Und, und diese Slogan, man hat sie noch so im Ohr (ja) und stellt fest, das ist ne, schon ne Generation die, obwohl ihre Eltern auch hier – leben und zu Hause darüber gesprochen wird bestimmt noch. Aber es ist wenig, wenig da – aus dieser Zeit. Und von dieser Ideologie also (wird leiser) ist wenig da. [...] also ich bleib jetzt mal bei dem 'linken Spektrum', also sie können mit Weltrevolution, Privateigentum, Vergesellschaftung, also mit diesen ganzen Begrifflichkeiten (hm) können sie nicht – nicht umgehen. Sie können sich das gar nicht vorstellen, was damit gemeint ist. Also so: « Was wollte die denn eigentlich, die Sowjetunion. Ja, wie soll denn das aussehen 'vergesellschaftet'? » Äh so der Produktionsmittel, wenn man diese (zögert, ein wenig erstaunt, verzweifelt) diese Slogen. Aber man kommt ja um diese Ideologie nicht umhin, man muss sie ja erklären. (ja) Sie hat ja auch nun mal existiert oder so! Und da merke ich manchmal, da stehe ich manchmal da und überlegst selber ja: Was ist daran so schwer, das zu erklären. Aber - da hat es (2) weiß nicht, also das fällt mir wirklich schwer und, und, und bei den Schülern ist eben nichts mehr da. Also da dachte so, so aus DDR-Zeiten, dass sie noch so'n bisschen. (Entretien du p. 11-13)

slogans (cris de guerre, formule brève et frappante pour soutenir une opinion) mais aussi de concepts et de réalisations politiques concrètes. En résulte une dissonance cognitive qui empêche une transmission cohérente du passé.

Elle exprime son désarroi face à cette différence de champs lexicaux, cette incompréhension totale de la part des élèves d'un langage qui implique toute une expérience de vie, un monde, proprement « étrange » pour les élèves, construisant un obstacle important de communication entre les professeurs et les élèves.

Comme l'explique M. Wolff, les évidences, qu'on veut expliquer « vite fait », ne sont pas des évidences pour les élèves, et les tentatives d'explications échouent :

« Dans le manuel, complètement débile, ils écrivent quelque chose sur un kolkhoze. Et – évidemment, les élèves, ils savent pas ce que c'est. Et puis, j'ai essayé de leur expliquer – en vitesse – la différence entre le communisme et le capitalisme. Et puis – vraiment comme un con – comment on peut expliquer ça en deux minutes – comment ça marche ? J'ai eu l'idée complètement débile de dire qu'ils font tout pareil – que tout le monde est payé pareil, et chacun selon ses besoins. Et puis, un élève qui me dit : eh bien, c'est pas mal, enfin, si tout le monde gagne la même chose ! Parce qu'eux, ils n'ont pas les mêmes expériences – la mère est peut-être au RMI, qu'est-ce que j'en sais. Et puis, selon son point de vue, c'est effectivement pas mal. Mais pas selon mon point de vue. Et ça, du coup, c'est un peu difficile⁸¹. »

La dissonance cognitive résulte du fait que l'expérience d'une vie entière ne peut être niée et classifiée en « slogan ». « Le communisme », redéfinit négativement par M. Wolff après la réunification, continue à incarner néanmoins davantage l'égalité de redistribution des richesses en opposition avec le « capitalisme », vision qui laisse primer les connotations positives attachées au concept du communisme, que le « manque de liberté d'expression » et ses connotations négatives, qui priment à l'Ouest. La transmission de l'affectivité, qui s'exprime dans les commentaires des élèves, le surprend ensuite, car elle ne correspond pas à son jugement *a posteriori* de l'Etat de la RDA.

De la même manière, les élèves de Mme Meerstein sont enthousiasmés par le communisme, dès qu'elle leur en parle, et elle ne s'en étonne pas : « Et puis, ils disent : « Mais c'est bien ! C'est quoi, au juste, qui n'est pas bien, dans tout ça ? » Ben oui, c'est évident ! »

⁸¹ Im Lehrbuch, völlig bekloppt, steht irgendwas von Kolchose drin. Und das wissen die natürlich nicht, was das ist. Und dann hab ich denen zu erklären versucht, im Schnelldurchlauf, was der Unterschied zwischen Kommunismus und Kapitalismus ist. Und hab dann – so dämlich – wie kann man das erklären, was das ist – in 2 Minuten? Wie geht das? Und dann bin ich da auf diese bekloppte Idee gekommen, zu sagen, die machen alles gleich, und die Leute werden gleich bezahlt, und alles nach seinen Bedürfnissen. Und dann sagte ein Schüler, na, das ist doch eigentlich ganz gut, wenn jeder das gleiche bezahlt kriegt! Und dann haben die natürlich ganz andere Erfahrungen im Hinterkopf – da ist vielleicht die Mutter zu Hause Sozialhilfeempfängerin. Weiß ich ja nicht. Und dann ist das auch seinem Standpunkt schon alles o.k., nicht. Aus meinem natürlich nicht ganz so. Und das ist dann so ein bisserl blöd. (Entretien du 10.10.03, p. 22).

Dans l'impossibilité de trouver une manière « satisfaisante » de transmettre le passé, une solution pour certaines est de ne pas en parler du tout. Frau Norte explique le malaise et l'insécurité régnant chez les professeurs après la réunification :

« Ça a été difficile, évidemment, quand on (elle hésite, ne finit pas sa phrase) – ça dépendait de la personne. Ce qu'on a dit, après la Wende – et quand on a eu l'impression : « est-ce que j'ai encore le droit de dire ça – ou est-ce que ça ne convient plus? » - certains l'ont affiché, d'autres non, et ont préféré dire « mon dieu, je fais mieux me taire et supprimer entièrement cela, avant que je me mouille trop (*in die Nesseln setzten*)⁸². »

A part la mauvaise conscience apparaît ici la peur de la sanction, habitus né de l'expérience en RDA, qui renforce le pouvoir du nouveau régime. En effet, la peur d'être surveillé, contrôlé, voire viré (cf. *infra*) joue dans la manière dont ces professeurs s'approprient ce qu'elles estiment être « la bonne vision du passé ».

Il s'agit en effet d'un phénomène que nous connaissons d'autres situations, sans vouloir les comparer directement au changement de régime lié à « 1989 ». L'enseignement d'histoire en RFA des années 1950 concernant le nazisme, celui de Vichy ou de la guerre d'Algérie en France ou encore la guerre civile en Espagne a mis longtemps pour entrer dans les manuels et être traités en cours.⁸³ Pour les enquêtés de Leipzig, la distance est moindre, les crimes de la RDA moins écrasants, et la difficulté de prise de distance peut-être plus grande, car il s'agit d'un système de valeurs auquel les professeurs restent, en partie, attachées. L'ancienne interprétation du monde leur est tellement présente que l'histoire leur paraît incompréhensible sans parler du communisme : « Et puis – on ne peut – on ne peut pas faire économie du communisme. Puisqu'il pose vraiment une question de base, je pense. Et parfois, c'est ce qui est fait. Et c'est pour ça qu'on ne peut plus expliquer certains phénomènes. C'est vraiment bizarre⁸⁴ ! »

Mais le problème reste présent : quand on parle du communisme, la peur d'utiliser des mots qui ne sont pas adéquats rendent la communication difficile. Mme Meerstein utilise un vocabulaire médical, « pathologisant », pour décrire son insécurité : elle se sent « débile », « influencée », « marquée » par l'idéologie de la RDA, au point de ne pas pouvoir prendre position ou s'exprimer :

⁸² „Es ist natürlich auch immer schwierig gewesen, wenn man dann – (sie zögert) es kommt nun auch auf die Person an. Was man nach der Wende dann gesagt hat – und wo man dann – „darf ich das jetzt eigentlich noch sagen, oder – vielleicht ist das gar nicht mehr so ganz ok?“ – wie gesagt, einer hat's vertreten, und einer hat's nicht vertreten, und hat vielleicht gesagt, „um Gottes Willen, das lasse ich ganz weg, ehe ich mich hier in die Nesseln setze““ (Entretien du 15.10.03. p. 24).

⁸³ Cf. Les nombreux travaux sur le traitement du nazisme dans les manuels allemands d'après guerre. A titre d'exemple, Pingel 2000, Kolinsky 1991, 1992, Kolinsky/Kolinsky 1974, Kosthorst 1978.

⁸⁴ Mme Meerstein, Entretien du 02.12.03, p. 13.

« Et puis, on a des blocages, c'est sûr, on a l'impression qu'on est un peu débile, sinistré, probablement. Une débile de RDA. (*DDR geschädigt*). Et on a des blocages. Pour prendre position. [...] (elle rit). [...] on a peur, de certains – expressions. On ne les utilise pas. Je ne sais pas, je peux pas dire – (hésite) mais il faut ! les utiliser. Je suis arrivé à cette conclusion-là. C'est vraiment important, d'expliquer l'histoire comme ça. Et en utilisant ces termes-là. »

« *Et ça serait quoi, comme termes ?* »

« Oui, je réfléchis : Par exemple 'classe ouvrière' ! Je dis quelque chose de facile. Ou 'prolétariat'. On avait pas la force, la confiance en soi (*Selbstbewusstsein*). Mais évidemment, c'est super important ! Et un développement – comme l'industrialisation – sans ça on ne peut pas expliquer comment la SPD – ou des choses comme ça, comment ça s'est développé ! Mais on a des blocages, d'utiliser des mots comme 'lutte des classes' ! Mais ils font partie de l'histoire ! »

« *Evidemment. Et donc, pour le coup, on est sans langage ?* »

« Oui, un peu. Parfois, oui. Mmm⁸⁵. »

Ce manque de langage est réellement inhibant⁸⁶. En dehors du fait qu'il cause une souffrance due à l'autohumiliation, il exprime le pouvoir d'imposition d'une interprétation légitime des deux passés par le nouvel Etat RFA. Frau Neumeier refuse ainsi d'enseigner l'histoire pendant treize ans après la réunification. Elle explique qu'elle a trop peur de « faire des erreurs ». En effet, apprendre « les nouveaux bouquins » implique l'apprentissage d'un nouveau langage. Elle se rend compte qu'il y a des « erreurs » dans un manuel, y compris dans les concepts. Mais elle est tellement peu sûre d'elle même, qu'elle est obligée de demander à une collègue, s'il s'agit « vraiment d'une erreur », ou si « elle est débile », ou si « elle a loupé quelque chose ». A travers la mise en cause du langage, des signifiants et signifiés devenus obsolètes, toute sa personne est mise en cause : sa capacité de jugement, son intelligence, sa compétence à enseigner l'histoire.

⁸⁵ Und man hat Hemmungen klar, das, das kommt noch so, man fühlt sich so'n bisschen geschädigt, wahrscheinlich auch so (ja). DDR-geschädigt (lachen) und hat Hemmungen, Position zu beziehen oder Haltung zu beziehen, was vielleicht doch ganz angebracht wäre (leiser) denke ich mal, an der einen oder anderen Stelle (lacht). [...] ja, man hat vor gewissen Begrifflichkeiten Angst, verwendet sie nicht. Ich kann das jetzt gar nicht so konkret, aber ich weiß, es gibt so Begriffe äh (3) aber eigentlich muss! man die verwenden. Und zu der Erkenntnis bin ich auch gekommen und äh es ist ganz wichtig, also diese Geschichte so darzustellen. Auch mit diesen Begrifflichkeiten so darzustellen. *Was wären das, fällt Ihnen da was zu ein?* Ja, ich überlege jetzt grad, wo was dazu führt. Also 'Arbeiterklasse'! Ich sage mal so was Einfaches 'Proletariat' oder – äh da hatte man jetzt nicht mehr, also jetzt, jetzt dieses Selbstbewusstsein. Natürlich es ist ganz wichtig! und es ist ne Entwicklung der Industrialisierung und ohne dem kann ich gar nicht erklären, wie die SPD oder wie sich so was entwickelt hat. Aber man hat ja wirklich so seine Hemmungen so ne Begrifflichkeiten 'Klassenkampf'! Äh zu verwenden. (hm ja, ja) Aber die gehören zu der Geschichte dazu. *Natürlich. Da stand man dann plötzlich da, ohne Sprache?* Ja, so'n bisschen manchmal schon hm. (ibid).

⁸⁶ Maurice Halbwachs rappelle les cas d'oubli ou, phénomène plus extrême, les amnésies pathologiques, auxquelles peut aboutir la désintégration d'un groupe de référence (comme ici la communauté de professeurs « communistes employés par la RDA »), « ce sont les souvenirs d'un même groupe, liés l'un à l'autre et appuyés en quelque sorte l'un sur l'autre » (Halbwachs 1950/1997 : 61). Dans les entretiens, les professeurs ont par ailleurs du mal à restituer les logiques de raisonnement (y compris historiques) propre à l'enseignement en RDA. Il leur manque, parfois, littéralement « les mots ». La condition qu'Halbwachs avance pour expliquer l'oubli est bel et bien remplie : depuis longtemps (depuis 1989), elles ne font plus partie « du groupe dans la mémoire duquel leurs souvenirs (mais aussi un langage) se conservaient » (cf. ibid., en particulier p. 56 ; 63 ; etc.).

Le langage mais aussi les manières de parler et surtout d'enseigner restent marqués par le passé. La RDA est inscrite dans les cerveaux (y compris à travers l'inconscient et le langage) et dans les corps. Il ne s'agit pas uniquement de réapprendre une nouvelle interprétation du passé, qui correspond à un changement de contenu, il s'agit de réapprendre un nouveau langage et de nouvelles pratiques. Ruth Johanna Benrath (2005), dans sa thèse sur l'adaptation des professeurs de Brandebourg aux nouvelles exigences de l'enseignement de l'histoire après la réunification constate également une évolution des contenus de l'enseignement chez ses enquêtés à partir de 1990. En revanche, elle perçoit une continuité des méthodes utilisées pour le transmettre. Ainsi, les « contenus » semblent plus facilement modifiables que les pratiques. Ces dernières résistent davantage au changement du régime politique.

3.1.2 La transformation des pratiques

En dehors du langage, le passé de la RDA s'exprime dans les pratiques d'enseignement. Au départ, les enseignantes affirment toutes que « rien n'a changé ». La continuité qu'elles suggèrent est surtout une continuité du rapport à l'Etat, qui a des conséquences sur leurs pratiques d'enseignement :

« Est-ce que vous pouvez décrire les buts de l'enseignement du NS avant et après la réunification, (Wende) – ce qu'on voulait que les enfants apprennent ? »

« Oui. La condamnation du NS. Et – et la réalisation que – la seule possibilité de résoudre le problème consiste en la transformation – ou l'engagement pour le communisme. Que la RDA – est le seul successeur légitime des résistants anti-fascistes, qu'en RDA, tous ces buts du prolétariat (elle hésite, baisse la voix, ne finit pas la phrase). C'était ça, le but de l'enseignement en RDA, - et avec cela, évidemment, la RFA est déclassée – oui – je ne sais pas si je dois formuler ça aussi concrètement... »

« Mmm » (encourageant)

(Elle sourit légèrement, la voix un peu voilée) « Maintenant, c'est exactement l'inverse, avec le national-socialisme : on le juge toujours négativement (*verurteilen*) mais – maintenant, c'est la RFA et la démocratie qui sont présentées comme résultats souhaités de la seconde guerre mondiale. Et la RDA comme l'erreur de l'histoire. (Elle continue à sourire). Mais (tout d'un coup, elle devient sèche et courte, décisive) En principe, c'est vraiment comme ça (elle rit abruptement)⁸⁷. »

⁸⁷ „Könnte man dann die Lernzielschwerpunkte beschreiben, was man wollte, vor der Wende, nach der Wende, was die Kinder mitnehmen aus dem Unterricht des NS?“ „Ja. Verurteilung des NS, und – die Erkenntnis, dass die einzige Möglichkeit der Lösung des Problems die Umwandlung oder das Engagement für den Kommunismus ist. Das sozusagen die DDR der einzig legitime Nachfolger der anti-faschistischen Widerstandskämpfer ist, das in der DDR all diese Ziele, die sich die Arbeiterklasse (sie wird leiser, unverständlich) – das ist das erklärte Unterrichtsziel in der DDR gewesen – äh damit ist natürlich die BRD als nichtrechtmäßiger Nachfolger, und nicht als rechtmäßiger Vertreter der Interessen des deutschen Volkes deklariert, oder deklassiert, besser gesagt – und – ja ich weiß nicht, ob ich das jetzt so konkret formulieren soll –“ „Mhm“ (*zustimmend auffordernd*) (Unter leichtem Lächeln, Stimme etwas verklemmt) „jetzt ist es genau anders herum, doch mit dem Nationalsozialismus – wird immer noch verurteilt, aber – jetzt wird die Bundesrepublik, und die demokratischen Verhältnisse als das wünschenswerte Ergebnis des 2ten Weltkrieges

Discours que je rencontre fréquemment en début d'entretien, Frau Weinecke suggère qu'en principe, « rien n'a changé » avec la réunification. Si le contenu n'est pas exactement le même – elle enseigne le national-socialisme pour légitimer la démocratie, et non le communisme – le but reste identique : enseigner l'histoire pour défendre une position idéologique et politique. Elle décrit l'inversion cardinale des valeurs : valoriser la RFA pour dégrader la RDA aurait remplacé son exact inverse. Mme Weinecke décrit le corps de professeurs en tant que « prêtres » de « l'idéologie étatique ».

En effet, les professeures interrogées à Leipzig considèrent que, en tant que représentantes de l'Etat, elles doivent « dire l'opinion de l'Etat », même si certaines remarquent qu'« aujourd'hui, il est permis d'avoir des opinions diversifiées », en tout cas « pour les élèves ». D'autres ne sont pas si sûres. Mme Seidel, par exemple, raconte qu'une de ses collègues aurait « perdu son travail » parce qu'elle a « critiqué les Etats-Unis » en cours au moment de la guerre d'Irak, rumeur qui a été reprise par sa collègue, Mme Naute, de manière légèrement amendée, car Mme Naute soutient que la collègue en question aurait exprimé sa critique au moment du 11 Septembre 2001. Elle décrit ainsi la peur de certaines enseignantes : « ben, pour nous, c'est très difficile de prendre position, sans perdre notre travail. Par exemple, à l'attentat de New-York – jusqu'où est-ce qu'on se livre. On ne peut que dire : « ce que je dis là, c'est privé. C'est mon opinion à moi ». Et essayer de travailler avec les peurs des enfants. Essayer d'éviter l'imposition (*aufdiktieren*) de l'opinion. C'est – parce que en tant que professeurs on a des règles. Il faut faire attention. Quand on a un apprenti (*Referendar*) on est obligé de faire attention ! Et ça, c'est difficile. [...] il y avait un cas – une collègue, elle a pris position par rapport à la culpabilité [des Etats-Unis]. Je ne me rappelle plus exactement la phrase qu'elle a dite. Et les enfants l'ont dit à la maison. Et il y avait un père, qui s'est opposé de manière violente à ce qu'une professeure dit une chose pareille. La collègue a été tout simplement suspendue⁸⁸.

dargestellt – und die DDR als Irrtum der Geschichte. (immer noch leichtes Lächeln). Aber (wird plötzlich sehr trocken und kurz angebunden) im Prinzip ist das schon so!“ (lacht kurz auf – abwertend?) (Entretien du 14. 10. 03, p. 8)

⁸⁸ „Also ist – für uns sehr, sehr schwierig, selbst Stellung zu beziehen, ohne dass es uns den Job kostet. (hm) hier bei diesem Attentat hier in New York (hm) äh (2) wieviel zieht man sich dann selbst an. Man kann nur sagen dann wirklich ähm – das ist jetzt privat, so stehe ich dazu. Und dann versuchen, mit den Kindern – diese Ängste aufzuarbeiten, die da entstanden sind. Sich selbst also – dieses 'Aufdiktieren' der Meinung ähm entsprechend mit versuchen weg zu stecken. Das ist eigentlich, weil man als Lehrer auch Regeln hat. Man soll ja vorsichtig sein (ja). Und da ist es immer ganz – wenn man 'n Referendar dann irgendwann mal hat, dann – ist man eh gezwungen, sich 'n bisschen zurück zu nehmen. Und dadurch ja – das macht die ganze Sache irgendwie schwierig. [...] Da hatten wir diesen einen Fall, dass die Kollegin Stellung bezogen hat ganz offiziell in (3) äh Richtung ähm 'Schuldfrage'. Ich hab jetzt den Satz nicht mehr von ihr im Kopf. Und das, die Kinder haben das so nach Hause getragen. Und da gab's 'n Vater, der sich ähm vehement dagegen verwahrt hat, dass ne Lehrerin so was sagt. Die Kollegin wurde einfach suspendiert.“ Entretien du 17.12.03, p. 6

Selon les professeurs, la loyauté étatique est ressentie comme une obligation de métier – parfois forcée, comme dans le cas de Mme Naute, qui a peur que « si je dis trop de choses, ça peut me coûter cher (*den Kopf kosten*), je peux perdre mon emploi⁸⁹ ». La question se pose de quelle manière il s'agit ici d'un automatisme professionnel, appris en RDA, où il était effectivement important « de faire attention à ce qu'on disait en cours⁹⁰ ».

Se révèle un certain rapport à l'autorité « institutionnelle » et une perception du « manque de liberté d'expression » lié au « métier d'enseignant ». Il s'agit d'une transposition des réflexes appris en RDA. Une petite anecdote de terrain exprime bien le rapport à l'institution, imprégné par un lien hiérarchique fort et une croyance dans l'autorité.

Après plusieurs tentatives infructueuses afin de contacter directement une professeure de la 100^e *Mittelschule* à Leipzig par téléphone⁹¹, je me suis déplacée personnellement pour essayer de la voir. A la recherche de l'enseignante, je suis amené à expliquer mon projet à la secrétaire, qui m'envoie vers la directrice pour lui présenter mon travail. Celle-ci, tout de suite intéressée, m'envoie vers son adjointe, qui « pourra m'aider ». L'adjointe, une femme d'une quarantaine d'années, impressionnante de par l'énergie qu'elle dégage, trouve effectivement immédiatement un moyen extrêmement efficace pour m'aider. Elle m'amène devant le planning d'horaires et me place des rendez-vous avec la totalité des professeures d'histoire de l'école (y compris l'enseignante recherchée), en les plaçant dans leurs heures libres. Au bout de 10 minutes, j'ai des rendez-vous avec la totalité des enseignantes et me retrouve un peu abasourdi à l'extérieur de l'école. La semaine suivante, elles viennent toutes sans exception aux rendez-vous fixés par la directrice adjointe, et il n'y a qu'une seule – l'enseignante que j'avais tenté de contacter en vain – qui se plaint de la manière dont la direction a imposé les rencontres avec moi dans leur temps libre, sans les consulter auparavant⁹². Selon les critères de l'Ouest, elle a effectivement « raison » de se plaindre.

Mais cette manière de faire est acceptée par l'intégralité du personnel. Elle est révélatrice de la relation qu'entretiennent les enseignantes, y compris la directrice, à la hiérarchie. En effet, « servir l'Etat » implique l'acceptation d'un droit de l'Etat sur l'organisation du temps libre⁹³.

⁸⁹ Ibid., p. 7.

⁹⁰ Entretien avec Mme Weinecke.

⁹¹ Après un premier accord avec l'enseignante en question, elle a évité de me parler ensuite à plusieurs reprises, ne répondant plus à mes appels. Quand j'ai enfin réussi à lui parler grâce à l'intervention de la directrice, elle m'a dit que ses élèves ne voulaient pas participer à une enquête, et qu'elle avait donc abandonné l'idée.

⁹² JT du 09.12.03.

⁹³ Même si cette position se retrouve dans les deux collèges-lycées de Leipzig, elle est nettement plus forte dans la *Mittelschule* qu'au *Gymnasium*. Remarquons que dans cette institution, j'ai désormais moins le statut d'une

La Wende a néanmoins apporté un certain changement des règles d'enseignement, ce qui suscite de l'étonnement, en particulier, mais pas uniquement, de la part des professeurs appartenant à l'unité de génération anti-1989. Ainsi, Mme Neumeier s'étonne de la diversité des supports : manuels, exercices, photocopies – elle n'en voit pas l'utilité :

« On avait la discussion, l'autre jour, sur les manuels de la seconde – il y a rien ! Et les collègues improvisent complètement. Ils sont obligés ! Et ce depuis plusieurs années ! J'ai été vraiment choqué, puisque – pour moi, il y avait les lignes directrices, les règlements, et puis, il y avait *Volk und Wissen*, ils faisaient le manuel qui allait avec. Mais puisque – ce que nous faisons aujourd'hui – tous les photocopies – c'est pas normal ! Pour nous, les Polycop, c'était du progrès ! On mettait un transparent sur le rétroprojecteur, et puis, les élèves écrivaient, et puis voilà⁹⁴ ! »

Le rétroprojecteur symbolise ici la parole unique, tandis que les photocopiés représentent la pluralité, ressentie comme peu utile par Mme Neumeier. Se retrouve dans la manière d'enseigner un rapport à la « vérité », qui va de pair avec les attentes envers « l'Etat ». « Nous enseignons ce que l'Etat nous demande » est une phrase qui revient régulièrement chez toutes mes enquêtées de Leipzig⁹⁵.

Frau Weinecke, par exemple, différencie de manière très claire entre les professeurs et les élèves. En fait, pour elle, un professeur est un « serviteur de l'Etat ». Sous la Monarchie de Kaiser Wilhelm aussi bien que sous Weimar, sous le nazisme, sous la RDA comme aujourd'hui. « Puisque je suis fonctionnaire de l'Etat, je suis liée à l'Etat (*staatsgebunden*), et mon enseignement l'est également ». Elle considère ainsi qu'elle ne peut pas raconter – ou même avoir l'opinion qu'elle veut – de par sa profession : « Même si je ne suis pas obligée de faire une promesse solennelle⁹⁶, je dois m'engager (*verpflichten*) à représenter (*vertreten*) les

« espionne de l'ouest » que d'une « surveillante envoyée par la directrice de l'institution ». Les entretiens doivent évidemment être analysés en ayant en tête cette entrée de terrain plutôt défavorable à la libre prise de parole.

⁹⁴ Wir hatten leztens auch Diskussionen, das Lehrbuch 10te Klasse, da konnt ich nichts dazu sagen, das da gar nichts da ist, und das die Kollegen da – der Herr Apel einschließich, improvisieren. Und das seit mehreren Jahren! Und dann hab ich solche Ohren gekriegt. Weil – für mich war – also, da war der Lehrplan, fürs Volk und Wissen – war das Buch auch dazu! Denn was wir jetzt machen, diese Kopiererei, das – das ist doch nicht normal! Für uns war damals der Polylux ne Errungenschaft, und da wurde dann auch ne Folie drauf, und dann mussten die Schüler schreiben. (Entretien du 01.11.03, p. 10).

⁹⁵ Ainsi, il ne s'agit peut-être pas tellement d'une image de l'histoire influencée par « l'objectivisme » historique, tel que l'a interprétée par exemple Benrath (2005), postulant que les professeurs sont influencés par la théorie historique du matérialisme marxiste-léniniste. Le rapport à l'Etat et la perception du métier de professeur, représentant de l'Etat et chargé d'une transmission des valeurs de la république, nationales etc., semble davantage jouer. Une comparaison avec d'autres pays centralisés apporterait des pistes de réflexion utiles.

⁹⁶ Mme Weinecke utilise ici un mot avec connotation religieuse. *Gelöbnis ablegen* – faire une promesse solennelle – est une expression utilisée quand on rentre dans un ordre religieux. On peut également faire une promesse solennelle dans le cadre d'une prière, mais c'est une expression peu utilisée. Elle peut s'appliquer également à l'acte du mariage, ou encore à l'entrée à l'armée. Il n'est peut-être pas un hasard que le lexique de Mme Weinecke correspond à son engagement chrétien – elle est très croyante et mariée avec le fils d'un pasteur.

intérêts de l'Etat. Mais mon élève a le droit d'avoir une opinion différente. Et il doit même avoir une opinion divergente. Et ça, je trouve ça bien⁹⁷ ».

Lorsque la demande de l'Etat n'est pas définie celles qui entendent représenter l'Etat sont perplexes. Comment de surcroît représenter les intérêts d'Etat alors qu'il est en transformation complète ? Frau Norte trouve les mots pour décrire la difficulté du processus :

« C'était difficile, comment se positionner. Et personne ne nous a donné des indications. La vision des choses n'était pas encore claire. De la part de l'Etat, je veux dire. Les résultats, c'est uniquement maintenant, en fait. [...] Elle rit : on peut quand même dire – avant, on avait toujours un truc clé en main – 'il faut que tu dises ça.' - Et puis, il faut changer ses manières de penser, ses habitudes (*umdenken*). [...] Et on doit soi-même travailler, pour avoir une opinion. Il faut ordonner les informations, il faut s'informer, se décider : quelle opinion est-ce que tu défends – c'est vraiment difficile. Et avant que ce soit écrit dans un livre savant, et que les historiens se sont mis d'accord sur ce qu'il faut penser – eh bien, on ne peut pas attendre ça, n'est-ce pas ! Parfois, c'est vraiment difficile. Il faut discuter avec les étudiants. Et si ça se trouve, (soupir) c'est eux qui ont raison, et moi, j'ai complètement tort ! C'est – c'est vraiment intéressant. C'est dément, même. Mais c'est vraiment pas évident, non plus⁹⁸. »

Les manières d'appréhender le passé, les pratiques de l'enseignement font partie d'une relation à l'Etat particulière, qui continue à influencer l'enseignement de l'histoire, et dont quelques rares exceptions parmi les enquêtés réussissent à formuler le processus de désapprentissage nécessaire pour s'adapter au nouveau système politique. Quand Mme Norte parle de la difficulté d'apprendre la liberté, ce n'est pas tant cette dernière qui pose problème, mais le désapprentissage d'un habitus professionnel bien déterminé :

« Et puis, je me suis dit, avec le temps – que je dois davantage mettre en cause les choses (*hinterfragen*). Et se construire son propre point de vue (*Standpunkt*). Avant [en RDA] nous avions tout le temps le slogan – avoir son propre point de vue, c'était très important. Mais le point de vue était fixé à l'avance, était prédéfini. On le savait déjà. Et on n'avait qu'à le reconnaître (*bekennen*)⁹⁹. Ce qui est joli, c'est que ce n'est plus pareil, aujourd'hui. Et j'ai – beaucoup de littérature, et l'élève l'a également. Et à part d'être super, c'est aussi ce qui est vraiment difficile ! Qu'il faut chercher réellement : « où est-ce que je me retrouve ? » – Et ce n'est pas suffisant de lire le livre unique. Il faut

⁹⁷ Entretien du 14.10.03., p. 9.

⁹⁸ Es ist natürlich auch immer schwierig gewesen, wie man damit umgeht. Und – ja, es ist – im Prinzip hat man ja auch keine Handhabung irgendwo auch gekriegt. Weil – die Sicht auf die Dinge ja überhaupt noch nicht klar war! Also – auch von Staats wegen nicht. Denke ich. [...] (lacht) Also, ja – es ist ja schon ein bisschen so gewesen – man kriegt immer was vorgelegt, aha, das – mmm – das musst Du sagen, und so – also – da muss man auch erst einmal umdenken. [...] Als es um den Irakkrieg ging, mit der USA, das war auch ein bisschen schwierig. [...] Weil – [...] man hat selber – erst mal zu tun. Man muss ja die Medien ordnen, und gucken – was sagen die – was sagen die – was hast Du jetzt für ne Meinung, und wie gehe ich mit diesem Problem jetzt mit Schülern um. Eh' das dann – irgendwo in nem schlaun Buch steht, und sich die Historiker dann einig sind (lachend) wie man das dann zu betrachten hat – darauf kann man ja nicht warten, nicht! DA ist man eigentlich immer ziemlich gefragt. Und irgendwie auch manchmal in der Zwickmühle – wo man (seufzt, zögert) na ja, mit Schülern dann einfach diskutieren muss. Und die müssen dann ja auch nicht immer die Meinung annehmen. Das kann ja durchaus auch richtig sein, was die Schüler denken, und ich sehe es völlig falsch, oder irgendsowas, nicht. Also, das ist schon – das ist interessant, das ist toll. Aber eben schwierig auch. (Entretien du 15.10.03, p. 25).

⁹⁹ Mme Norte utilise également un lexique religieux pour décrire la relation à l'Etat. Le mot *bekennen* – reconnaître, mais aussi confesser – à clairement une connotation religieuse. Il s'agit ici de l'expression d'une foi en l'Etat.

aussi regarder un journal, ou lire un autre livre, ou demander à l'Internet ou qu'en sais-je ! Eh bien – je dois aussi apprendre, tout d'abord, d'utiliser et de rendre utile cette multitude d'informations¹⁰⁰. »

Frau Neumeier se heurte également aux difficultés de nouvelles règles d'enseignement. La pluralité des sources n'est pas ressentie comme une évidence mais plutôt comme un obstacle peu apprécié : « Pour moi, c'était vraiment chaotique – chaque école avait un autre éditeur, le programme ne correspondait pas au manuels, il fallait faire des photocopies – ce que je n'ai pas connu avant. Je trouve, que c'est vraiment une catastrophe, il y a beaucoup de fric qui est gaspillé ! – et – la qualité des éditeurs est vraiment différente – j'ai connu Klett, Schrödel, Tempora (elle soupire) – je ne sais pas, je suis vraiment pas d'accord quand les sources, les manuels et les cartes, ne sont pas conformes (pfff elle soupire à nouveau) aux lignes directrices du programme¹⁰¹. » Mme Neumeier, née en 1953, a été à une école d'élite de Leipzig, la « *Klingerschule* », dont elle parle avec fierté. Elle a enseigné pendant treize ans en RDA. Elle a une opinion toujours très favorable de la RDA et ne voit aucune nécessité ni d'utilité à la réunification. Les difficultés que posent le changement et la nécessité d'adaptation, y compris en termes d'investissement, du travail, d'apprentissage, de la recherche d'explications du monde alternatives sont pour elle, qui était pleinement satisfaite de la version de la SED, difficiles, voire inaccessible.

L'investissement professionnel s'avère très coûteux en temps et en énergie. Même pour des personnes qui se réjouissent de la réunification, qui se sont heurtées aux interdits intellectuels de la RDA, tel que Mme Weinecke, ces difficultés ne sont pas mineures. En effet, un surinvestissement est nécessaire pour s'adapter au nouveau régime : « j'essaie d'être objective, de remettre tout en question de ce que j'ai appris en RDA, de lire, de relire, de chercher, de me dire – ah, eux, ils voient ça comme ça, moi, je l'ai appris comme ça – la vérité est peut-être quelque part au milieu¹⁰². » Il s'agit d'un processus lent, qui parfois va de pair avec la nécessité de reprendre les études : Mme Weinecke refait une maîtrise d'anglais en 1990, à 35 ans. Elle passe son examen après deux années d'études. Quand elle veut passer

¹⁰⁰ Und da hab ich mir eben so gedacht, dass man (nachdenklich) – so im Laufe der Zeit – eigentlich viel mehr Dinge hinterfragen muss. Äh – und und selbst sehen muss, sich einen Standpunkt zu bilden. Wir haben zwar früher immer diesen Slogan gehabt, äh – der eigene Standpunkt, der war ja ganz wichtig. Aber der eigene Standpunkt der war ja immer irgendwo vorgegeben. Der war ja schon bekannt, eigentlich. Und man sollte sich ja nur noch zu diesem Standpunkt bekennen. Und das ist das Schöne, dass das heute eben ganz anders ist. Und ich hab – ganz viele Literatur auch, die hat der Schüler auch, und das ist eben neben dem ganz Schönen auch wieder das ganz Schwere! Das man eben nun tatsächlich! Erst mal sehen muss, wo – wo find ich mich denn wieder – es reicht eben nicht zu, dass ich das eine Buch lese, sondern ich muss eben mal vielleicht ne Zeitung gucken, oder das andere Buch lesen, oder das Internet befragen, oder was weeiß ich. Also – ich muss eben auch erst mal lernen, diese Vielzahl von Informationen für mich zu nutzen (Entretien du 15.10.03., p. 3).

¹⁰¹ Entretien du 1.12.03, p. 35.

¹⁰² Entretien du 15.10.03, p. 12.

le concours¹⁰³ pour pouvoir enseigner l'anglais au *Gymnasium*, (elle était enseignante de russe auparavant) – l'anglais étant une porte d'entrée presque assurée dans une institution scolaire, vu le manque de professeurs - le ministère de la culture de Saxe lui indique qu'elle est trop rapide, qu'ils n'ont pas encore une instance pour lui faire passer l'épreuve. Elle attend deux ans. Au moment où finalement le concours a lieu, on lui fait remarquer qu'elle a besoin d'avoir fait du latin. Elle est alors obligée de retourner à son ancienne école, pour retrouver la preuve de ses capacités dans cette langue. Le ministère lui indique que ce n'est pas suffisant. Elle reprend des cours pendant deux ans, pour passer une épreuve en latin. Elle a alors quarante ans. Quand elle est prête pour le concours, on lui dit que le ministère vient de supprimer l'épreuve en latin. Le calme de sa réaction est remarquable : « je me suis dit que tout cela ne m'a pas rendu plus bête, et j'ai donc passé le concours. » Mme Weinecke est prête à supporter ses « épreuves » et à investir, puisqu'elle sort de la « RDA à perpétuité ». Elle a trop de choses à y gagner, ce qui lui permet de surmonter les difficultés.

Le choix des manuels scolaires est également un indicateur des difficultés à surmonter. Mme Norte explique que « c'était une période très intéressante où on pouvait essayer plein de choses, mais c'était aussi difficile, puisqu'on ne savait pas trop où on allait (elle sourit, un peu gênée) puisque les programmes n'étaient pas complets – on a donc cherché ailleurs. Comme on a été influencé (*geprägt*) par les anciens bouquins, nous avons choisi les livres où il y avait beaucoup de faits dont on n'avait jamais entendu parler, où qui étaient peu importants, en RDA. L'antiquité, par exemple. Ou le développement des démocraties. Et des philosophes – autres que Marx (elle sourit, un peu ironique)¹⁰⁴. »

Mme Norte explique à quel point le manque de sources posait problème au début. « Notre propre bibliothèque était monothéiste (*einseitig*) et on était une ou deux heures en avance par rapport aux élèves. » Il fallait apprendre les nouveaux livres avec les élèves. La difficulté de trouver des sources contradictoires était réelle. « On avait des sources aussi, en RDA. Mais pas – il n'y avait pas – aujourd'hui, on prend des sources avec des points de vues différents¹⁰⁵ » - il faut les connaître, pour pouvoir s'y référer. La commission (constituée de professeurs d'histoire de l'établissement) qui effectue le choix des manuels en histoire a ainsi décidé de prendre en compte les richesses des sources comme premier critère de choix des manuels, afin de compenser ce manque.

¹⁰³ 2tes Staatsexamen.

¹⁰⁴ Entretien du 15.10.03, p. 22

¹⁰⁵ Ibid. p. 23.

3.2 Concordance des temps : le glissement du passé nazi vers le passé RDA ou l'écriture de l'histoire au présent.

La présence du passé de la RDA ne se ressent pas uniquement à travers les pratiques d'enseignement. Un glissement se produit dans le discours, ou le passé récent prend le pas sur le passé plus lointain de manière quasi « naturelle ». En tout cas, sans que je ne m'en rende compte spontanément à chaque fois. Ce glissement est provoqué par différents thèmes. Il s'opère d'une manière informelle ou dans la forme d'une comparaison explicite. Tout se passe comme si la discussion sur le nazisme cachait, à chaque fois, la discussion sur la RDA. La relation d'enquête, basée sur les principes du jugement et de justification, finit par prendre le pas sur l'enquête elle-même. Les thèmes qui provoquent le glissement sont au nombre de deux. D'abord celui de la culpabilité. Les professeures lient leur propre participation et croyance en la RDA à la croyance de leurs parents dans le régime nazi. Les thèmes « liés » à cette préoccupation principale sont ceux de la liberté de parole, des élections et des camps de concentration. En effet, les camps spéciaux (*Speziallager*) soviétique en RDA deviennent des « camps de concentration », l'équivalence étant établie même sur le plan linguistique¹⁰⁶. Le passé nazi s'écrit au présent, comme toujours, mais ici cette règle classique prend une dimension particulière liée à la Wende. En effet, ce changement radical rend le « passé présent » de la RDA d'autant plus actif qu'il comprend une mise en cause et la nécessité d'un côté de s'adapter au nouveau présent, celui de la RFA, de l'autre côté d'effectuer une évaluation permanente du passé de la RDA.

Evoquer l'apprentissage du national-socialisme revient souvent à parler de l'école, et de l'enseignement qu'ont reçu les professeures. L'école devient ainsi la plaque tournante du glissement vers le passé RDA. Mme Naute, par exemple, quand je lui pose la question de la première fois où elle entend parler du fascisme ou de la guerre, évoque son professeur d'histoire de la EOS : « Nous avions un bon prof d'histoire et de *Staatsbürgerkunde*

¹⁰⁶ Sabine Moller (2003 :128-140) a également rencontré une telle analogie dans une des familles enquêtées. Elle montre l'assimilation des KZ et des camps soviétiques (*Speziallager*) dans le contexte d'une relation tendue entre une mère soutenant le nazisme et sa fille, critiquant sa mère du point de vue de l'ancienne RDA. Cette comparaison « déculpabilise » la mère à la fille et délégitime la critique de cette dernière. On peut se demander de quelle manière cette comparaison/confusion est liée à une politique de mémoire établissant ce lien à travers la continuité des lieux, tel que l'exposition à Buchenwald, citée par une majorité des enquêtées. En effet, la transformation par les Soviétiques des anciens camps nazis en camps de détention de prisonniers politiques est un exemple particulièrement efficace pour souligner une vision totalitariste de l'histoire et comparer les deux régimes. Les visites à Buchenwald représentent pour les deux institutions scolaires enquêtées une quasi-obligation en troisième. A l'époque de la RDA, les professeures y sont allées dans le cadre de leurs *Jugendweihe*. (Sur la continuité de ce rite en RDA, cf. Chauliac, 2003) Aujourd'hui ils amènent leur classes dans le cadre des voyages de classe, Weimar étant à peine à une heure et demi de bus. Les professeures insistent effectivement sur la « nécessité d'enseigner aux élèves la continuité de l'utilisation des camps » par l'union soviétique et la RDA à travers l'exposition de Buchenwald.

(éducation civique). Il a discuté avec nous. C'était loin du programme. Mais ça restait aussi dans la salle. Mais ils nous a animé – nous avons vraiment réfléchi (*uns auseinandergesetzt*). Et puis, il y en avait deux ou trois – il y avait des excès : on a transposé ça à la politique de la RDA. Et ils ont mis des paroles sur les murs. Ils avaient certainement de bonnes intentions, mais ils se sont mal pris, ils avaient mal formulé. Ça a été un scandale. Ils ont presque été virés de l'école. »

« Les paroles sur le mur » concernaient la liberté des élections. Les élèves en question avaient établi une comparaison entre la RDA et le régime nazi pour réclamer des élections libres en RDA. Cet événement a marqué Mme Naute, qui se rappelle sa peur face au « scandale ». « Le drame » causé par les élèves reste imprégné dans son souvenir et représente un événement bien plus présent que l'enseignement du nazisme, plus abstrait. Il s'agit de deux types de micro-résistances qui forment en partie l'attitude politique de Mme Naute.

Néanmoins, son commentaire : « ils avaient de bonnes intentions, mais ils les ont mal formulés » revient à cautionner (y compris rétrospectivement) la réaction de l'institution et les mesures de répression qui suivirent. On voit ainsi non seulement la superposition des deux passés, mais également la superposition des principes : aujourd'hui convaincue de l'utilité des élections libres, Mme Naute est néanmoins toujours convaincue de l'utilité de l'époque à réprimer les revendications de ses camarades de classe. Les deux perceptions existent parallèlement et ne sont pas exclusives pour elle. Une telle superposition des principes (liberté d'opinion, hiérarchie et répression) liée à l'appartenance à deux régimes politiques aux valeurs opposées reste très fréquente. Selon des degrés variables, du rejet des principes de la RDA au « soutien sans faille » ex-post, une telle superposition révèle « l'arrangement » le plus fréquent avec le passé récent. Le glissement entre nazisme et RDA suggère une mise sur le même plan des crimes nazis avec en particulier le système de surveillance de la RDA. Le tout n'empêche aucunement les anciennes logiques de jugement de la part d'un fonctionnaire de RDA de continuer à fonctionner.

L'occasion la plus fréquente du glissement entre les deux passés se trouve dans l'évocation des camps de concentration. Dans un passage où nous parlons de la difficulté de communication concernant les implications concrètes de ses grands-parents dans le régime nazi, Mme Seidel glisse doucement vers le régime RDA :

« Et par exemple, ce qui est arrivé aux Juifs, les camps de concentration, on en parlait ? »

« Très peu. Très peu. Ça existait, un peu, ils savaient que les gens étaient déportés, mais je pense que c'était aussi une forme de protection. Qu'on ne voulait pas trop savoir. Je veux dire, comme j'ai dit tout à l'heure – mon père – mon père a raconté qu'à côté de chez eux, il y avait des gens qui ont disparu. Ils avaient été dénoncés, après 1945 et puis, à Buchenwald – eh bien, ils ne sont pas rentrés de Buchenwald. Ils savaient qu'ils ont fini là bas. (Elle baisse la voix) oui. Et c'est tout. Et personne ne savait ce qu'ils étaient devenus. Ça oui¹⁰⁷. »

Je lui pose la question des déportations de Juifs par le régime nazi, elle me répond sur les déportations politiques en RDA. Cette réponse est symptomatique des enquêtes de Leipzig toujours sous l'emprise du passé récent. Dans le contexte donné, il est plus urgent de parler des *Speziallager* soviétiques en RDA que du nazisme.

D'autres évoquent la comparaison entre les deux régimes de manière explicite. Les « personnes qui disparaissent » sont une occasion clef pour établir le lien. Mme Härtig, par exemple, explique que son arrière-grand-père a disparu après la guerre. Il a été membre de la NSDAP, et un voisin l'aurait dénoncé. Il n'est jamais revenu. Le commentaire de Mme Härtig est explicite : « c'était une époque difficile. L'un voulait se blanchir, et l'autre a été visé. Et on n'a pas trop changé de comportement par rapport à quelques années auparavant. Ce n'est qu'une inversion cardinale des valeurs (*das Vorzeichen hat sich geändert*)¹⁰⁸. »

Dans la formule du changement du *Vorzeichen* (-/+) Mme Härtig évoque une symétrie des deux régimes, même si tout les oppose. A travers le thème de la culpabilité, du « *Mitläufertum* », de la question « qu'est-ce qu'ils ont su » et « pourquoi ils n'ont rien fait contre » le lien direct entre le fascisme et la RDA est posé. Accuser les parents de « n'avoir rien su » est particulièrement difficile quand on constate soi-même qu'on a « rien su » non plus. Il ne s'agit certes pas du même système, ni des mêmes crimes. Mais Frau Mett, par exemple, explique que, venant du Nord, d'un petit village, elle habitait dans la « vallée des ignorants » (*Tal der Ahnungslosen*), une région qui ne recevait pas la télévision de la RFA. « En tant qu'enfant, j'étais convaincu que le mur, c'était un mur de protection antifasciste¹⁰⁹. » « Je ne connaissais pas non plus l'existence du protocole secret entre Staline et Hitler. Quand mon savoir se base sur des connaissances erronées, je tire les mauvaises

¹⁰⁷ Hmmm – wenig. Wenig. Also, es gab's schon, ein bisschen so, dass sie wussten, dass Leute abtransportiert wurden, aber ich glaube das ist auch so eine Art Schutz gewesen, dass man nicht mehr wissen wollte. Ne, ich mein – mein Vater hat wie gesagt nur erzählt, dass nebenan – dass eben da Leute verschwunden sind, die eben denunziert wurden, nach 1945, und dann eben in Buchenwald – von Buchenwald nicht wiedergekommen sind, sie wussten, dass derjenige wohl dort gelandet ist, - (sehr leise) ja. Und das war's. (kurze Pause) Und - dass eben niemand wusste, was eben aus denen geworden ist. Das schon. (Entretien du 14.01.04, p. 15.)

¹⁰⁸ Entretien du 12.01.04., p. 9

¹⁰⁹ « Antifaschistischer Schutzwall » était l'expression officielle jusqu'au milieu des années 1980, ou l'adjectif antifasciste a été supprimé. L'enfance de Mme Härtig, dans les années 1960/1970 a donc été imprégné par l'utilisation de ce terme. Entretien du 12.01.04, p. 4.

conséquences¹¹⁰. » C'est la raison pour laquelle elle insiste sur la nécessité d'apprendre « les faits » comme elle dit. La prise de conscience – une première quand elle part à Leipzig pour faire ses études, une deuxième quand elle rencontre sa sœur qui est partie en RFA quand elle était enfant – mène à une mise en cause du soi. « Pourquoi j'y ai cru ? » Cette question est intrinsèquement liée à la perception du fascisme :

« Et vous, personnellement, quand vous enseignez le fascisme: est-ce que vous considérez quelque chose de particulièrement important, que vous voudriez que les enfants apprennent absolument ? »

« Oui, euh – qu'est-ce qu'ils doivent apprendre – (elle baisse sa voix) est-ce que nous l'avons appris nous-même? (plus fortement) ben – je pose toujours la question : « est-ce qu'ils ne se sont pas rendu compte » ? Et quand j'ai des bonnes classes – je veux dire, ceux qui participent, je leur dit aussi : « et vous pouvez me poser la question, maintenant. Est-ce que vous, vous n'êtes pas rendu compte, en '60, '61 ? » Oui, et là, ils me regardent bizarrement, parfois. Cette – de ma position, cette perception différente (elle hésite) de la question « est-ce que vous vous n'êtes pas rendu compte ? » Ou menait le chemin. Mais nous, est-ce que nous nous sommes rendu compte ? A quel point on a participé, ça, s'est autre chose. Mais ce chemin ! Je dis toujours : « Les gars, faites gaffes au chemin ! » (Elle sourit, discrètement). Ça, pour moi, c'est important. Et les petits pas – qu'on pose personnellement cette question. (Elle hésite longuement). On aurait pu faire autrement. N'est-ce pas ? Oui !? Et pourquoi on ne s'est pas rendu compte, alors¹¹¹ ? »

Cette comparaison implicite ou explicite de « l'impossibilité de savoir » - concernant les activités du Ministère pour la *Staatssicherheit* (MfS), par exemple, qui implique une « position différente » comme le formule Mme Mett, une compréhension de la génération précédente, mène à l'impossibilité de les juger négativement. Ne pas avoir connu le fonctionnement du MfS et ne pas avoir été au courant du traitement des juifs sous le nazisme sont mis sur un même plan. Ce discours est celui d'une transfuge par le bas, une « victime » de « 1989 », qui se met en cause après 1989.

Par contre, quand je pose moi-même explicitement la question de la comparaison, la plupart des enquêtés ont une réaction défensive et négative, à l'instar de M. Wolff, par exemple, qui pense que « comparer les deux régimes est du n'importe quoi ». Néanmoins, à travers les camps, lui aussi évoque une comparaison explicite :

« Ah non ! On ne peut pas les comparer [la RDA et le fascisme], je pense. Mais on peut commencer. Je trouve dommage si on y va – peu importe si c'est à Buchenwald ou ailleurs – on peut

¹¹⁰ Ibid. p. 7.

¹¹¹ Ja – was müssten sie gelernt haben – (sehr leise) haben wir's denn selber gelernt – (lauter) äh, Und ich stell dann auch immer die Frage: haben die denn das nicht gemerkt? Und wenn ich gute Klassen habe, oder gute Schüler hab – gut, ich mein gut jetzt relativ gesehen – auch so mitgehend – dann sag ich auch immer: jetzt könnt Ihr mich auch mal fragen, haben Sie denn das nicht gemerkt damals? 60, 61? Ja, und dann – da gucken Sie dann manchmal. Naja. Dieses – vielleicht auch von meiner Warte her anderes Verständnis (zögert) – auf diese Frage – haben die das denn nicht gemerkt? Wo der hinführt, der Weg. Aber haben wir's denn gemerkt? Ja. Inwieweit man nachher beteiligt war ist eine andere Sache. Aber auch dieser Weg. Also, da sag ich immer: „Leute, man muss auf den Weg achten!“ (leichtes Lachen) ja, also das ist für mich schon so ein Schwerpunkt. Und das – das – einzelne Schritte auch – immer wieder diese Frage persönlich stellen nicht. (längere Pause) Man hätte anders tun können – oder – ja!? Warum hat man's nicht gemerkt. (Ibid.)

faire ça partout dans la SBZ (zone d'occupation soviétique, dénomination officielle pour la RDA avant 1949). Puisque, en principe – tous les camps, les prisons, ont contribué – enfin, on les a continué. Je trouve utile de dire, après 1945, ça n'a pas arrêté – cette manière atroce de traiter les gens, qui y étaient enfermés. Ce n'est pas le cas ! Au contraire, ça a continué ! Avec les valeurs inversées (*unter anderen Vorzeichen*) ! Ça ne veut pas dire, qu'on compare, forcément. Et je ne pense pas qu'on puisse établir la comparaison comme ça ! Même si c'était l'horreur pour l'individu ! Mais ce n'était pas les mêmes valeurs, chez les uns, ce n'était pas l'extermination directe. Mais on peut dire que ça existait ! Il n'y avait pas des chambres à gaz – enfin, il n'y en avait pas de toute façon, à Buchenwald. Et il n'y avait pas de fusillades. Mais les gens crevaient quand même, puisqu'on leur a cassé la gueule ! Et ça, je peux le dire ! Avec ma seconde, nous étions dans la prison de la Stasi. Et c'était vraiment désillusionnant, de voir ça ! Et puis – on peut – tout simplement – c'était aussi une forme de démocratie. Qui s'appelait démocratique, en tout cas. Et comment ils ont traité leurs prisonniers – c'est – c'était effrayant ! Et là, dans la cave, vous connaissez sûrement, les cellules – les Soviétiques avaient la cave, avec leurs prisonniers politiques, et tout ce qui était au-dessus, c'était pour la RDA. Et là, on peut le matérialiser ! Que les méthodes n'étaient pas les mêmes, mais pas moins – moins gentilles – n'est-ce pas. Mais différentes. Voilà. Mais ce n'est pas une comparaison. Je suis contre le fait de dire : il y a deux dictatures, et on les met tous deux dans le même sac. Fascisme soviétique, et des trucs comme ça. C'est du n'importe quoi. Vraiment, n'importe quoi. Ce n'est bon que pour le Bundestag ! »

« Pourquoi le Bundestag ? »

(Il rit) « Mais oui, puisque – puisque c'est pluraliste. Des comparaisons dans le genre, c'est vraiment – enfin, non, le Bundestag est plutôt pas mal (*ganz in Ordnung*). Il faut le dire, ici, quand même¹¹². »

M. Wolff commence sa réponse avec l'impossibilité de comparer la RDA et le nazisme, pour souligner ensuite la nécessité d'insister sur la continuité de l'utilisation des camps. Remarquons l'emploi, rare dans l'entretien et ici certainement pas anodin, de l'expression SBZ. Au début du paragraphe, M. Wolff ne compare aucunement la RDA avec le

¹¹² Ach nee – vergleichen kann man das ja nicht, denk ich. Aber, man kann es eben ansetzen. Ich find immer schade, wenn man da hingehet, also, egal ob nach Buchenwald, oder woanders hin, man kann's so – in der SBZ eigentlich überall machen. Denn im Prinzip haben ja die ganzen Lager – Gefängnisse – Zuchthäuser dazu beigetragen – also, die sind ja alle fortgeführt worden. Aber – man – und ich find's immer ganz zweckmäßig, zu sagen – also seit 45 hat das nicht aufgehört, dieses – dieses – dieses erschreckliche Umgehen mit Menschenrechten und mit Menschen, die da drin waren. Das ist eben nicht so! sondern es ist ja fortgeführt worden! Nur unter anderen Vorzeichen! Damit muss man das nicht unbedingt vergleichen! Und ich denke auch nicht, dass man – dass man den Vergleich so ziehen kann! So schrecklich – schrecklich für die einzelnen das war! Aber es waren eben – andere Vorzeichen – bei dem einen war es nicht Vernichtung, unmittelbar. Aber man kann doch sagen, es war so! Es hat – es gab keine Gaskammer, na gut die gab's in Buchenwald ohnehin nicht, und es gab keine Erschießungen, aber die Leute sind hier trotzdem krepirt, weil sie auf die Fresse gekriegt haben! Und das kann man doch sagen! Und – und – man sollte – wir waren in dieser Schule – fähr ich auch immer mit- mit meiner 10ten, - und das Stasigefängnis, das einmal zu sehen – das – das ist schon ernüchternd, muss ich sagen! So. Und denn – denn kann man ja einfach – das ist ja auch eine Form von Demokratie gewesen. Die sich jedenfalls demokratisch nannte. Und wie die dann mit Gefangenen umgegangen ist, ist schon – war schrecklich!! Und dort hat man das Phänomen, dass man dort – im Keller – das kennen sie sicherlich, im Keller die ehemaligen Zellen, die – die die Sowjets hatten, und ihre politischen Gefangenen, und alles was drüber war, hat dann die DDR bekommen. Und da kann man das auch so schön festmachen. Nicht, dass die Methoden so unterschiedlich waren – aber nun nicht weniger – weniger freundlich, nicht. Aber unterschiedlich. Nur deshalb. Also – Vergleich ist es nicht. Also ich bin dagegen, zu sagen, da gab's 2 Diktaturen, und diese beiden sind in einen Milchtopf zu werfen. Sowjetfaschismus und so was. Das ist Blödsinn. Völliger Quatsch. Das taugt nur für den Bundestag! *Warum für den Bundestag?* (Lachen) na ja, weil das – weil das pluralistisch ist. Solche – solche Vergleiche sind – Nein, ich mein der Bundestag ist ja ganz in Ordnung. Soll ich hier mal sagen, an dieser Stelle. (Deuxième entretien du 16.10.03, p. 21).

nazisme, mais avec le régime soviétique. Il insiste sur la différence de volonté explicite d'extermination des camps nazis, symbolisée par les chambres à gaz.

La première comparaison « fascisme- Union Soviétique (*Sowjets*) » devient évidente, quand il mentionne les cellules, utilisées par les Soviétiques. Un nouveau glissement s'opère quand il rappelle la constellation des lieux, qui « permettent de montrer les différentes méthodes » aux élèves. Dans la cave il y a les Soviétiques, au-dessus, la RDA. Implicitement, il s'agit dans les phrases suivantes d'une comparaison entre ces deux régimes, l'un qui se « disait démocratique », et l'autre, stalinien, qui utilisaient les même lieux et les mêmes méthodes de détention. A la fin il revient néanmoins au thème du début de la discussion pour affirmer qu'on ne peut comparer le fascisme avec le régime soviétique (comparaison évoquée par le terme « fascisme soviétique »), sauf quand il s'agit du Bundestag. Cette fin d'argumentation est troublante – je suis d'ailleurs surprise, et pose la question – mais M. Wolff explique rapidement le lien : la théorie du totalitarisme. En effet, selon lui, la comparaison entre fascisme et Union Soviétique est uniquement valable si on veut mettre en valeur – en opposition aux deux régimes dictatoriales – « le régime pluraliste ». D'où la critique de M. Wolff – même si, face à l'interrogatrice de l'Ouest, il se sent obligé d'affirmer que « le *Bundestag* n'est pas si mal que ça », mais pour bien d'autres raisons.

Se mêlent ainsi dans le discours de M. Wolff les différentes « appartenances » et critiques. De la RDA à la RFA et au régime soviétique, les glissements sont multiples et croisés. La comparaison entre nazisme et Union soviétique semble à M. Wolff tout aussi inacceptable que la comparaison entre cette dernière et la RDA. En même temps, dans sa pratique d'enseignement, il a adopté la vision « totalitariste » qu'il critique : puisqu'il souligne justement, à travers la visite de Buchenwald, l'importance d'insister sur la continuité des moyens d'oppression. L'ambivalence entre critique de la RDA et défense de cette dernière, interprétation historique penchant plutôt vers celle, officielle, de la RFA et interprétation plutôt proche de celle, officielle, de l'ancienne RDA se croisent de manière complexe.

La superposition de différentes interprétations historiques, même contradictoires, semble caractériser les rapports aux passés y compris de fonctionnaires d'Etat, pourtant employés (y compris selon leur propre point de vue) pour enseigner « une vision étatique de l'histoire ». La multiplicité des points de vue occupés semble particulièrement visible chez les personnes ayant vécu un changement de système de légitimité, mais elle est également présente chez les autres enquêtés.

Chapitre IV : L'enseignement au service de la « démocratie »

Les cours d'histoire, c'est toujours également l'éducation civique et politique (politische Bildung). Evidemment, je n'enseigne pas l'histoire pour l'histoire, mais parce que j'espère que je peux aider les élèves à s'orienter dans le monde d'aujourd'hui et leur transmettre une attention spécifique, un esprit éveillé (waches Auge).

Question : C'est quoi, un esprit éveillé ?

C'est, c'est s'informer, c'est suivre l'actualité politique, et éventuellement y participer, en tant que citoyen responsable (mündiger Bürger), faire partie d'une société. (Madame Simone, Entretien du 09.04.03).

Les professeurs ne mobilisent pas les explications historiques qu'ils enseignent ni d'une façon anodine, ni par choix historiographique. Les interprétations du passé nazi sont en lien avec la nature du rapport des professeurs à ce qu'ils définissent comme « démocratie ». Il semble possible de distinguer dans les objectifs d'enseignement mis en avant par les professeurs un rapport spécifique au régime démocratique et de classer les caractéristiques perçues comme nécessaires pour devenir un « bon citoyen » selon qu'elles appartiennent davantage à un régime de croyance ou de foi, ou plutôt à un régime critique ou de raison¹. Néanmoins, les deux formes ne rentrent pas en contradiction mais se complètent dans les discours des professeurs, qui sont très homogènes quant à ce sujet. Le rapport à la démocratie permet ainsi de comprendre les moyens pédagogiques mis en œuvre pour transmettre le passé nazi.

1 LA PEDAGOGIE EN MISSION

1.1 Régimes de croyance

Ce qu'on appelle en France le « devoir de mémoire² » est désigné en Allemagne par la formule du « il faut se souvenir ». Le débat autour de la manière « juste » de se souvenir, prend en Allemagne comme ailleurs la forme d'une injonction, celle de l'interdiction de

¹ Jacques Lagroye (2006) a établi une distinction semblable pour les prêtres catholiques et leur rapport à l'Eglise.

² Pour la genèse du terme, cf. par exemple Lalieu (2001). Pour une critique en termes « d'abus », cf. Finkelkraut/Todorov et al, 2000, Todorov, 1995, également Ricoeur, 2000 pour une réflexion en termes de « devoir de mémoire » versus « droit à l'oubli ». Ces derniers auteurs ont en commun la recherche d'un « bon usage » des discours sur le passé. Pour une bibliographie complète ainsi qu'une critique approfondie cf. Gensburger/Lavabre, 2005.

l'oubli. « Il ne faut pas l'oublier » (*es darf nicht vergessen werden*) est une phrase qui revient en permanence dans les entretiens. Comme si le fait de se souvenir constituait le premier (et peut-être le seul) devoir, une sorte de condition *sine qua non* pour « faire en sorte qu'Auschwitz ne se reproduise pas », pour réaliser le « plus jamais ça ». C'est en ce sens qu'« Auschwitz » devient la cristallisation non seulement des crimes du génocide, mais également de leur souvenir.

M. Gerste qualifie explicitement comme un devoir (*Verpflichtung*) le souvenir actif du passé nazi. Pour lui, les monuments à la mémoire des morts ne suffisent pas à « remplir » ce « devoir ».

« Et le jardin de roses [planté au milieu du musée], pour moi c'est une excuse. Une rose, je la donne parfois, peut-être pour un anniversaire, comme cadeau. Ou alors comme excuse, peut-être. Ou quelque chose comme ça. Peut-être c'est juste moi, qui voit ça comme ça, n'est-ce pas. Mais il n'y a pas d'excuses à faire. Il faut – il faut (il hésite, cherchant ses mots) oui, le clarifier, on ne peut pas dire ça, mais – il faut continuer à l'utiliser, à le retourner, à – il faut pas – il ne faut pas l'oublier³. Et effectivement, le jardin de roses sert à cela. Et c'est bien. Mais c'est – ce n'est pas juste, quand je dis que je trouve que ce n'est pas assez. Mais je veux le travailler davantage, au-delà [du jardin de roses], ou je dois le faire. C'est un devoir, qu'on a, d'une certaine manière. Et ce jardin de roses, ce n'est qu'un symbole pour – pour une sorte de (il hésite) oui, de travail. C'est un peu comme si on compensait. (il baisse la voix) oui, une compensation de – oui »(il ne finit pas sa phrase).

« Et qui est-ce, qui compense, qui s'excuse ? »

« Eh bien, c'est l'Etat (il rit)⁴ ».

« Utiliser », « retourner », « travailler » le passé, tel est le « devoir » des Allemands. M. Gerste oppose le simple « geste du souvenir » au « vrai travail du passé ». Nous avons affaire ici à la notion, du « devoir de mémoire » telle qu'elle a été formulée par Gesine Schwan, ou encore par la psychologue Brigit Rommelspacher (1995). Les citoyens ont « l'obligation morale » de se confronter « de manière intense et honnête » à leur passé. Ce « devoir » devient un « devoir professionnel » dans le cadre du travail d'enseignant. « En tant que professeur, on a le devoir de traiter et de travailler ce sujet dans les cours d'histoire », note ainsi M. Gerste.

³ Noter à nouveau la difficulté de nommer le génocide.

⁴ Und der Rosengarten ist für mich ne Entschuldigung so ne. Also ne Rose gebe ich doch irgendwie manchmal vielleicht zum, zum Geburtstag kann man mal ne Rose verschenken. Oder auch als Entschuldigung vielleicht oder so. Ich weiß es nicht, vielleicht kommt es mir nur so vor nech. Aber da ist ja nichts zu entschuldigen, sondern es muss einfach äh (3) ja geklärt werden, kann man ja nicht sagen, aber es muss weiterverwendet werden irgendwie und umgewälzt werden und darf nicht – darf nicht vergessen werden, - wozu ja der Rosengarten auch dient. Und das ist ja auch gut so. Aber trotzdem ist mir das (überlegt) ach ist auch nicht richtig äh ausgedrückt, dass es mir zu wenig ist. Heißt ja nur, dass ich mir gern dann – darüber hinaus damit noch beschäftigen – muss oder will. Das ist ne Verpflichtung, die man hat irgendwie. Und äh dieser Rosengarten ist nur 'n Symbol, ne für einen, für eine – Art von Auseinandersetzung (ja). Es ist so'n bisschen wie kompensieren. (leiser) Ich weiß es nicht, also Kompensations – ja. (bricht ab). Und wer ist denn das, der kompensiert oder sich entschuldigt sich dazu? Ja das ist der Staat (lacht). (Entretien du 20.10.03, p. 24).

L'insistance sur le génocide est particulièrement évidente dans les deux institutions scolaires hambourgeoises. En effet, cette vision d'une éducation démocratique semble être le fruit de l'engagement de « l'ensemble générationnel pro-68 ». Ceci n'empêche pas les professeurs de Leipzig d'adapter leur enseignement à l'exigence d'une centralité du génocide, qui leur paraît « naturelle ». M. Wolff, directeur du *Gymnasium* Monnet de Leipzig, s'étonne même de l'absence du thème en RDA :

« Avant, ça n'a pas – enfin, j'ai lu une comparaison [entre manuels d'histoire de la RDA et de la RFA] – je n'ai pas voulu le croire, ça n'a pas joué un rôle en RDA, la persécution des Juifs. Presque pas. Et c'est effectivement le cas, quand vous regardez les manuels d'histoire, ça n'y est pas. Il y a peut-être un petit paragraphe. Ce n'est pas non plus désigné comme Holocauste. C'est vraiment tout petit, petit, petit. Sinon, il y a le grand rôle qu'ont joué les anti-fascistes et les communistes, évidemment présentés de manière héroïque, et ensuite, logiquement, l'analyse que c'est eux qui devaient avoir le pouvoir en RDA. Puisqu'ils ont joué un rôle prépondérant. Aujourd'hui, ce n'est plus pareil. [...] cela ne joue plus aucun rôle [...] »⁵.

Si M. Wolff « ne peut pas croire » que le génocide n'était pas mentionné dans les manuels d'histoire de la RDA alors même qu'il s'est servi de ces manuels pendant cinq ans, il se rappelle en revanche parfaitement du rôle des communistes. D'ailleurs, il ne manque pas de prendre ces derniers en exemple quand il s'agit de critiquer les manuels « de l'Ouest » qui n'abordent pas suffisamment à son goût le rôle de la résistance communiste. Ce dernier aspect est un point discutable pour les professeurs de Leipzig, et la présentation dans les manuels de la RDA leur semble parfois plus adéquate que celle des manuels actuels⁶. Il est remarquable que cette manière « actuelle » - qui correspond à celle de la RFA - de présenter le génocide a été intériorisée sans aucune difficulté, voire même sans « laisser de traces » notables, c'est-à-dire sans que les professeurs se souviennent des différences avec l'historiographie officielle de la RDA.

Il semblerait ainsi que l'antienne commune tenue autour du « il faut se souvenir » peut donc encore être entonnée par chacun parce qu'elle affaiblit ou masque les différences des politiques de mémoire de la RFA et la RDA d'autrefois. L'impératif catégorique de la lutte

⁵ [...] es hat früher – ich hab da irgendwann so einen Vergleich gelesen – hab ich gar nicht geglaubt – es spielte in der DDR keine Rolle – der, äh – die Judenverfolgung. Da kaum. Also es ist tatsächlich so, wenn Sie sich mal Geschichtsbücher angucken, isse wirklich kaum drin. Das ist mal so ein kleiner Absatz, der wird auch nicht als Holocaust bezeichnet, das ist wirklich ganz, ganz eng, ansonsten ist da drin die große Rolle, die die Antifaschisten und die Kommunisten geführt haben, damit wird natürlich dann heroisiert, und folgerichtig analysiert, dass dann nach dem 1945 auch die Kommunisten natürlich auch in der DDR, das Sagen haben mussten! Weil sie die führende Rolle gespielt haben. Heute ist das anders [...] das wiederum spielt heute gar keine Rolle mehr [...] (Entretien du 10.10.03.)

⁶ Comme par ailleurs pour certains professeurs de Hambourg. L'exemple le plus évident se trouve chez Madame Reinhard, qui a grandi en RDA et se rappelle toujours d'un exposé qu'elle a effectué en troisième sur la résistance communiste. Comme Monsieur Wolff, elle évoque ce fait pour critiquer les manuels utilisés à Hambourg et leur manque de mise en valeur des communistes. On retrouve un discours proche chez Herbert Wiese, Thomas, et M. Gerste, tous trois enseignants à Wiesi et membres du *Spartakusbund* dans leur jeunesse, les deux premiers ayant été membres de la *DKP* ensuite.

contre l'oubli fournit un dénominateur commun pour deux interprétations du passé, très différentes au départ, mais qui se ressemblent justement sur ce point. « Les horreurs » ont été rejetées des deux côtés du Mur.

Ainsi, malgré les différences entre les deux Allemagnes, un consensus semble s'être établi, y compris dans la salle de cours, autour de deux « paradigmes » du souvenir : le « plus jamais ça » et le « devoir de mémoire ». La transmission du passé nazi renvoie chez les professeurs à une croyance, au sentiment de réaliser une mission, qui participerait à sauvegarder la démocratie et à former des « bons citoyens » qui croient dans le système politique, s'y engagent, et obéissent à des valeurs humanistes.

1.1.1 Le « devoir de mémoire » et le « plus jamais ça »

L'impératif moral du « plus jamais », du *nie wieder* que mobilisent les professeurs équivaut à un « impératif catégorique » formulé par Theodor W. Adorno, en référence à Kant, dans les années 1960 en RFA : « Hitler a imposé à l'humanité [...] un nouvel impératif catégorique : organiser leurs pensées et leurs actes en sorte qu'Auschwitz ne se répète pas, que rien de semblable n'arrivera » (Adorno 1997a : 30). Tous les enquêtés s'accordent sur le fait qu'il « faut se souvenir » des horreurs du nazisme dont l'évocation provoquerait une répulsion forte et immédiate. Celle-ci, pour les professeurs, peut constituer en elle-même une leçon politique, celle de la conviction intime, et affective du « plus jamais ça ». M. Schulze déclare à ce propos :

« Le thème Auschwitz, ça veut dire: 'ça ne doit plus jamais arriver. Et vous devez, avec tous vos sens, intégrer (il hésite) pourquoi ça ne doit plus jamais se reproduire. Et ça doit vous rester dans la mémoire toute votre vie, ce que vous avez vu à Auschwitz.' Et c'est effectivement le cas, je crois, chez les gens qui y ont été. Je ne crois pas que je pourrais oublier, ce que j'ai vu. Je ne crois pas non plus, que les élèves, avec qui j'y ai été, vont oublier un jour. Je pense que je n'ai plus besoin d'expliquer ce que veut dire 'Auschwitz est politique'⁷. »

Mme Neumeier, du *Gymnasium* Monnet à Leipzig ainsi que Madame Seidel de la 100^e *Mittelschule* de cette même ville expliquent que les cours sur le nazisme ont pour fonction d'avertir les élèves, afin que « personne ne puisse dire que cela ne peut pas arriver à nouveau aujourd'hui⁸. »

⁷ Das Thema Auschwitz heißt ja: Das darf nie wieder passieren >>>und Ihr müsst wirklich mit allen, was Ihr an Wahrnehmungsorganen habt, aufnehmen (2) warum das nicht mehr passieren soll. Und das soll Euch Euer Leben lang als Erinnerung bleiben, was wir da mal in Auschwitz gesehen habt. Das glaube ich ist auch so bei Leuten, die da mal gewesen sind. Ich glaub nicht, dass ich jemals vergessen werde, was ich da gesehen habe. Ich glaub auch nicht, dass Schüler, mit denen ich da war, das jemals vergessen werden. Da brauche ich jetzt glaube ich nicht mehr lange zu erklären, was das politisch bedeutet. Entretien du 13.02.03, p. 33.

⁸ Entretien du 01.11.03, p. 8 et également Entretien du 14.01.04.

La crainte d'une revivification des conditions susceptibles de rendre le génocide pensable, voire possible est sous-jacente à la logique du « plus jamais ». M. Hatze, enseignant d'une cinquantaine d'années à Weinberg, exprime des inquiétudes face au manque d'investissement dans le sujet de la part des élèves. En effet, il constate une différence entre sa propre représentation de l'importance du nazisme et celle des élèves. Pour lui, le fait d'avoir été « influencé par le travail sur le passé » qui aurait « créé des valeurs, pas seulement concernant cette époque, mais en général » constitue un poids, mais en même temps une chance. La représentation permanente du nazisme serait ainsi un gage de la paix, aussi bien interne qu'externe. Sans l'omniprésence du passé, non seulement l'Allemagne risque de redevenir une dictature, mais la guerre redevient possible, et avec elle, le génocide. Le racisme est perçu comme le « premier signe » du danger. Le « travail sur le passé » constitue le rempart à la fois de la démocratie et d'une société pacifique, marqué par la tolérance envers les minorités et envers « ceux qui pensent différemment ». Réciproquement, le racisme et le néo-nazisme, souvent confondus l'un avec l'autre, sont vus comme la première mise en cause de cette société.

Madame Neumeier, enseignante d'une quarantaine d'années au *Gymnasium* Monnet à Leipzig, souligne que les élèves « admirent le nazisme, et ça, c'est dangereux » !

« Puisque – je pense que beaucoup de facteurs – qu'on connaît historiquement – sont de retour : le chômage, la perte de l'espoir, et on peut le voir, les rassemblements, à Leipzig, vous l'avez vu ! Et nous avons beaucoup de formations de bandes. Moins chez nous. Nous n'avons pas vraiment des groupes d'extrême-droite, avec des bottes de Springer etc., qui [se mettent en scène] publiquement – Mais ils trouvent ça bien, quand même ! (Elle baisse tout d'un coup la voix). Et sur Internet, il y a vraiment beaucoup de trucs (*Zeugs*), malheureusement. Des médailles, ou encore la brutalité, dans les jeux vidéos, je trouve ça vraiment abominable. Et cela, c'est vraiment très dangereux. Là, il faut vraiment prendre garde et être responsable. Oui⁹. »

Le discours de Madame Neumeier illustre un glissement du concret (la question de l'admiration du nazisme par les élèves en cours) vers une peur actuelle du néo-nazisme (même si elle avoue qu'il n'est pas tellement présent dans son école) et qui finit par évoquer la violence sur Internet, médium peu maîtrisé par les professeurs, et donc cause d'inquiétudes. Le « néo-nazisme » devient ainsi une sorte d'incarnation symbolique des maux du siècle dont les professeurs se méfient.

⁹ Weil – ich denke vom historischen Grundwissen viel Faktoren wieder da sind. Arbeitslosigkeit, Hoffungslosigkeit, und man kann das beobachten, auch diese Aufmärsche – in Leipzig, was Sie da so gesehen haben – und da haben wir ganz viel Cliquenbildung. Bei uns weniger. Wir haben aber auch bei uns jetzt hier nicht so rechte Gruppen. Mit Springerstiefeln, die jetzt so öffentlich so – aber, die finden das schon ganz gut. (sie spricht plötzlich sehr leise) Und es gibt ja leider im Internet unwahrscheinlich viel Zeugs. Ob das die Auszeichnungen sind, und diese Brutalität, und mit den Videospiele, das find ich ganz furchtbar. Das ist gefährlich! Also hier muss man – sehr verantwortungsvoll – ja. p. 8.

La peur du néo-nazisme, ou du racisme est ainsi très présente, peut-être encore davantage dans des lieux improbables comme le *Gymnasium* Weinberg, où la présence d'un seul élève néo-nazi dans les années 1980 suscite encore aujourd'hui des commentaires animés de l'ensemble du corps enseignant, que pour des lieux comme la 100^e *Mittelschule* à Leipzig, ou l'extrême-droite n'est pas uniquement fantasmée.

Cette peur se base souvent sur des expériences concrètes. Ainsi, Monsieur Herzog, enseignant à Wiesi raconte-il que certains élèves de sa classe se sont fait agresser par des « Skinheads » avec des battes de base-ball « parce qu'il y avait un noir parmi nous¹⁰. » Il s'agit d'histoires types¹¹, racontées aussi bien par les professeurs que par les élèves. Elles se déroulent souvent sur le territoire de l'ex-RDA ou alors à l'étranger, toujours dans des contextes exceptionnels (un voyage, par exemple). Deux variantes de ce récit existent, qui se fondent parfois en une seule. Elles semblent souligner l'interpénétration entre histoires en lien avec le danger actuel du néo-nazisme et celles en lien avec le passé nazi. La première version est celle de Monsieur Herzog : la classe est agressée par des « néo-nazis » en raison de la présence d'un étranger parmi eux. La deuxième version est une variante de ce même récit, se déroulant le plus souvent en Angleterre, ou parfois dans d'autres pays européens comme l'Italie ou la France, et très rarement dans les pays de l'Europe de l'Est ou de la Russie : la classe se fait alors agresser par ces étrangers « puisqu'ils sont allemands, et donc nazi¹². » Monsieur Gerste, quant à lui, mélange les deux récits en une seule histoire.

Entretien avec Monsieur Gerste le 20.10.03.

On se demande toujours: est-ce que nous sommes coupables [du passé nazi] ? N'est-ce pas. Nous, les Allemands, on nous accuse partout dans le monde d'être responsable de ces choses. [le nazisme et le génocide].

Moi-même, je me suis fait agresser un jour, en Angleterre, par un groupe nazi, j'étais avec des élèves allemands. D'un coup, sans raison, dans un parc. On nous a insulté comme nazis et des trucs dans le genre. Alors qu'on ne l'était pas ! (*wir waren gar keine*).

Et c'est – oui, ce sentiment d'être coupable de ça. (*Schuld daran haben*). Et j'essaie de transmettre qu'il n'y a pas de coupable, dans la génération d'aujourd'hui. Moi non plus, je ne suis pas coupable, mais qu'il n'y a qu'une responsabilité, et que ça ne doit plus jamais se produire. [...]

¹⁰ Entretien du 25.04.03., p. 8.

¹¹ Ce n'est pas parce que je désigne ces histoires comme histoires-types qu'elles ne s'appuient pas sur des événements réels. Ce qui semble intéressant, c'est l'homogénéité des anecdotes et leur interprétation rétrospective.

¹² Il s'agit ici d'une variante de discours qui se trouve quasi uniquement à Hambourg. En effet, les professeurs où élèves de Leipzig ne racontent que très rarement des expériences désagréables avec des étrangers qui les accusent de nazisme à cause de leur appartenance allemande. Nous allons revenir sur ce point (cf. Chap. IX).

[un peu plus tard dans l'entretien, je demande des précisions]

C'était pendant un voyage de langue, avec un groupe d'Allemands – les enfants venaient de Francfort [Main] je crois. Et ils étaient bouleversés ! Effrayés, évidemment ! Et personne n'a compris : Pourquoi, en Angleterre, des adolescents agressent un groupe d'Allemands ? Et ces jeunes étaient par ailleurs eux-même des nazis, apparemment. Ils avaient des médailles, et puis des bottes, les bottes de Springer. Et pourquoi ils agressent un groupe d'Allemands ? (il bafouille). S'ils sont également des nazis ? Les enfants, ils m'ont toujours demandé : « si eux, ils étaient des nazis, pourquoi ils nous agressent, si nous, nous sommes des Allemands, et nous sommes connus partout comme nazi ? C'est pas logique ! » Et puis, nous avons compris : le seul but, c'était la violence. Ils avaient bu de l'alcool, et ils cherchaient à agresser quelqu'un, et donc ils se sont attaqués à des plus petits, des enfants de 12 – 14 ans. Oui, avec leurs bottes, ils leurs ont foncé dessus. Trois d'entre eux ont dû aller à l'hôpital. Moi aussi, j'étais à l'hôpital. C'était vraiment dur. C'est – oui, c'était très grave, cet événement en Angleterre – il y a longtemps, il y a déjà 12 ans. Oui. Mais ça m'a aussi irrité, n'est-ce pas.

Et c'était – c'était une confrontation avec le nazisme dans sa forme la plus concrète.

Les significations successives que l'enseignant attribue à l'événement montrent la force de la combinaison entre « passé nazi » et « danger du racisme » révélant une pédagogie spécifique fondée sur ces deux éléments. Le début de l'anecdote ressemble à la deuxième variante de l'histoire : un groupe d'élèves se fait agresser en Angleterre et traiter de « nazis » à cause de leur nationalité allemande. L'enseignant évoque cette version de l'anecdote dans le contexte d'une discussion autour de la culpabilité. Le raccourci de l'insulte est efficace : Allemand = nazi = culpabilité. C'est en demandant des précisions sur l'anecdote que la cohérence de l'histoire s'altère : l'enseignant insiste alors sur « l'identité nazie » des agresseurs. La première variante de l'histoire est alors évoquée : un groupe d'étudiants se fait agresser par des néo-nazis. Néanmoins, les deux versions sont contradictoires, et devraient être exclusives : la probabilité que des néo-nazis anglais agressent des Allemands puisqu'ils les considèrent comme nazis est très faible, d'où la confusion des agressés. L'explication par l'alcool et la violence gratuite est alors mobilisée. En revanche, la formulation d'un élève repris par l'enseignant : « nous sommes allemands et donc considérés comme nazis partout », témoigne d'une recherche de motifs pour expliquer l'agression subie. Faute de motifs, l'appartenance allemande est tout d'abord mobilisée. Lorsque cette explication échoue, « le néo-nazisme » est mobilisé, et enfin l'alcoolisme. Des cadres d'interprétation préétablis s'imposent au récit de l'enseignant et rendent l'événement compréhensible selon une vision du monde spécifique. Le passé nazi et la « culpabilité » des Allemands qui y est attachée constitue autant un cadre d'interprétation de l'anecdote que le racisme et le néo-nazisme. Interprétations du passé et danger du futur se fondent dans l'anecdote de l'enseignant.

L'effet symbolique du néo-nazisme est suffisamment puissant pour amener parfois à une surestimation du danger. Certains enseignants voient ainsi « du racisme » partout. Karen Werthe, par exemple, la jeune enseignante de Wiesi, est ainsi particulièrement déstabilisée par « les batailles de bandes ».

« J'espère que cette fois-ci, avec un traitement abondant du sujet des juifs, et des camps, (elle hésite) j'espère qu'ils comprennent véritablement, qu'ils intériorisent, vraiment. Et qu'ils (elle hésite à nouveau) qu'ils en tirent des conséquences et peut-être qu'ils font le transfert, puisque l'école est vraiment très multiculturelle. Et qu'ils arrivent à le mettre en pratique, aussi, dans deux ou trois ans. (Elle hésite encore) Qu'ils ne fassent plus autant ce – ce qui est vraiment très fort, ici, c'est : les Afghans contre les Turcs, contre les Kurdes, contre les Irakiens. Ils forment des groupes selon leur nationalité. [...] Et vraiment, le danger [se sont] les guerres de bandes, qui se passent ici. Et même jusqu'à (elle hésite) le manque de respect, parce que quelqu'un vient – (elle s'interrompt pour reprendre sa phrase) ou avoir plus de respect, puisque quelqu'un vient d'un pays particulier¹³. »

Karen Werthe veut empêcher le jugement des « autres » selon leur appartenance à une nation spécifique. L'enseignement du génocide lui semble propice à la rupture de cette logique, qu'elle considère comme raciste, et qui se traduit par le fait que « quand tu arrives dans une classe, et que tu es turc, ou afghan, tu es carrément 'in'. Mais quand tu es allemand, tu as tout de suite des soucis¹⁴. » On se trouve ici dans le cadre d'une production de « stéréotypes » inversés : l'altération cause ici une valorisation au lieu d'une dévalorisation. Karen Werthe met les deux sur le même plan lorsqu'elle se reprend dans l'entretien. Elle commence sa phrase pour dire qu'elle voudrait empêcher la dévalorisation d'une nationalité spécifique et s'interrompt pour réaliser qu'il s'agit à Wiesi plutôt de « valorisations ».

Cet argumentaire doit être mis en relation avec le fait que les « Turcs » et les « Afghans » ont souvent une position de leaders dans les classes. On pourrait alors penser, comme le fait Karen Werthe, qu'il s'agit d'un racisme inversé, construit sur la valorisation par essence des « étrangers ». Mais en y regardant de plus près, cette argumentation ne tient pas. Premièrement, la catégorie « d'étranger » comprend presque tout le monde : dans la classe de Karen Werthe se trouvent peut-être trois élèves parmi les vingt-cinq avec deux parents ayant la nationalité allemande. Deuxièmement, l'observation des processus de valorisation fait ressortir d'autres facteurs que la nationalité, tels que l'âge et la taille des élèves. Les Afghans

¹³ Ich hoffe vielleicht diesmal, dass ähm wenn wir viel Thema Juden und KZ's haben, ähm – dass sie das vielleicht das Thema tatsächlich kapieren oder wirklich, wirklich verinnerlichen oder – und dann auch ähm (3) daraus wirklich was, was, was draus ziehen können und dann vielleicht auch übertragen, weil die eben, weil die Schule unglaublich multikulturell ist (hm). Und dann vielleicht irgendwie in zwei, drei Jahren das auch umsetzen können. (2) dass sie vielleicht nicht mehr so stark, also was, was in der Schule ganz stark ist, ist also diese Afghanen gegen Türken, gegen Kurden – gegen Iraner. Also das ist so diese Gruppenbildung nach Nationalitäten. (hm) [...]wirklich in Gefahren diese Bandenkriege, die hier stattfinden. Und ganz runter bis zu (2) kein Respekt haben, weil jemand, oder, oder mehr! Respekt haben vor, vor einer Person, weil er irgendwo herkommt. (Entretien du 07.11.03 p. 9).

¹⁴ Ibid.

nouveaux-arrivés appartiennent le plus souvent à un milieu social plutôt aisé, car leurs parents sont des réfugiés politiques issus des classes moyennes intellectuelles qui ont quitté l'Afghanistan à la suite de l'arrivée des talibans au pouvoir au milieu des années 1980, puis jusqu'aux années 1990. Les caractéristiques socioculturelles de ces parents leur permettent de mettre au point des stratégies vis-à-vis de l'insertion de leurs enfants dans le système scolaire. C'est ainsi, qu'une pratique courante consiste à mentir sur l'âge des enfants dès qu'ils dépassent les six ans¹⁵ pour les faire admettre dans une petite classe, en espérant que les difficultés linguistiques seraient ainsi plus facilement surmontées. Ces enfants perdent par ailleurs une année dans la mesure où ils doivent intégrer une « classe d'intégration » pour recevoir une formation intensive à l'allemand. Ils ont donc en moyenne deux ou trois ans de plus que leurs camarades quand ils rejoignent le cursus régulier. Par ailleurs, les élèves que Karen Werthe désigne par l'expression « les Turcs » et qui sont le plus souvent des enfants de nationalité allemande venant d'un milieu social très défavorisé, (leurs parents étant des immigrants ouvriers turcs), cumulent handicaps sociaux et handicaps linguistiques. Comme tout enfant de milieu social défavorisé, ils ont plus tendance (en particulier les garçons¹⁶) à redoubler une classe que les élèves de milieux sociaux plus aisés. Ainsi, pour des raisons différentes, les élèves afghans et « turcs », sont plus grands physiquement que leurs camarades, et ont un avantage en termes de domination corporelle. Ils s'imposent très facilement dans les petites luttes entre adolescents, et même dans les joutes verbales ils s'affirment davantage, les garçons ayant déjà des voix d'homme déjà, étant plus à l'aise pour prendre la parole, maîtrisant mieux un vocabulaire argotique ou grossier etc. Le fait qu'ils aient un grand frère ou un cousin dans la même école peut également faciliter leur statut dans une classe d'adolescents.

Karen Werthe projette donc le racisme qu'elle voudrait combattre sur des groupes d'enfants dont le fonctionnement obéit à d'autres logiques. La combinaison du passé nazi avec le danger du racisme lui permet de donner sens à l'enseignement du nazisme et lui procure une légitimité sociale¹⁷.

¹⁵ Cette pratique est également courante à l'adolescence : un enfant immigré à plus de 15 ans, considéré comme adulte, n'a plus le droit d'intégrer l'école et il ne pourra donc pas passer le baccalauréat. L'école du pays de l'immigration représentant le plus souvent l'accès à un travail socialement valorisé, la pression pour trouver un moyen à ce que les enfants intègrent néanmoins l'école est importante. Un des moyens efficaces est de mentir sur l'âge réel.

¹⁶ Pour les difficultés particulières des garçons de parents immigrés dans le système scolaire, par rapport aux filles en France, cf. Beaud 2002, Delcroix, 2001.

¹⁷ Pour dissiper tout doute, je tiens à souligner qu'il est évident que le racisme est un phénomène réel en Allemagne qui mène à des processus de discriminations professionnelle, politique et personnelle. Néanmoins, certains discours sur le racisme tendent à ramener tout autre phénomène social à cette seule cause, qui devient

A Leipzig, les enseignants évoquent également le racisme et le neo-nazisme comme danger. Du « borbier marron » de M. Wolff, au danger nazi de Mme Neumeier, la « passion des élèves » pour le nazisme est interprétée comme un « danger de société ». En revanche, c'est « l'école de la RDA » qui est ici mise en avant en tant que meilleur rempart contre le néo-nazisme, et non pas l'enseignement du passé. Ce qui n'empêche pas de souligner également « l'importance de l'enseignement du génocide » pour que « ça n'arrive plus jamais ». Mme Neumeier constate ainsi : « même si – je ne comprends pas bien : la génération qui se passionne aujourd'hui pour ça [pour le néo-nazisme], elle a du passer également par l'école de la RDA [die DDR-Schule] – à travers [l'éducation par] les parents ! Il y a des questions pour lesquelles je n'ai pas de réponse¹⁸ ».

1.1.2 Croire et faire croire dans le système politique

La foi dans le système politique (la « démocratie ») constitue le deuxième but pédagogique que veulent transmettre les professeurs en enseignant le nazisme.

Dans un entretien portant sur les visées pédagogiques de ses cours, M. Schulze, directeur du *Gymnasium Weinberg*¹⁹ explicite l'importance qu'il attache à ce qu'il nomme les « objectifs pédagogiques affectifs », par rapport aux « objectifs pédagogiques cognitifs ». Selon lui, l'enseignement du nazisme impose cette distinction : « il est de plus en plus important de transmettre les objectifs pédagogiques affectifs, c'est-à-dire susciter des sentiments, de sensibiliser des élèves et de leur inculquer des manières d'agir » car ils représentent une prévention contre le risque du néo-nazisme, jamais directement nommé mais implicitement présent. En effet, selon M. Schulze, « il ne suffit pas d'avoir des concepts pour définir le totalitarisme ou les crimes contre l'humanité, il faut aussi les comprendre affectivement²⁰. » Ainsi, l'« objectif pédagogique affectif » principal, selon M. Schulze serait « l'identification avec les lois fondamentales qui ont été violées », c'est à dire la constitution démocratique de l'Allemagne. Le nazisme serait, selon lui, un « cas exemplaire » de cette violation²¹.

l'incarnation de tout les « maux » sociaux, et la seule priorité dans un combat politique. Les discours autour du « devoir de mémoire » peuvent aller dans ce sens.

¹⁸ Entretien du 01.11.03, p. 10.

¹⁹ Pour une biographie développée, cf. Chap. III.

²⁰ Conversation informelle du 09.01.04. Les deux concepts retenus par M. Schulze ne semblent pas anodins. En effet, le travail qu'il effectue avec la classe tourne autour de ces deux points centraux.

²¹ Même si M. Schulze affirme qu'il s'agit d'un « cas exemplaire », il s'agit en fait du seul cas de violation d'une constitution démocratique dans l'histoire de l'Allemagne. Quand il parle de violation de la constitution allemande, il parle donc bien du nazisme.

Transmettre le passé nazi revient ainsi à effectuer « l'éducation morale » des enfants. Ce qui est transmis en priorité n'est pas une connaissance du passé, mais des valeurs civiques, le génocide étant, selon Monsieur Schulze, « particulièrement efficace » pour ce faire :

« C'est – l'éducation, et je dis de manière très consciente l'éducation, l'éducation dans les cours d'histoire – quand on traite ce thème spécifique (NS) – les effets éducatifs de l'enseignement historique sont particulièrement efficaces et particulièrement souhaitables quand il s'agit de ce thème précis. Transmettre l'idéologie du nazisme est une éducation des valeurs. On ne le fait pas uniquement pour informer sur ce que pensaient les nazis à l'époque, pour comprendre ce qu'ils ont fait. C'est important aussi, mais ce n'est pas ce qui est le plus important. Leur parler du darwinisme social, et des théories des peuples (*Völkerprinzip*) et ces idéologies du national-socialisme, c'est parler à chaque fois, et toujours tout de suite du monde opposé. Du monde des valeurs opposées. Et, en règle générale, ils captent vite. « Pourquoi le darwinisme social est indéfendable? » « Qu'est-ce que cela signifierait dans notre monde d'aujourd'hui? » « Comment est-ce qu'on traiterait des handicapés » etc., etc.²² ? »

M. Schulze construit ici une opposition cardinale entre deux « mondes de valeurs ». Le nazisme d'un côté, la dignité humaine et les lois fondamentales de l'autre.

L'étape suivante du raisonnement s'appuie sur l'hypothèse que du travail sur le génocide et de l'identification avec les victimes naîtrait automatiquement la valorisation (voir l'amour) d'un système juridique qui, selon le professeur « s'oppose en tous points » à celui du nazisme et qui « protégerait » lesdites victimes. Le but ultime consiste donc à transmettre les valeurs des lois fondamentales de la Constitution allemande, en particulier l'article premier, le droit à la dignité humaine.

M. Schulze n'hésite pas à comparer les cours d'histoire à des cours de religion : apprendre « les valeurs opposées » est une affaire de croyance, voire de foi. Devenir un « bon citoyen démocrate » signifie intérioriser les « valeurs de la démocratie ».

« Pour moi, c'est [l'enseignement du nazisme et du génocide] – surtout dans la dernière classe de seconde que j'ai eu – c'était une heure de religion. Ou plutôt des heures de religion. Nous avons une histoire allemande qui nous impose cela. Des questions de base, d'éducation morale, des questions du vivre ensemble – qui ne peuvent pas ne pas être traitées quand on fait le troisième Reich en cours²³. »

²² Dass gerade die (2) Erziehung - sage ich mal ganz bewusst, Erziehung jetzt, Erziehung im Geschichtsunterricht - bei dem Thema oder die erzieherische Wirkung des Geschichtsunterricht bei dem Thema am ehesten äh möglich und auch wünschbar ist, - äh weil da eben besonders wenn man dann z. B. NS-Ideologie behandelt, ich glaube dass es auch so – auch so – das ist ein Werteerziehung, was man da macht. Man macht es ja nicht nur, und nicht mal in erster Linie, um zu informieren über das, was in den Köpfen der Nazis vorging, damit man versteht was die gemacht haben. Das ist natürlich auch wichtig, aber das ist nicht das Wichtigste daran. – Mit denen über's Völker-Prinzip und über das Prinzip des - den Sozialdarwinismus und all diese Ideologien des Nationalsozialismus spricht, ist bei jedem einzelnen Punkt immer sofort sonst auch die Gegenwelt da, dazu. Die Gegenwertewelt. Und die kommt auch in aller Regel von ihn selbst. - äh Warum ist der Sozialdarwinismus unmöglich? Was würde das in unserer heutigen Welt bedeuten - in unserem ganz konkreten Zusammenleben? Wie würden wir - äh mit behinderten Mitschülern umgehen, usw. usw.? (Entretien du 17.02.2003, p. 56)

²³ Also das ist für mich: - gerade auch in der letzten zehnten so gewesen. Das war: fast eine Religionsstunde sozusagen - oder Religionsstunden - im Sinne von Werteerziehung. Wir haben nun mal eine deutsche Geschichte, die uns das geradezu aufdrängt [...] so ganz grundsätzliche Fragen Wertefragen des menschlichen

Monsieur Schulze parle de certaines valeurs chrétiennes, telles que l'amour pour son prochain, présentes dans cette vision d'une « démocratie basée sur des valeurs ».

Dans ce contexte, « les Juifs », habituellement présentés exclusivement en tant que victimes, sont désormais évoqués comme des sortes de « citoyens idéaux ». M. Schulze établit un lien primordial entre la valorisation de la Constitution, qu'il juge essentielle, et la compréhension du débat dans les milieux juifs (*jüdische Kreise*) au début des années 1930 sur l'émigration, débat très présent dans le film *Die Geschwister Oppermann* de Egon Monk, une adaptation du roman de Lion Feuchtwanger²⁴, qu'il montre en cours. « Les Juifs » deviennent alors un exemple modèle d'identification à l'Allemagne démocratique, qu'ils ne veulent pas quitter. Condamner l'extermination des Juifs allemands, qui de surcroît ont valorisé une « Allemagne démocratique », signifie valoriser cette Allemagne, mais également la faire passer du côté des victimes. « Les nazis » sont ainsi les bourreaux « des Juifs » non seulement en tant que « Juifs », mais également en tant que citoyens de l'Allemagne démocratique. « Les Juifs » persécutés et « la Constitution démocratique violée » se superposent, l'identification avec les premiers mènerait quasi automatiquement à une valorisation de la seconde. L'éducation civique et l'adhésion aux valeurs politiques actuelles sont visées au travers du « bouleversement affectif » qui passe par une identification aux victimes les plus visibles²⁵.

Nous avons vu que si les professeurs de Leipzig ont intégré ce but pédagogique, même si cette intégration n'est pas toujours évidente en pratique, ils le combinent avec une volonté de transmettre aux élèves une forme d'engagement social. Le nazisme devient peut-être une moindre priorité dans l'enseignement à Leipzig.

1.1.3 Aimer son prochain

La transmission des valeurs de tolérance, du refus de l'antisémitisme et du racisme (et parfois, mais plus rarement, de l'homophobie et du respect pour les handicapés) constitue le troisième but pédagogique « affectif » que souhaitent atteindre les professeurs. Derrière cette éducation à la tolérance se trouvent des valeurs exprimées dans la Déclaration des droits de l'Homme. M. Gerste, professeur à Wiesi, y fait explicitement référence :

« On pouvait constater, très rapidement, que la question des droits de l'Homme – ça les intéresse ! Et c'est vraiment déjà de l'éducation politique/civique. On n'a pas le droit (*darf*) de faire ça

Zusammenlebens behandeln, die nie die nicht ausbleiben können und dürfen, wenn man das Dritte Reich behandelt. (Entretien du 17.02.2003, p. 56)

²⁴ Lion Feuchtwanger (1934), *Die Geschwister Oppermann*, Berlin, Aufbau Taschenbuch Verlag 2001.

²⁵ Conversation informelle, 12.12.03.

autrement que de tout de suite revenir sur la loi fondamentale (*Grundgesetz*) ! Ils évoquent eux-mêmes les exemples – « et là, pourquoi – mais c’est contre les droits de l’Homme », etc. Là, il faut continuer (*darauf eingehen*). Et – utiliser les richesses de l’histoire pour ça. Ça a à voir avec de l’éducation politique. Je n’aurais pas de scrupules à dire [que c’est cela qui est primordial] – l’enseignement de l’histoire – évidemment, ça doit être correct, du point de vue scientifique²⁶. »

M. Schulze explique que le choix des films qu’il montre en classe se base sur leur capacité à « combiner l’histoire politique avec l’histoire personnelle, pour apprendre aux élèves que rien n’est uniquement personnel ». Il veut ainsi transformer les élèves en « citoyens conscients de la dimension politique de leurs choix quotidiens²⁷. » Les liens entre éducation civique et « bouleversement affectif » deviennent évidents. De la même manière, Mme Simone, collègues de M. Schulze, incite les élèves à faire des entretiens avec leurs familles, afin de montrer que l’histoire n’est pas « *au dessus, ou au-delà (abgehoben)* » des élèves, mais qu’elle leur appartient. Les événements autour des mouvements néo-nazis offrent une autre occasion pour établir le lien entre passé et présent²⁸.

L’hypothèse d’un comportement de tolérance provoqué par le rejet du nazisme constitue le deuxième pari des enseignants, supposant un passage automatique de l’affectif au comportement électoral et quotidien.

Cette volonté se traduit tout d’abord par l’espoir d’avancer, en enseignant le nazisme, dans la lutte contre les stéréotypes. Comme le formule la jeune Anika Klein à Wiesi : « j’aimerais qu’ils comprennent ce que font les stéréotypes, si on les entretient de manière négative. Et à quoi on peut arriver, quand on exclut des hommes – ou des groupes²⁹. »

M. Herzog, enseignant d’une soixantaine d’années à Wiesi, constate ainsi que le national-socialisme est « particulièrement utile », car « l’exclusion et la persécution sont arrivées à leur point culminant, et donc on peut thématiser et illustrer particulièrement bien des thèmes tels que les stéréotypes, le racisme et l’exclusion³⁰ ». Un exemple « parfait » pour voir « à quoi peut aboutir une politique d’exclusion ». Sa collègue du même âge, Madame Inge, insiste sur le fait qu’il s’agit d’apprendre « comment traiter des minorités ».

²⁶ Also ich hab heute zum Beispiel in dieser achten Klasse eine Stunde gemacht über (2) äh – (zögert) Die Verfassung und die Menschenrechte in der Französischen Revolution: (2) Selbst dort merkte man, in der Stunde, merkte man sehr schnell, dass - äh Menschenrechtsfrage, die die auch da schon sehr interessieren, - äh ganz viel mit politischer Erziehung zu tun haben. Man darf das gar nicht anders machen als sofort auch auf das Grundgesetz zu rekurrieren, Da kommen die von selbst auch mit Beispielen warum denn so und nicht so: Und da und da werden doch auch die Menschenrechte verletzt usw. usw. Darauf dann einzugehen. Und - äh diese dieses überreiche Angebot der Geschichte jeweils dafür zu nutzen. Das hat was mit >>politischer Erziehung zu tun. - <Also da würde ich auch gar keine Skrupel haben zu sagen: Das ist das wichtigste im Geschichtsunterricht, der natürlich fachlich korrekt sein muss [...] (Entretien du 13.02.03 p. 78).

²⁷ Ibid.

²⁸ Entretien mené le 09.04.03.

²⁹ Entretien du 23.10.03, p. 28.

³⁰ Entretien du 25.04.03, p. 16.

« Comment traiter des gens qui sont différents de nous. Ça serait vraiment un but à atteindre : prendre et accepter les autres tel qu'ils sont. Ça serait vraiment important, qu'on ne les dévalorise pas dès le départ, qu'on ne les exclut pas. Et d'un côté, le terrain est favorable ici. De l'autre côté, nous avons également des bagarres parmi les élèves – comme ce week-end³¹. »

La bagarre du week-end de Pâques 2003³², entre deux groupes de « jeunes », est interprétée par plusieurs enseignants comme un signe du « manque de tolérance » envers les « autres ». L'affrontement est interprété en termes racistes. Madame Werthe considère qu'il s'agit d'une bagarre « d'Afghans contre Turcs ». En fait, deux groupes de jeunes se sont affrontés, dont la majorité (des deux côtés) ont la nationalité afghane. Il ne s'agit pas d'élèves de Wiesi, mais des groupes du quartier, en désaccord. La lecture « raciste » de l'événement est soulignée dans le contexte de l'éducation « anti-raciste ». La transmission de la tolérance prend, du fait de l'actualité, un caractère d'urgence.

Madame Groß von Wilhelmshöhe, enseignante d'une soixantaine d'années au *Gymnasium* de Weinberg, considère que « l'histoire est le cours où on peut le mieux apprendre la tolérance³³ ». Pour ce faire, il est important que les élèves réalisent « où commence la violence, où est-ce qu'il faut s'arrêter³⁴ ». En effet, on peut l'apprendre à partir de l'enseignement du passé nazi. Madame Groß von Wilhelmshöhe est l'une des rares enseignantes qui considèrent que le nazisme n'est pas le seul sujet, ni particulièrement apte, à transmettre la tolérance. Elle tente de passer par d'autres moyens, comme la familiarisation avec la différence, par la curiosité envers le passé, de n'importe quelle époque. Elle souligne que :

« L'Histoire, c'est apprendre la tolérance. Apprendre la mentalité, les positions de base d'un siècle et les comprendre. Ça, s'est important. Ne pas refuser tout de suite tout ce qui est étranger, mais l'écouter, lui donner un forum. Je peux toujours le rejeter après, pour des raisons – que je dois trouver dans le contexte ! Je ne suis pas obligé de dire : « le Moyen Âge était magnifique, je veux y retourner. » Ça serait absurde. Je ne vais pas vivre avec des douleurs de dents. On ne m'enlèverait pas l'appendice. Ce serait absurde. Mais je peux dire, par exemple, qu'il y a une autre relation à la mort ! Ou une autre relation aux enfants. [...] Je ne peux pas juste rejeter [cette époque] et dire que c'était horrible. Je dois savoir : qu'est-ce qui s'est passé ? La compréhension d'un monde complètement étranger. Je dois regarder, avec mes yeux, avec mes sens – et après je peux décider : comme ça, je ne veux pas vivre³⁵ ! »

³¹ aber wie man mit Leuten umgeht, die anders sind als man selbst, sag ich mal so. Das! wäre mir schon ein ganz hohes Ziel, dass man erreichen kann, dass man andere Leute – zunächst mal so nimmt, wie sie sind und das auch akzeptiert. (2) Aber das – äh wäre schon ganz wichtig, dass man sie nicht von vornerein abtut – sie nicht ausgrenzt – und das, da ist natürlich der Boden hier ganz gut - einerseits(betont). Andererseits haben wir natürlich auch ganz massive Fehden unter den Schülern jetzt grade am Wochenende.

³² Pour un compte rendu du journal local, cf. annexe n°11.

³³ Entretien du 19.02.03, p. 3.

³⁴ Ibid, p. 6.

³⁵ Geschichte ist einfach indem ich Toleranz lerne, in dem ich lerne also (2) äh – die Mentalität, die Geisteshaltung, die Grundhaltung eines Jahrhunderts zu verstehen. – Das finde ich ist wichtig, dass ich das Fremde erst einmal nicht abstoße, sondern es: – anhöre, (2) dem – ein Forum gebe. (2) Ich mag es ja hinterher

1.1.4 Assurer l'engagement politique

L'engagement, le courage civique et la protection active des droits des autres constituent des buts supplémentaires. Monsieur Gerste espère voir l'enseignement du nazisme amener les enfants à se poser des questions, mais également à agir :

« Et quand on lit dans les droits de l'Homme, on y trouve exactement, ce qui a été violé, et ce qui doit être protégé. Et c'est important de faire le lien avec les cours d'éthique. Qu'est-ce qui compte pour vivre ensemble ? Comment on peut sensibiliser sur ce qui se passe ? Et surtout : est-ce que je dois intervenir, quand dehors, il y a un truc qui se passe, quand quelqu'un a été traité comme ça³⁶ ? »

La question de l'engagement civique rejoint celle de l'engagement politique. Ainsi le citoyen idéal est non seulement un citoyen tolérant, il est engagé et courageux, capable de défendre les valeurs des droits de l'Homme sous un régime dictatorial, par exemple. Une vision utopique de l'enseignement et une croyance dans l'efficacité de l'éducation s'expriment ici.

A Wiesi, l'anti-racisme a une dimension plus pratique qu'à Weinberg. Il ne s'agit plus d'adhérer à des valeurs abstraites et à des textes de droit tels que la constitution ou les droits de l'Homme, mais de mettre fin aux « guerres de bandes », et de rendre possible un « vivre ensemble » entre les enfants au collège, dans la vie quotidienne. Monsieur Stein, enseignant d'une cinquantaine d'années à Wiesi formule cette position de la manière suivante :

« Comme le disent les musulmans : « les nazis ont cassé du Juif. Nous Musulmans sommes aussi contre les Juifs. Donc 'Heil Hitler' ». Pas plus. C'est (il s'interrompt) mais ils réalisent en général, quand même, que c'est une provocation. Ils savent que c'en est une. Ils ne sont pas sérieux, non plus. Et ils savent, ou ils réalisent suffisamment, pendant les cours, que leur catégorie (*ihre Art*) n'aurait pas été bien traitée sous Adolf³⁷. Ils le savent, quand même. Et c'est la conclusion, aussi. C'est la conclusion de mes cours. Et ils l'acceptent. Oui, le racisme, ça veut dire qu'on considère sa propre race comme la seule bonne chose au monde, et qu'on refuse toutes les autres. Donc ça veut dire que vous tous, vous qui êtes ici, vous en feraient partie [des autres]. Et en principe, à la fin, ils ne sont pas des racistes. C'est – oui, c'est l'idéal de mon enseignement, qu'à la fin, il n'y ait pas de racistes. Et en

immer noch ablehnen – aus – Gründen, die ich dann aber aus diesem Rahmen finden muss. Ich muss ja nicht sagen: "Was im Mittelalter war, war großartig. Das möchte ich wiederhaben". – Das wäre unsinnig. Ich lebte nicht mit Zahnschmerzen. Man würde mir den Blinddarm nicht rausnehmen können. Das wäre unsinnig. (3) Aber ich kann doch sagen, dass es ein anderes Verhältnis zum Beispiel zum Tod ist! (3) oder ein anderes Verhältnis der Familie zum Kind! (3) [...] Ich kann es nicht – ne, ich kann es nicht einfach ablehnen und sagen: Das war aber grausam. Ich muss doch wissen: Was ist da geschehen! (2) Dieses das Verständnis so von einer mir absolut fremden Welt. Ich muss sie erst einmal aufnehmen, mit den Augen und meinen Sinnen – und kann dann hinterher entscheiden: So möchte ich es aber nicht haben (Entretien du 19.02.03, p. 26.).

³⁶ Und wenn man dann äh in den Menschenrechten nachliest, dann findet man ja genau das, was verletzt wurde und das auch geschützt werden muss. Und es ist nur im Grunde wichtig, deswegen wieder der Übergang zu Ethik dann zu sehen: Was ist im Zusammenleben wichtig? Was kann man da, wie kann man sich sensibel machen dafür, was passiert? Und vor allem: muss ich nicht doch eingreifen, wenn etwas passiert draußen (leiser) wenn irgendwie jemand da so - behandelt worden ist (Entretien du 20.10.03, p. 19 – 20).

³⁷ Noter la formulation personnalisée.

règle générale, c'est comme ça. Mais parfois, nous ne sommes pas d'accord. Certains l'étaient véritablement (des racistes). Mais on peut pas mal les perturber, quand même³⁸. »

« L'élève musulman » devient ici à la fois « le danger » et « la solution » du racisme et du néo-nazisme. Danger car « autoritaire » et « *a priori* anti-sémite », mais « sauvé » par l'éducation anti-raciste ainsi que par la prise de conscience de son propre statut de « victime » et par l'engagement civique qui en résulterait.

Cette croyance dans l'utilité de l'enseignement est, de manière lucide, entrecoupée de moments de doute et de la conviction que « contre un vrai raciste, je ne peux rien ». La nécessité de croyance quant à la possibilité de changer une attitude raciste et influencer le comportement civique des élèves est essentielle pour continuer à exercer un métier difficile. Elle peut se mesurer dans l'extrait suivant de l'entretien de Monsieur Stein. Dans une phrase il affirme la possibilité du changement, pour la nier dans la phrase suivante, pour la réaffirmer, et ainsi de suite (le changement d'argumentation est indiqué par //) :

« On ne peut rien, contre le racisme. Je veux dire, contre quelqu'un, qui en est vraiment convaincu, il n'y a pas d'argument. Il devrait regarder sous le microscope : regarde, les gènes, en fait, ils ne sont pas vraiment différents – mais ça ne l'intéresse pas. Il le veut. Ça a existé, pendant le national-socialisme: des mesures de crânes et des trucs comme ça, ils l'ont fait !// Enfin, dans le sens de la pureté de la race, il n'y avait rien. La vieille blague – blond comme Hitler, fort comme Göring – je veux dire, c'est une blague, puisque, au niveau de la race, ça ne tient pas la route.// Mais quand on veut avoir le préjugé, on peut trouver des preuves.// Mais donc, on peut le contredire (*aufbrechen*). Ça marche, quand même. »

« Ça marche ? »

« Oui.// (Il baisse la voix). Je ne peux pas exclure, qu'après il reste quand même un antisémite. Oui. Mais à ce moment-là, mes cours auraient été un échec. Par rapport à lui³⁹. »

³⁸ on Moslems in dem Sinn – ähm (stottert) der Schritt – die Nazis haben die Juden fertig gemacht (ja). Wir Moslems haben auch was gegen die Juden. Also 'Heil Hitler'. (ja ok.) Nicht weiter. (ja) Das und aber dd-dann das geht schon in der Regel das Begreifen so weit. Das ist ne Provokation, das wissen sie auch, dass es eine sein soll. Sie haben's auch nicht ernst gemeint. Und sie sagen auch, dass sie's nicht ernst gemeint haben. Und sie merken auch (3) sie wissen!so viel oder kriegen im Unterricht mit, aber wissen eigentlich auch so viel, dass – ihre! Art unter Adolf es nicht besonders gut gehabt hätte. Das wissen sie schon. (ja) Und also das kommt auch raus. Und das kommt aus meinem Unterricht raus oder aber auch, das, das wird akzeptiert jawoll: Rassismus, geht doch bitteschön da rüber – dass man die eigene Rasse für das einzig Gute auf der Welt hält und die anderen ablehnt, das heißt, ihr würdet alle da drunter fallen. Und äh darüber äh- im Prinzip sind sie, was raus kommt – weißt Du -sind keine Rassisten. Also ist ja so, das Ideal meines Unterrichts ist, dass hinterher keine Rassisten daraus -. Ja und das gelingt auch in der Regel. Wobei ich sagen muss, 'n großes Stück weit sind wir uns oft uneinig. Manche waren's! Aber manche kann man noch ganz gut erschüttern.

³⁹ Man kann nicht äh - gegen Rassismus, ich sag mal gegen jemanden, der da richtig von überzeugt ist, gibt's kein Argument. Der müsste unterm Mikroskop gucken: Guck mal, die Gene sind gar nicht so verschieden – interessiert den gar nicht. Der will das ja. Hat es ja im Nationalsozialismus gegeben: Kopfmessungen und all so'n Kram haben die gemacht. Also im Bereich der Rassenhygiene und da objektiv war ja nix festzustellen. Der uralte Witz: blond wie Hitler – ähm gestählter Leib wie Göring, ich mein - der Witz, weil das lässt sich ja rassisch gar nicht durchhalten. (ja, ja) Aber wenn man das Vorurteil haben möchte, dann bestätigt es sich auch. Also insofern, das kann man äh aufbrechen, (leiser) das geht. *Das geht schon?* Ja. (leise) Ich kann nicht ausschließen, dass nicht hinterher immer noch ein Anti-Semit übrig bleibt (ja). Das, aber dann, dann - in dem Fall hätte mein Unterricht versagt ja an dem.

Monsieur Wolff, directeur du *Gymnasium* à Leipzig, argumente de manière très proche. Comme Monsieur Stein, il souligne l'importance de la tolérance, de l'éducation anti-raciste et de l'engagement politique. Conscient des limites de son apport éducatif, il insiste néanmoins sur « le petit pas que nous apportons » :

« Vous êtes dans la situation de vouloir analyser uniquement le NS. Puisque vous travaillez là-dessus, vous êtes obligé de poser des questions dessus. Mais qu'est-ce qui se passe avec quelqu'un qui n'est pas dépendant de notre programme scolaire saxe. Et qui n'a jamais entendu parler du fascisme ni du NS. Et qui est quand même tolérant envers ceux qui pensent différemment. Qu'est-ce qui se passe avec lui, que faites-vous avec lui ? Il existe aussi ! Comment vous expliquez-vous son existence ? L'existence de ceux qui ne cognent pas les autres ? Qui n'ont encore jamais rien entendu de l'histoire ? Je veux dire – évidemment, c'est rare. Mais bon, il faut – (il ne finit pas sa phrase). Ça, c'est notre petit apport, ce que nous pouvons faire. Et je ne pense pas que c'est beaucoup. C'est une partie parmi plein, plein d'autres⁴⁰. »

Monsieur Wolff évoque la famille, les amis, la télévision comme autant de facteurs qui échappent à l'école. Sa lucidité porte non seulement sur les limites de l'éducation scolaire, mais également sur celles de l'entretien : le fait de se pencher sur l'enseignement du nazisme a un effet de mise en valeur artificielle de cet enseignement spécifique par rapport à d'autres cours. La distorsion qui en résulte n'empêche néanmoins pas l'existence du lien entre éducation « démocratique » et enseignement du passé.

1.2 Régimes de raison

L'enseignement du nazisme mobilise des régimes de croyance pour inciter les élèves à adhérer affectivement au régime politique en place. Mais il convoque également des régimes de raison – ou régimes critiques. Se méfier des hommes politiques, des médias, du discours des autres en général, ne pas croire tout ce que l'on voit et entend semble être la deuxième préoccupation principale des professeurs.

La « capacité à devenir un bon démocrate » est tout d'abord définie par l'existence d'un esprit critique, de sa formulation la plus ordinaire (se faire une opinion propre) jusqu'à la concrétisation la plus affirmée, résister aux injonctions de l'Etat. Ensuite, il se traduit par l'engagement politique, du simple vote à l'engagement militant dans un parti ou un groupe d'intérêt voire, également par l'engagement social, la capacité de résister à des groupes, à des

⁴⁰ Sie sind in der armen Lage, nur dieses – NS untersuchen zu wollen. Sie müssen immer danach fragen. Aber was ist mit einem, der das nun gar nicht – von uns abhängig ist, und vom sächsischen Lehrplan, und nie was vom Faschismus und NS gehört hat. Und der – trotzdem tolerant jedem anders denkenden gegenüber ist – was ist denn mit dem – wer hat den denn – noch – die gibt's oooch! Ne! Wie können Sie sich das erklären, dass es solche Menschen gibt! Die einfach anderen nicht auf die Fresse hauen! Die NICHTS, und NIE was von Geschichte gehört haben! Ich meine – die sind natürlich seltener – sind alle damit konfrontiert, in irgend einer Weise. Aber den müssen wir uns – also das ist unser – das ist unser Treppenstückchen, was wir da machen können. Und ich bilde mir nicht ein, dass das sehr, sehr groß ist. So. Und dass es eins ist, von vielen, vielen. (Entretien du 10.10.03, p. 26).

opinions « dominantes » et même à l'Etat. Les interprétations du nazisme qui se concentrent sur quelques acteurs politiques sont particulièrement propices à faire passer la leçon principale : avoir un esprit critique.

1.2.1 « L'esprit critique »

L'éducation des élèves représente chez beaucoup de professeurs une manière de faire du bien, de participer à la diffusion des Lumières : « comme beaucoup de ma génération, je voulais devenir professeure pour tout faire mieux. Je voulais éduquer (*aufklären*) les élèves, leur montrer le chemin pour qu'ils soient bons ! Voilà. C'était ma motivation⁴¹. » Madame Simone exprime la « vocation » implicite de beaucoup de ses collègues. Pour que les élèves soient « bons » selon ses propres termes, il faut leur apporter « les Lumières ». L'esprit de l'*Aufklärung* se retrouve de manière abondante dans les discours des enquêtés.

Le risque du nazisme peut être, selon les professeurs, contenu par « une attention particulière ». Afin que les élèves deviennent attentifs aux dangers de la séduction ou de la manipulation, une sensibilisation politique semble nécessaire à Monsieur Hatze, enseignant d'une cinquantaine d'année à Weinberg :

« Ben, [comprendre] comment on peut – manipuler des personnes. Puisque je trouve que c'est important aujourd'hui. (Il hésite) Peut-être pas dans la forme que (il rigole) comme l'a pratiqué Goebbels. Mais qu'on peut toujours être séduit (*verleitet*). Influencer les citoyens d'une manière – et comment on peut s'en apercevoir. Comment c'est fait, quels sont les mécanismes – avec quels mots, comment on peut lire entre les lignes. De mettre en question, être attentif à ce qui se passe. Et ça, on peut bien le voir à travers l'exemple de l'échec. Et tirer des conséquences⁴². »

Le nazisme en tant que « contre-exemple » permettrait ainsi aux collégiens de développer une résistance à la manipulation politique. Singulièrement sensibles « à cet âge là, [car] ils ont des exigences morales particulièrement fortes », ils seraient touchés par « les personnes qui ont été séduites, qui ont subi la peur, ou encore qui ont été persécutées ». Ainsi l'enseignement joue un rôle d'alerte.

« L'esprit critique » se compose de différents éléments. Il faut d'abord se méfier, « ne pas prendre tout ce qui se dit pour argent comptant », comme l'explique Thomas⁴³, enseignant

⁴¹ Entretien du 09.04.03 p. 2.

⁴² Also wie das – wie man Menschen manipulieren kann. (3) Weil ich das eben auch für heute wichtig finde. (4) mmm, mmm natürlich nicht in dieser Form wie (unter leichtem Lachen) wie Göbbels das vielleicht gemacht hat, aber eigentlich immer auch mit verleitet sein kann, (2) die Bürger in einer Weise zu beeinflussen, oder wie man eben auch merken kann (2) wie das gemacht werden kann, welches die Mechanismen sind, äh - mit welcher Wortwahl, wie man – auch zwischen den Zeilen lesen kann. Das hinterfragen kann, wie man im Grunde aufmerksam sein kann, was passiert. Und das kann man ja an dem Beispiel, wenn es schief läuft, äh – ganz gut – erkennen. Daraus jetzt Schlüsse zu ziehen. (Entretien du 18.02.03, p. 15-16)

⁴³ Thomas ne m'a jamais confié son nom de famille. Il s'est présenté par son prénom en me tutoyant. Je garderai l'appellation par un prénom, même s'il s'agit, ici aussi, d'un pseudonyme (cf. chap. II).

d'une cinquantaine d'années à Wiesi. Afin de pouvoir « se méfier », il faut avoir accès à l'information. Ainsi Mme Inge souhaite-t-elle pour ses élèves qu'ils consultent diverses sources pour ne pas être « comme les gens qui ont voté pour le national-socialisme » :

« Ils [les élèves] doivent se procurer autant d'informations que possible concernant une chose, utiliser autant de sources différentes que possible. Les gens qui ont voté pour le national-socialisme plein d'enthousiasme, ils l'ont fait pour des motivations à court terme. [...] Si on pouvait arriver à ce que les élèves fassent un lien et disent : 'non, ça, ce n'est pas suffisamment réfléchi'.⁴⁴ »

« Se méfier » a tout d'abord une signification politique ; afin de pouvoir voter, il « faut interroger ce que disent les hommes politiques⁴⁵ ». Madame Simone, enseignante d'une quarantaine d'années de la *Mittelschule* à Leipzig mentionne également une deuxième signification, médiatique celle-là :

« Qu'ils pensent, de manière consciente, sur ce qui se passe dans le monde, ce que je lis tous les jours (elle s'énervait) et ne pas prendre tout pour argent comptant, ce qu'ils lisent dans [le journal] *Die Bild*⁴⁶, ou je ne sais où. Ou alors, ce qu'ils regardent à la télé. C'est vraiment souvent de la merde. N'est-ce pas, moi-même, quand je regarde les nouvelles, je me dis : ce n'est pas possible. On ne peut pas laisser ça comme ça ! [...] je pense que l'éducation médiatique est aujourd'hui beaucoup plus importante que tout. Puisque – ils regardent, ils absorbent, et tout ce qu'ils voient est vrai⁴⁷. »

La méfiance prend également une troisième signification, autocritique, souligne Mme Inge : « la capacité d'être critique, y compris envers soi-même. Qu'on ne croit pas tout de suite la première chose, qui paraît logique ou plausible⁴⁸. »

L'utilisation de sources contradictoires en cours représente une des manières pour pourvoir les élèves avec les moyens de « mettre en cause » ce qu'ils apprennent. M. Schulze souligne ainsi : « il faut surtout observer le principe de la contradiction en didactique (*kontroverse Didaktik*). Ça, il ne faut jamais oublier, il faut à tous prix - une vision contradictoire doit au moins être présente, dans les cours d'histoire. Ça, c'est évident. Et c'est

⁴⁴ „dass sie, bevor sie ein Urteil fällen, äh sich so viel Informationen über eine Sache wie irgend möglich aus den verschiedensten Ecken besorgen. Das heißt also, die Menschen, die damals voller Begeisterung äh für die Nationalsozialisten gestimmt haben, die haben das ja aus äh – sehr kurzfristig, viele von denen jedenfalls, aus sehr kurzfristigen Motiven [...] Wenn man erreichen könnte, dass äh Schülerinnen und Schüler an der! Stelle häufiger mal Bezüge herstellen und sagen: 'Nee, das ist vielleicht zu kurzfristig gedacht'“ (Entretien du 24.04.03, p. 10.)

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Un tabloïd, et le quotidien le plus vendu en Allemagne.

⁴⁷ Das bewusste Nachdenken, das was in der Welt passiert, was ich lese jeden Tag – (sie wird ärgerlich und aufgeregt) und wirklich nicht alles für bare Münze zu nehmen, was in der Bildzeitung und weiß der Kuckuck wo steht!! Oder auch im Fernsehen kommt. Und da kommt ja auch wirklich viel Mist. Nee, das ist - Auch wenn ich selbst welche – manche Nachrichten sehe – wo ich sage, das kann doch nicht sein! Das kann man so nicht stehen lassen! [...] glaube ich, ist Medienerziehung glaube ich so heute viel, viel wichtiger, als – alles andere. Weil die einfach gucken, und einsaugen, und alles ist wahr, was sie dort sehen. (Entretien du 14.01.04, p. 9).

⁴⁸ Entretien du 24.04.03, p. 11.

surtout ça, qui, à son tour sert l'éducation politique – quand on le fait de manière consciente⁴⁹. »

1.2.2 La réflexion et l'introspection

Cette capacité critique devrait à terme aboutir à une « capacité de réflexion ». Les professeurs veulent apprendre à leurs élèves « à penser ». Herbert Weise, directeur adjoint de Wiesi, souligne le but de l'enseignement, et en particulier des cours d'histoire, tout en admettant que c'est un objectif bien ambitieux :

« Réfléchir à des solutions : qu'est-ce qui serait mieux ! Comment les choses sont en lien les unes avec les autres ? Pourquoi est-ce ainsi ? Et réfléchir et analyser jusqu'au bout, ce qu'ont fait les gens, et trouver d'autres 'solutions'. Donc, savoir, procéder classiquement historiquement. Regarder : qu'est-ce qui s'est réellement passé, analytiquement, au passé ? Et quelles solutions puis-je en tirer pour le futur ? Comment ça devrait être ? C'est pour moi le centre de ce que l'histoire peut faire. (Il hésite) Hum, mais moi, en tant qu'élève, je n'en étais pas capable. Je n'avais pas cette conscience. C'est venu par (il ne finit pas sa phrase...) pour pouvoir juger de manière fondée, et en tirer des positions propres, (doucement) c'était tout un processus. Ça a duré (il hésite) sûrement les deux tiers de mes études, je dirais⁵⁰. »

Annika Klein, l'une de ses jeunes collègues, 35 ans, est convaincue que l'étude de l'histoire forme, par définition « à penser de manière indépendante⁵¹ », puisque « l'histoire met en cause le présent ». Elle a eu cette « révélation » pendant ses études et espère la transmettre à ses élèves :

« J'aimerais – en particulier avec ce thème-là [le national-socialisme], même si je le veux également avec d'autres thèmes – je voudrais qu'ils pensent. Finalement, j'ai (elle sourit, un peu étonnée) probablement une approche dans l'esprit des Lumières (*aufklärerischen Ansatz*) ! Ils doivent penser ! Ils doivent regarder et penser ! Est-ce que je veux autre chose ? (elle réfléchit longuement). »

« Oui, si je veux vraiment beaucoup, je voudrais évidemment aussi qu'ils acquièrent la capacité à différencier. [Qu'ils se rendent compte que] quand on regarde une chose, ce n'est souvent pas assez de soit l'approuver, ou de la condamner. Car entre les deux, il y a une gamme très diversifiée [de possibilités]⁵². »

⁴⁹ Entretien du 13.02.03, p. 78.

⁵⁰ Lösungen selber mitdenken, was besser! - wäre – äh, wie Sachen zusammenhängen, warum das so war. Also auch das Durchdenken, das Analysieren dessen, was die Leute gemacht haben und daraus sozusagen andere 'Lösungswege'. also wissen, klassisch historisch vorgehen, sozusagen gucken: Was war da wirklich analytisch in der Vergangenheit? Also was soll ich denn für Schlüsse daraus für die Zukunft ziehen? Wie müsste es eigentlich sein? Also das ist für mich so der Kern dessen, was Geschichte leisten kann. Äh - so weit war ich nicht als Schüler. So das, dies Bewusstsein hatte ich nicht. Das habe ich mir erst durch [...] um sich 'n – begründetes Urteil abgeben zu können und daraus selber Einstellungen (leiser) und so was zu entwickeln. (leise) Das war 'n wesentlicher Prozess. Das hat bestimmt (2) die - zwei Drittel des Studiums gedauert würde ich mal sagen. (Entretien du 22.04.03, p. 11).

⁵¹ Entretien du 23.10.03, p. 9-10.

⁵² Also – ich möchte sie – auch und gerade bei dem Thema – das möchte ich bei anderen Themen natürlich auch – dass sie denken. Letztlich hab ich da – (leichtes Lachen) selber wahrscheinlich auch einen sehr aufklärerischen Ansatz! Ähm – sie sollen Denken. Sie sollen sich das angucken, und denken! Will ich noch etwas davon? (überlegt länger). Ja, wenn ich ganz viel möchte, dann möchte ich natürlich auch, dass sie ein Gefühl für's differenzieren bekommen. Dass, wenn man sich eine Sache anguckt, es oft nicht damit getan ist, es entweder nur

Sa collègue d'une cinquantaine d'années, Klara Rohrsteg, va plus loin. Pour elle, ce n'est pas suffisant de se procurer une information diversifiée, de la critiquer et de se positionner par rapport à elle, jusqu'à produire une réflexion propre, il faut aussi « avoir le courage de la dire haut et fort », même si on n'est pas d'accord avec son entourage ou ses camarades de classe⁵³.

Pour accoucher d'une position, il faut faire « un travail sur soi-même ». Madame Weinecke, enseignante d'une quarantaine d'années au *Gymnasium* Monnet de Leipzig, souligne cette capacité à « travailler sur soi-même » avec une argumentation basée sur sa foi religieuse :

« Je dois tous les jours regarder le monde avec des oreilles dressées et des yeux ouverts, pour voir ce qui se passe. Je suis consciente que je ne vais pas toucher tout le monde. Mais si je touche une personne dans chaque classe, c'est déjà beaucoup, je pense ! Et j'essaie aussi, évidemment - j'espère que vous n'allez pas rire, je fais cela réellement - d'argumenter avec Jésus. Puisque Jésus disait : je ne peux pas changer le monde, mais si je me change, je change le monde ! Je pense toujours que c'est une maxime tellement géniale ! Si un homme politique disait ça un jour, je l'embrasserais de suite ! Faire prendre conscience à chacun : je dois commencer chez moi ! Je ne peux pas toujours dire : les autres doivent faire, etc. Non, c'est moi, qui dois [agir]⁵⁴ ! »

1.2.3 La résistance à l'Etat répressif

Certains enseignants de Wiesi qui sont politiquement très engagés, aussi bien dans des syndicats que dans des partis politiques, sont encore plus exigeants. Ce n'est pas uniquement en classe ou devant les amis qu'il faut s'affirmer, c'est également dans une confrontation avec l'Etat. En particulier, les immigrés auraient « un devoir de résistance » envers l'autorité étatique. M. Herzog, d'une cinquantaine d'années, est membre du syndicat GEW ; il a été membre du SPD pendant un certain temps. Son père, dénoncé par son amie pour avoir affirmé son opinion critique envers Hitler, a été interné pendant la Seconde Guerre mondiale dans plusieurs camps de concentration. L'attachement de M. Herzog à « l'esprit de résistance » a ainsi peut-être des origines familiales. Il affirme : « oui, résiste (*Wehr Dich*) ! Résiste contre des gens qui veulent te soumettre ! Résiste contre des gens qui te traitent de manière raciste !

gut zu heißen, oder nur zu verteufeln. Sondern, dass es dazwischen noch eine unglaubliche Bandbreite gibt (Entretien du 03.10.03, p. 27).

⁵³ Entretien du 20.10.03, p. 5.

⁵⁴ „Jeden Tag mit spitzen Ohren und mit großen Augen in die Welt gucken muss um zu sehen, was da passiert! Mir – mir ist bewusst, dass ich da nicht jeden erreiche. Aber wenn ich in jeder Klasse vielleicht einen erreiche, dann denk ich mal, dann ist das schon viel! Ich versuche natürlich auch mit – ich hoffe, Sie lachen jetzt nicht, ich mache das wirklich – mit JESUS zu argumentieren. Denn in der Bergpredigt sagt Jesus, ich kann die Welt nicht ändern, aber wenn ich mich ändere, dann ändert sich die Welt! Ich denk immer – das ist so ein Klasse Spruch! Wenn das mal irgendein Politiker sagen würde, dann würd ich dem glatt um den Hals fallen! Aber – jedem auch bewusst zu machen – ich, ich muss bei MIR anfangen! Ich kann nicht immer sagen, die anderen sollen mal machen oder so! Nee! ICH muss!“ (Entretien du 14.10.03, p. 19).

Résiste contre des tendances fascistes, contre la violence, contre je ne sais quoi ! Enfin : montre du courage civil⁵⁵ ! »

Le cadre juridique de raisonnement et la croyance dans la constitution servent d'appui pour M. Gerste, enseignant d'une quarantaine d'années à Wiesi lorsqu'il formule un véritable « appel à la résistance » dont il faudrait faire preuve pour « être un bon citoyen ».

M. Gerste rapporte une anecdote qui permet de mieux comprendre son positionnement. Une mère d'élève, immigrante afghane, résidant à Hambourg depuis une quinzaine d'années, se fait insulter par une policière à l'aéroport en rentrant de vacances. La « gardienne de l'ordre » la menace d'expulsion sans raison valable. A la suite de cet incident, la mère, terrorisée, a recours à M. Gerste pour lui demander conseil. M. Gerste est choqué par le comportement de la fonctionnaire allemande, qu'il explique par « sa folie ». En revanche la « passivité de la mère » lui semble davantage poser problème :

« Elle se dit : 'ça doit être normal, qu'elle m'engueule, je dois avoir moins de valeur que les autres', ou quelque chose comme ça. S'accommoder, se contenter, et ne pas résister, ne pas s'opposer. Je trouve aussi quand même (il hésite) qu'il y a un lien avec les lois fondamentales de notre démocratie libre (*die freiheitliche demokratische Grundordnung*). Ce sont des valeurs supérieures (*übergeordnet*), que nous voulons transmettre, que nous devons transmettre ! Et le fait de protéger ses droits personnels, ça en fait partie. Il faut comprendre, que pendant le temps du national-socialisme, ils [les droits] ont été abrogés, pendant très longtemps. Complètement abrogés. Et [pour éviter que cela se reproduise] il faut s'en apercevoir dès les premiers signes [du passe-droit par l'Etat]. Parce qu'on peut s'y opposer. N'est-ce pas. Ça [les premiers signes] peut être de la violence [étatique]. La violence, c'est du fascisme, aussi⁵⁶. »

Monsieur Gerste exige de la part de ses élèves (et de leurs parents) qu'ils soient conscients de l'ordre juridique (en particulier de la liberté individuelle et la dignité), et qu'ils le défendent activement, en s'opposant à tout abus. L'abus de pouvoir de la part d'agents étatiques devient l'occasion de faire preuve d'héroïsme dans la résistance au quotidien, et de se défaire de toute suspicion de connivence. Monsieur Gerste ne prend pas en compte la situation de faiblesse d'une immigrante afghane, qui parle mal l'allemand, face à des autorités étatiques telle que la police. Pour être une « bonne démocrate », elle « aurait dû s'y opposer ». Il n'explique pas comment il imagine une telle opposition, ni les conséquences éventuelles pour cette femme (dont celle de l'expulsion). L'argumentation revient à responsabiliser les

⁵⁵ Entretien du 25.04.03, p. 16.

⁵⁶ [Sie sagt sich] : 'Das muss wohl so sein, dass die mich jetzt anschreit oder so. Ich bin wohl irgendwie – weniger wert oder so'. Sich damit abfinden, sich äh damit äh (zögert) – zufrieden geben und sich nicht wehren. Also ich finde schon auch, auch im – das hat mit der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu tun. Das sind so übergeordnete Werte, die wir auch vermitteln wollen (hm) und müssen! Und ähm – ich denke, da gehört auch dazu, dass man seine – Persönlichkeitsrechte – bewahrt und dass man eben versteht, dass in, in dieser Zeit des NS diese außer Kraft gesetzt worden sind für lange Zeit! Und, und (zögert) bis zum Allerletzten sozusagen. Dass man aber hier schon begreift, dass man das schon bei den allerersten Anfängen – erkennt und sich zur Wehr setzen kann dann. Nicht. (zögert) Das kann Gewalt sein. Das ist ja Faschismus auf der einen Seite. (Entretien du 20.10.03, p. 19).

plus faibles pour l'abus du pouvoir des plus forts. L'« incapacité à résister » à l'Etat est alors interprétée comme une « faille démocratique ».

2 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Les objectifs pédagogiques, entre la foi et l'esprit critique, se traduisent ensuite par des moyens pédagogiques mis en place par les enseignants. La « pédagogie du bouleversement affectif » constitue le moyen explicite qui mènerait, aux yeux des professeurs, aux objectifs visés. Une analyse du langage et des manière de parler du passé nazi montre en revanche les limites du « bouleversement affectif ».

2.1 La *Betroffenheitspädagogik* : la pédagogie du bouleversement affectif

Pour comprendre la position centrale du génocide dans les cours d'histoire, il est important de faire un détour et d'analyser le développement d'une pédagogie spécifique, particulièrement « en vogue » concernant le national-socialisme en RFA à partir des années 1970-1980. Cette pédagogie trouve cependant ses racines dans un débat ancien qui a porté sur l'utilité des émotions en politique, thème déjà abordé au début du siècle, et présent aussi bien pendant le nazisme qu'au début de la RDA et la RFA.

2.1.1 Petite histoire de la méthode pédagogique en RFA

Dans la République Fédérale d'Allemagne du milieu des années 1970, apparaît, sur la lancée de 1968, un courant de didactique de l'histoire⁵⁷ qui souligne la nécessité de prendre en compte le rôle des « sentiments » dans l'enseignement de la discipline et en particulier du nazisme. Ce courant rencontre un intérêt renouvelé au début des années 1990 comme en témoignent deux colloques, l'un de didactique du politique en 1990 et l'autre d'histoire en 1991 (Schiele/Schneider 1991, Mütter/Uffelman 1992), qui abordent le problème du rôle de l'émotion dans l'apprentissage historique, en s'inspirant de la pédagogie de la forme (*Gestaltpädagogik*) et de la pédagogie de l'expérience (*Erlebnispädagogik*), toutes deux particulièrement discutées pendant les années 1970 et 1980 (cf. entre autres Petzold/Brown 1977 ; Brown 1978 ; Uffelman 1986 ; Schulz-Hageleit 1987 ; 1991. Pour une bibliographie extensive de ces courants, cf. Gies 1995).

⁵⁷ Discipline universitaire à part entière en Allemagne.

La pédagogie du bouleversement affectif ou *Betroffenheitspädagogik*⁵⁸ est le produit d'un mouvement politique et social plus large qui a pris ses distances avec la perception cognitive du passé. Analysé par Alf Lüdtke (1993b) il réintègre « l'émotion » dans les analyses et les pratiques didactiques. Autrement dit, c'est l'utilité de « convaincre affectivement » les élèves qui est affirmée dans la pédagogie du bouleversement affectif⁵⁹. En ce qui concerne le passé nazi, l'appel à l'émotion s'explique par la critique politique du manque d'empathie de la population et des acteurs politiques de l'Allemagne d'après-guerre⁶⁰ avec la souffrance des victimes. Ce déficit se traduisait concrètement dans des lois et des pratiques judiciaires très restrictives concernant la restitution⁶¹ ainsi que par une focalisation de la compassion pour les « victimes allemandes » (en particulier les veuves de soldats) en privilégiant, par exemple, les soutiens financiers accordés à ces dernières. Par ailleurs, les nouvelles vagues de néo-fascismes des années 1970 font prendre conscience que l'enseignement des faits ne suffit pas à changer les opinions politiques. L'émotion ou l'empathie acquièrent ainsi un double rôle politique et pédagogique : elles visent d'une part à reconnaître la souffrance des victimes du nazisme et d'autre part à entraver la croissance du néo-nazisme chez les « jeunes ». Les précurseurs de « l'émotion » comme outil politique et pédagogique se trouvent dans les cercles étroits des *Geschichtswerkstätten*⁶². Depuis des

⁵⁸ Cette expression est extrêmement difficile à traduire, en raison de son ambiguïté : *Betroffenheit* signifie d'un côté « émotion », mais l'Allemand peut aussi désigner le fait « d'être touché » par un événement, voire « d'être impliqué ». Dans la théorie de la *Betroffenheitspädagogik*, les deux significations sont présentes. Elle se réfère d'une part à l'émotion ressentie par les élèves, d'autre part à leur implication dans le processus d'apprentissage. L'expression « Pédagogie de l'émotion » paraît trop faible. Une traduction plus libre, « pédagogie du bouleversement affectif » semble mieux rendre la force et la double signification de cette expression.

⁵⁹ La série télévisée américaine « Holocauste » diffusée en Allemagne en 1979 illustre bien ce changement d'approche. En effet, son succès phénoménal laisserait croire qu'elle a joué un rôle en tant que percée émotionnelle du thème du passé national-socialiste dans la conscience de la population (cf. Lüdtke 1993b).

⁶⁰ Cf. Lüdtke 1993b. L'émotion était devenue suspecte après-guerre car elle avait apparemment facilité la montée du nazisme et a été utilisée consciemment par le régime dictatorial (p. 550).

⁶¹ La première loi de restitution a été instituée par l'occupation américaine en 1949 pour accorder des paiements aux survivants juifs. Mais dans la nouvelle République, indépendante à partir de février 1952, ce sont les acteurs, non les victimes, qui constituaient la préoccupation primordiale de l'activité judiciaire, s'exprimant dans une série d'amnisties des criminels de Nuremberg et des « victimes de la dénazification » dans les années 1949-1953 (cf. Frei 1999). La première loi allemande sur les restitutions (1953) contenaient des clauses essayant de restreindre le nombre de demandes (comme par exemple la résidence sur le territoire allemand ou l'enfermement de plus d'un an dans un camp de concentration, afin de pouvoir déposer plainte). Le caractère restrictif de l'application juridique de ses clauses empêchait une majorité des victimes de recevoir des dédommagements. La deuxième loi (1956) atténuait certaines des conditions nécessaires pour faire une demande de restitution à l'Etat. Ce n'est qu'en 1987 – et à nouveau avec les débats du milieu des années 1990 – que les travailleurs forcés ont été reconnus officiellement comme victimes et certains ont reçu des faibles indemnités de l'Etat ou des entreprises qui les avaient employés. (Pour une analyse détaillée, cf. Lüdtke 1993b, en particulier p. 563-571. Pour un résumé chronologique des décisions gouvernementales prises autour de la question depuis la guerre, cf. Reichel, 2001 : 75 – 96).

⁶² Ateliers d'histoire composés d'historiens et d'amateurs étudiant le plus souvent l'histoire locale de leur ville. Fondée en avril 1985, la « Geschichtswerkstatt e.V. » est une organisation nationale qui regroupe les initiatives locales et édite la revue « *Geschichtswerkstatt* ». Des « *Geschichtsfeste* » ou fêtes de l'histoire – regroupant les membres d'ateliers locaux – sont organisées annuellement.

années 1970 s'y pratique l'*Alltags-*, la *Subjekt-* et la *Lokalgeschichte*⁶³. On y retrouve entre autre une démarche politique qui vise à donner une visibilité aux victimes du fascisme⁶⁴ et de « rendre compte » de la signification individuelle de leur souffrance, souvent noyée par le nombre. Le but déclaré de beaucoup de membres de ces *Geschichtswerkstätten* était de susciter de la *Betroffenheit*, un bouleversement affectif chez les lecteurs⁶⁵.

A partir du milieu des années 1980, la pédagogie reprend à son tour ces revendications pour les appliquer spécifiquement à l'enseignement scolaire du nazisme. Certains y voient même le début d'une « nouvelle phase d'éducation antifasciste » (Reich/Stammwitz 89 : 106), qui essaie de prendre en compte les émotions des élèves⁶⁶. Parallèlement se fait jour un traitement de la période 1933-1945 de plus en plus intense dans les cours d'histoire (Schneider, 1991 : 170). Cette intensification se constate aussi bien au niveau de la place accordée, dans les manuels à ce thème (Schatzker, 1992) que, par exemple, dans le „*Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten*“, (l'organisation d'un concours national très prestigieux d'un prix d'histoire des écoles) qui, depuis les années 1980, a eu pour sujet à deux reprises (en 1980/1981 et en 1982/1983) l'histoire du quotidien pendant la période nazie⁶⁷. Le raisonnement pédagogique qui sous-tend ce projet est le suivant : plus les élèves auront la possibilité de s'identifier aux acteurs individuels⁶⁸ - en particulier aux victimes - plus ils seront affectés en profondeur par l'enseignement reçu⁶⁹. La question de la culpabilité de la population dans le génocide devient

⁶³ L'histoire du quotidien, l'histoire du sujet, et l'histoire locale. Sur l'*Alltagsgeschichte*, cf. Lüdtkke, 1989, Lipp, 1995. Sur l'histoire locale (ou la microhistoire), cf. Medick 1996 : 13 – 38 et 1999, Schlumbohm, 1998, Ginsburg/Poni 1985. Pour la France et l'Italie, cf. Revel 1996.

⁶⁴ Ce but explicitement politico-mémoriel s'exprime par ailleurs dans un engagement pour faire changer des noms de rues et d'écoles, construire des plaques, monuments et « lieux de mémoire » afin de rendre plus difficile l'oubli et le refoulement.

⁶⁵ Pour un questionnement critique des implications de cette approche de « *Betroffenheit* », en particulier concernant la « sécurité morale » de ses auteurs, cf. Lüdtkke, 1989 : 30-31. Il propose le concept de « *Anteilnahme* » (vivre avec), inspiré par Christa Wolff, pour remplacer celui de *Betroffenheit*. Selon Lüdtkke, *Anteilnahme*, au lieu de viser à changer la perception de l'autre, aurait pour but de le comprendre, mais également de se comprendre soi-même. En revanche, la *Betroffenheit*, en particulier appliquée au fascisme allemand, aurait tendance à simplifier la complexité historique en étudiant des « pures victimes » au lieu de prendre en compte la simultanéité habituelle de la (co)-culpabilité (*Mit-täterschaft*) et le fait d'être victime (*Opfersein*) (ibid. : 31-32).

⁶⁶ Pingel (2000) considère ainsi qu'à partir des années 1980, (qu'il nomme période d'institutionnalisation des changements ou « securing the achievements » p. 19) les critiques exprimées par des historiens contre un traitement du nazisme qui ignorait non seulement les souffrances de victimes, mais aussi la responsabilité de la majorité de la population allemande ont été pris en compte, au moins dans les (il faudrait peut-être dire certains ?) manuels scolaires.

⁶⁷ Cf. les publications d'évaluation du concours 1980/81 et 1982/83, en particulier Peukert/Reulecke 1981 et Galinski/Schmidt, 1985.

⁶⁸ D'où l'importance de la personnalisation des études, par exemple en réalisant une recherche au niveau local, sur leur propre ville.

⁶⁹ Le concept de « *forschendes Lernen* » (apprendre par la recherche) est lié au concept de *Betroffenheit*. Interprété ici dans le sens de « être touché par », le raisonnement est le suivant : les élèves seront plus

centrale, parce qu'elle représente dans cette optique un « potentiel d'apprentissage » (Wenzel/Weber 1989 :133) pour former les élèves à une responsabilité politique. De nouvelles ressources didactiques comme les visites des camps de concentration⁷⁰, l'utilisation de romans sur le sujet et les débats avec des témoins survivants sont considérés comme autant de moyens pour susciter l'empathie recherchée.

La « nouvelle pédagogie » est alors qualifiée de *Betroffenheitspädagogik* par les historiens. Deux fonctions sont mises en exergue : elle constituerait un remède contre le néonazisme et le regain des violences xénophobes en Allemagne et elle apparaît comme la démarche garantissant l'engagement des élèves dans la discipline historique mais également dans la citoyenneté démocratique. L'enseignement du passé nazi est ainsi implicitement assimilé à l'éducation civique. La « *Betroffenheit* » devient un indicateur de la « *Demokratiefähigkeit* » ou « capacité démocratique » des élèves. L'enseignement de l'histoire du nazisme apparaît donc comme rien de moins que la clé du processus de démocratisation.

Ce courant persiste en Allemagne malgré les critiques portées - dans le milieu des années 1980 - par plusieurs historiens de la didactique (cf. Eberhard 1986, Gagel 1985) qui considéraient inacceptable l'absence de prise en compte des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage de l'histoire. Il reste néanmoins un enjeu de débats : Cora Stephan (Stephan 1993) l'a critiqué comme « culte de l'émotion » (*Betroffenheitskult*) d'une société entière, l'historien Horst Gies l'a dénoncé plus particulièrement pour ses conséquences potentiellement dangereuses (Gies 1995, en particulier p. 140). En comparant les didactiques à l'œuvre sous le national-socialisme et la RDA, Gies établit un lien de causalité entre l'affaiblissement du savoir scientifique et l'usage pédagogique des émotions⁷¹.

2.1.2 L'usage de l'émotion en RDA

Sans aller jusqu'au terme d'une telle comparaison, qui peut paraître problématique par le jugement normatif sous-jacent qu'elle implique⁷², il peut néanmoins être utile de s'attarder

« concernés » (*betroffen*) par le passé, s'ils le découvrent eux-mêmes dans les archives locales, par entretien avec des témoins de l'époque etc. Cf. p.ex. Dudek 1989, Kolinsky, 1991 et 1992.

⁷⁰ Ainsi naît le « concept » des camps de concentration comme « localisations de l'apprentissage ». L'étude des individus qui ont été des bourreaux et de la souffrance de leurs victimes devrait se faire sur les sites des crimes pour mieux engendrer des émotions.

⁷¹ Gies s'est défendu de vouloir assimiler les enseignements des régimes nazi et communiste d'une part, puis ceux de ces deux derniers avec celui de la RFA d'autre part ; assimilation induite par le caractère comparatif et normatif de sa démarche (cf. *ibid.* : 140).

⁷² Un des reproches qui a été fait à Gies consiste à dire qu'une comparaison du nazisme et de la RDA met les deux régimes sur le même plan et euphémise, par conséquent, le premier, ou alors diabolise le second, afin de mettre en avant le troisième (la RFA) comme régime « idéal ».

sur les méthodes pédagogiques utilisées en RDA. Celles-ci peuvent être confrontées avec la pédagogie du « bouleversement affectif », et elles ont rencontré un succès remarquable, également, chez les professeurs de Leipzig. Les méthodes didactiques insistaient en RDA sur le lien entre « logique historique et émotion » (Schörken 1992 : 99). Le but de l'enseignement était de susciter « l'amour pour la RDA » (cf. Wierling 2000). L'insistance sur certains héros communistes tel que Ernst Thälmann, soulignait la dimension émotive de l'enseignement. Si l'émotion n'était point utilisée en RDA pour susciter l'empathie envers les victimes juives, le procédé est pourtant familier. Pour n'en évoquer qu'une illustration, l'invitation de résistants communistes internés dans un camp à témoigner dans les cours d'histoire était alors une pratique pédagogique tout à fait courante. Mme Norte, enseignante d'une quarantaine d'années au *Gymnasium* Monnet à Leipzig, interrogée sur les ressemblances et différences de l'enseignement du nazisme avant et après la *Wende*, évoque immédiatement « l'émotion » :

« Nous avons – toujours, quand je pense à mon temps en RDA – misé un peu sur les émotions. Et donc, des cours émotionnels, nous y avons bien réfléchi, on les commençait avec de la littérature, des poèmes, ou autres choses – on jouait des chansons⁷³ ».

La transposition du dispositif émotionnel à un autre groupe de victimes semble peu problématique. Evoquer les émotions des élèves fait l'unanimité, avant et après la *Wende*, dans les deux Allemagnes, même si certaines enseignantes à Leipzig insistent sur la nécessité d'élargir la relation émotionnelle des élèves à l'histoire, au-delà des seules victimes juives. Mme Norte explique qu'elle aime bien enseigner le national-socialisme parce que « l'émotion, ça joue toujours un grand rôle. Même si (elle hésite) on ne doit pas uniquement (elle souligne le mot) l'associer à la politique des Juifs (*Judenpolitik*), je pense, mais également au sort des soldats⁷⁴. »

Mme Norte, directrice des professeurs d'histoire (*Fachleiterin*) au *Gymnasium* Monnet, a trouvé un moyen de combiner des visions différentes de l'histoire par l'utilisation de l'émotion. En effet, l'identification aux soldats (en particulier soviétiques) était courante au temps de la RDA ; elle l'a transposée aux soldats allemands dans une Allemagne réunifiée :

« Par exemple, des lettres du front. Stalingrad. (En souriant, elle poursuit) J'ai une large collection [de sources] – où on (elle hésite) – où c'est finalement le soldat – celui du mauvais côté – le soldat allemand, celui qui est posté devant Stalingrad, qui est aussi un être humain, finalement. Il agit selon des ordres. Mais en tant qu'être humain, il souffre tout autant, finalement, que l'autre, qui est du

⁷³ Wir haben also – immer schon, wenn ich jetzt so an meine DDR Zeit zurückdenke – also – ein bisschen auf Emotion gesetzt. Damit also so emotionalgeladene Stunden waren gut und gern angedacht – die man also durch Literatur einleitete, Gedichte, oder – also auch – durch irgendwelche anderen Sachen, dass man irgendwie Lieder einspielte [...] (Entretien du 15.10.03)

⁷⁴ Entretien du 15.10.03, p. 7

côté russe. Et ça – ou alors, à travers la politique menée envers les Juifs (*Judenpolitik*), on peut faire des choses importantes⁷⁵ ».

Pour Mme Norte, la référence reste la souffrance du soldat russe (elle souligne ailleurs : « on ne parlait que de l'Armée rouge, en RDA⁷⁶ »). Mais aujourd'hui, elle peut insister sur le fait que « finalement » le soldat allemand a « tout autant souffert ». Ce qui ne l'empêche pas d'accentuer également la souffrance juive, même si elle est évoquée de manière moins concrète, sans qu'elle cite des sources qui lui viennent spontanément à l'esprit, analogues aux lettres du front des soldats. Ainsi, si l'utilisation de l'émotion et de la pédagogie du bouleversement affectif pour enseigner le génocide fait consensus parmi la totalité des enseignants, d'autres utilisations de ce moyen pédagogique existent parallèlement.

A Leipzig, l'émotion est également utilisée pour aborder le passé plus récent, du régime communiste parfois en comparaison explicite avec le passé nazi. De manière sous-jacente se joue la question de la responsabilité des crimes, en particulier celle des parents et des grands-parents par rapport à la période nazie, mais également celle des professeurs en ce qui concerne le gouvernement de la RDA. Après avoir énuméré les choses qu'elle trouve importantes en dehors du génocide, Mme Norte poursuit :

« J'aborde aussi (elle hésite) la comparaison avec la RDA. Et on peut demander aux parents. Ou les élèves peuvent demander aux parents. Quand ils sont très rapides pour dire : 'jamais, la RDA, jamais, on n'aurait jamais dû voter pour eux, ou on n'aurait pas dû faire ceci, ou cela'. Ce n'est pas pareil, quand on a vécu dans un système, qu'on l'a expérimenté, que quand on dit, avec la distance : 'je ne peux pas comprendre. Comment on pouvait [élire] un Hitler, ou un Honecker, ou je ne sais quoi', n'est-ce pas⁷⁷ ? »

Ce rapprochement des souffrances et de la responsabilité reste spécifique aux professeurs de Leipzig. Aucun professeur de Hambourg ne propose une comparaison avec la RDA ou l'Union Soviétique dans ce contexte. L'urgence du « traitement du passé récent » pour les professeurs de Leipzig pourrait expliquer cette différence.

⁷⁵ Feldpostbriefe, Stalingrad oder so. (unter Lachen) ich hab da was im Angebot – ähm – wo man – wo ja eigentlich der Soldat jetzt derjenige welcher ist, der – im Sinne der schlechten Sache – der deutsche Soldat eben da vor Stalingrad liegt, aber dass eben auch der ein Mensch ist, der auf Befehl handelt, und – aber ja eigentlich als Mensch genauso leidet wie der andere, der auf der russischen Seite ist. Und das – oder wie gesagt, an der Jugendpolitik kann man da ganz wichtige Sachen machen (ibid., p. 12/13).

⁷⁶ Ibid., p. 7.

⁷⁷ Ich hab ja dann noch den – äh – Vergleich zur DDR. Und dann kann man ja auch Eltern befragen, oder die Schüler können auch Eltern befragen, wenn man dann immer ganz schnell dabei ist, also DDR, niemals, man hätte die nie wählen dürfen, oder dies nicht machen dürfen oder das nicht machen dürfen, es ist immer anders, wenn man in dem System gelebt hat, und das erlebt hat, äh – als wenn man von der Ferne sagt – das kann ich überhaupt nicht verstehen. Wie konntet ihr nur: ein Hitler, oder einen Honecker, oder was weiß ich, ja.

2.1.3 La Betroffenheit dans la pédagogie actuelle

Si les causes du nazisme sont aujourd'hui traitées avec des procédés « rationnels », la *Betroffenheit* reste un concept fort quand il s'agit d'en transmettre les conséquences, et en particulier le génocide. L'usage d'un lexique qui présente des analogies avec le lexique religieux est présent chez M. Wolff, directeur du *Gymnasium* Monnet de Leipzig. Ce dernier présente le nazisme comme « un borbier du mal qui enveloppe les enfants »⁷⁸ et « l'émotion », « la compassion », « l'empathie » (« *Mitfühlen* »), « la passion », deviennent un remède à ce « borbier » (« *Pfuhl* »). Ce discours est spécifique à l'enseignement de la période 1933-1945 et en particulier à celui du génocide. En effet, l'histoire de l'Antiquité et celle du Moyen Âge nécessiterait, selon les professeurs, d'autres capacités : la raison, et non l'émotion, l'apprentissage par cœur et non l'empathie. Il se dessine ici une forte différence entre la théorie de la *Betroffenheitspädagogik*, applicable à toute histoire et même plus largement à tout enseignement, et la pratique des professeurs qui l'utilisent uniquement ou principalement pour enseigner le génocide.

En dehors de l'école, la pédagogie du « bouleversement affectif » pour transmettre les « leçons » du passé nazi, et en particulier celle du génocide, est présente dans d'autres institutions à dimensions pédagogiques telles que les musées⁷⁹. Comme la visite de musées et d'expositions sur le génocide est une activité courante dans le cadre des cours sur le nazisme⁸⁰, la description du nouveau « lieu d'information » attaché au « mémorial à la mémoire de l'extermination des juifs de l'Europe » de Berlin, achevé en 2005, apparaît pertinente. Rappelons qu'il s'agit du « mémorial national », situé au centre de Berlin, dont le projet a nourri un vif débat entre les parlementaires et dans les médias durant dix ans. Son importance symbolique est telle que sa présentation semble utile même si les élèves et professeurs interrogés n'y sont pas nécessairement encore allés.

⁷⁸ Image assez biblique, rappelant les dangers de l'enfer, des hommes attrapés pour être amenés vers l'horreur du Mal.

⁷⁹ Dans un travail de thèse sur les guides des expositions sur le génocide dans les lieux de mémoire allemands, Christian Gudehus (2006 : 32) fait remarquer que les guides de musées ainsi que les travaux didactiques sur l'utilité pédagogique des expositions sur le génocide évoquent entre autre les réactions « émotionnelles » des visiteurs, (nécessaires pour éviter « des dangers du présent ») qui seraient suscités par la présentation de l'histoire des souffrances des victimes.

⁸⁰ La première exposition sur les crimes de la Wehrmacht a été visitée par plusieurs des professeurs de Hambourg avec leurs classes. Les grands murs de photographies étaient particulièrement appropriés, disent les professeurs, pour « toucher les élèves ». La deuxième exposition, également présente à Hambourg, n'a pas suscité autant de succès parmi eux. Selon Monsieur Schulze, elle « contenait trop de textes » pour les élèves et « à ce moment là, il vaut mieux lire un livre ». (Conversation informelle pendant une (pré-)visite de l'exposition en ma présence, pour établir son utilité pour les élèves, le 14.06.2004.

Visite du « lieu d'information sur l'Holocauste », à Berlin.

Pour arriver au musée, on traverse la place des stèles d'architecte américain Peter Eisenmann. De taille différente sur un sol qui s'enfonce de plus en plus vers le milieu de la place, les stèles apparaissent petites quand on arrive de loin. Une fois sur la place, on s'enfonce vite dans une forêt de béton qui au cours de la marche donne l'impression que les stèles grandissent au-dessus de la tête du visiteur, alors que c'est lui qui descend vers le fond de la place, jusqu'à ce qu'on se retrouve, tout petit, écrasé par une masse de stèles qui penchent par ailleurs légèrement, comme si elles allaient basculer, tout comme le sol, également penché. Le bruit de la ville et les bâtiments disparaissent pour laisser le visiteur seul au milieu d'un labyrinthe de stèles grises, monumentales et écrasantes, voire menaçantes.

En sortant de l'autre côté de la place, on arrive au « lieu d'information », installé au sous-sol de la place. Le musée est organisé en quatre salles de visite. La première explique avec textes et photos le processus lent d'exclusion, de persécution et enfin d'extermination des Juifs. Remarquons ici que les phrases qui expliquent l'extermination sont presque toutes au passif, elles mentionnent très rarement des acteurs tel que « les SS », parfois la « participation des citoyens (*Mitbürger*) polonais » ou « ukrainiens ».

Dans le contexte de la *Betroffenheitspädagogik*, ce sont surtout les trois salles suivantes qui sont intéressantes. La deuxième salle est très originale. Sur les murs blanc, juste en dessous du plafond, se trouvent, en écriture noire et en langue originale, les noms des pays européens où des Juifs ont été déportés et le nombre de morts à côté de chaque pays. La salle est presque noire, la seule lumière vient de projecteurs qui projettent les photographies de documents originaux et leurs retranscriptions et/ou traductions, sur le sol noir. Entre les différents espaces lumineux où sont projetés les documents restent des « couloirs noirs », sans projection, mais dans lesquels se trouvent des bancs pour s'asseoir et lire les documents projetés. Pour se déplacer dans la salle, on est donc soit obligé de marcher sur les documents projetés, soit de se déplacer le long des « couloirs sans lumière ». Les visiteurs présents font tous attention, en se déplaçant, à ne pas marcher sur les documents, ils évoluent le long des couloirs noirs. Ces documents présentent les témoignages de victimes des camps de concentration. L'exemple d'une lettre peut ici suffire pour en rendre l'esprit. C'est une lettre qu'une petite fille de 12 ans, internée avec sa mère à Auschwitz, a écrit à son père pour lui dire adieu. Elle lui annonce sa mort et celle de sa mère par fusillade, en lui décrivant sa peur et ses sentiments. Dans la dernière phrase elle avoue que ce qui lui fait le plus peur, c'est le fait que « parfois, les enfants sont jetés vivants dans les fosses ».

La salle suivante contient des cartes avec les camps de concentration et d'extermination et une douzaine « d'histoires familiales européennes ». Des photos de familles juives européennes, leur provenance, indiquée sur les cartes, leur occupation avant et pendant la guerre, leur destin et leur extermination dans les camps sont présentées.

Un troisième espace consiste en une salle « commémorative », elle aussi très peu éclairée. Des projecteurs projettent des noms en écriture blanche sur les murs noirs, pendant qu'une voix de femme prononce pendant une ou deux minutes le nom, les indications biographiques ainsi que le lieu et la date de mort des hommes, femmes et enfants assassinés. A l'entrée de la salle se trouve une brève notice indiquant le nombre d'années que prendrait une telle lecture pour la totalité des victimes, afin de rendre l'énormité du génocide plus concrète.

Dans la dernière salle se trouvent des témoignages (audio) rétrospectifs de victimes survivantes des camps qui décrivent leur vie dans les camps, leurs souffrances, et les petites ou grandes atrocités quotidiennes commises par le personnel surveillant.

Ces salles sont destinées (et arrivent avec succès) à susciter l'émotion du visiteur. Les témoignages sont mis en scène de telle manière que l'on peut difficilement s'extraire de l'effet d'effroi, d'horreur et de compassion qui submerge le visiteur. Peu d'informations sur le fonctionnement administratif des camps et l'absence totale des acteurs du génocide empêchent une compréhension des crimes. Les couloirs sont équipés avec des ordinateurs dans lesquels le visiteur qui a encore suffisamment d'énergie après cette visite éprouvante peut s'informer. Cette possibilité ne contrebalance pas l'écrasement par la douleur et la souffrance provoquée par la visite des salles.

L'esprit du musée résume de manière très parlante les axes fondamentaux de la *Betroffenheitspädagogik*, telle qu'elle est pratiquée dans les collèges/lycées de notre enquête. Dans ce dispositif, ce n'est pas le doute qui est demandé, mais la répulsion immédiate et affective. Le premier objectif visé est l'évocation des émotions ; le deuxième l'identification avec les victimes ; le troisième le sentiment de culpabilité qui doit mener à un sentiment de responsabilité politique.

2.1.3.1 L'émotion vertueuse

La totalité des professeurs⁸¹ évoque systématiquement l'importance de « l'émotion » pour développer la compréhension de l'histoire par les élèves. Le discours des professeurs associe étroitement les moyens – l'utilisation du « bouleversement affectif » – et les fins, l'éducation civique. Le lien entre les deux a un caractère d'évidence pour les enseignants. La distinction entre les deux à l'intérieur de ce chapitre vise uniquement à la clarté du propos, mais ne correspond pas aux discours recueillis.

L'un des moyens les plus efficaces pour susciter l'émotion chez les élèves est recherché dans l'utilisation de matériaux audio-visuels, et en particulier de films de fiction. M. Gerste, enseignant à Wiesi, explique l'utilité des films :

« J'ai pris l'habitude d'utiliser les films. Ou travailler à partir d'images, de choses visuelles. Ou alors – écouter des histoires, ou lire quelque chose, une petite histoire, pour commencer. Pour retourner au niveau de ce que ressent l'homme dans une situation spécifique, à une époque particulière⁸² ? ».

L'usage des matériaux audio-visuels sert ainsi à remplir les objectifs pédagogiques : « c'est pour leur faire ressentir, revivre, et s'identifier avec les vies des individus, en particulier les victimes⁸³ ». Les « victimes de l'histoire » peuvent jouer un rôle important dans la mesure où elles captent l'intérêt des élèves. Le génocide appelle de manière paradigmatique cette démarche, par l'insistance portée sur les victimes, transmuées en symbole de la souffrance par excellence. Ce dernier se prête particulièrement bien à la réalisation de deux priorités professorales : le « bouleversement affectif » et le lien avec le présent.

Mme Klein et Mme Werthe, enseignantes d'une trentaine d'années à Wiesi, ont aménagé un semestre particulier en commun pour l'enseignement du nazisme, pendant lequel leur classe aborde durant cinq heures consécutives les cours de « politique » et d'éthique, le

⁸¹ Il n'y a aucune exception.

⁸² Ich hab mir angewöhnt, sehr viel eben über – Filme zu machen, über Bilder, über – Visuelles. Oder auch äh mal (2) ähm Geschichten hören oder – auch was lesen, ne kleine Geschichte lesen als Einstieg zum Beispiel, um einfach so – auf diese Ebene zurück zu kommen: Was empfindet ein Mensch in einer bestimmten Situation, in einer bestimmten Zeit? (Entretien du 20.10.03, p. 7).

⁸³ Entretien du 17.02.03, p. 37.

vendredi après-midi, entre midi et deux. Elles disposent ainsi d'un module d'enseignement de dix heures du matin à dix-sept heures tous les vendredis, afin de réaliser « des travaux indépendants, qui incluent des sorties en ville, des visites de musées, des entretiens⁸⁴ ». Pour introduire le thème, les deux enseignantes présentent le film de Steven Spielberg, *La liste de Schindler* (paru en 1993), parce que « c'est une histoire très, très personnelle, à travers Oskar Schindler ». Karen Werthe constate que ce film était bien choisi puisqu'il a « eu un effet » :

« Beaucoup était vraiment sidérés (*geplättet*), même si les profs l'étaient peut-être davantage (elle sourit). Mais beaucoup étaient choqués. Et ils étaient fascinés. Par la violence qui y est représentée. Même les garçons – pas tous, certains font toujours leur grande gueule – mais beaucoup étaient vraiment, vraiment choqués par la brutalité, qui y est représentée. Le film est aussi – aussi relativement brutal. C'est un film – il y a ce commandant, ou ce chef du camp, qui est sur un balcon, et il abat pour le petit dej' quelques Juifs⁸⁵ ».

Le fait que ce film « arrive à choquer » les élèves, parfois jusqu'aux pleurs, paraît centrale à la jeune enseignante. M. Wolff, enseignant à Leipzig, évoque la même scène, un peu amendée, pour argumenter que le choc provoqué par de telles scènes peut « faire réfléchir les élèves » :

« Mais quelles raisons peut-on avoir, comme – comme ici à Auschwitz, le commandant du camp, qui, pour l'anniversaire de son enfant prend dix nourrissons et les jette en l'air et les laisse fusiller par son même. Quelle raison peut-il y avoir ? Ça, un élève doit me l'expliquer. Et un adulte aussi, doit essayer de me l'expliquer. Et je me dis : avec une méthode pareille on peut arriver à beaucoup de choses. Pas tout, mais beaucoup. Je ne pense pas qu'on puisse améliorer le monde avec des cours d'histoire. Mais ça, on peut y arriver : qu'il y réfléchit. Ça, c'est possible⁸⁶ ».

L'utilisation du film « *La liste de Schindler* » par les professeurs est récurrente. Il s'agit du matériau audio-visuel le plus cité par les enseignants et les élèves.

Dans la classe d'Annika Klein et de Karen Werthe à Wiesi, un groupe a des difficultés à trouver un thème. Mme Klein remarque qu'elle les a aidés « en leur donnant un livre – je me rappelle plus le titre – mais c'était avec beaucoup d'images. Puisque les images, c'est fort. Et

⁸⁴ Entretien avec Mme Werthe le 23.10.03.

⁸⁵ [...] es war – also vielen, viele waren ganz schön geplättet. Wobei ich glaube, dass wir Lehrer geplätteter waren (lächelt). Aber viele waren, waren wirklich schockiert. [...] fanden sie ganz spannend. [...] Über die Gewalt, die da dargestellt wird. (leiser) Also selbst, selbst die Jungen, natürlich nicht alle, es gibt auch genug, die dann immer nur – hööö - den aber dann auch den Dicken raushängen lassen. Aber viele waren wirklich, wirklich geschockt über die Brutalität, die da (2) ist. Der Film ist, ist ja auch relativ brutal also. Das ist 'n Film, da wird wirklich – dieser eine Oberkommandeur oder dieser Leiter des KZ, der steht auf seinem Balkon und schießt zum Frühstück 'n paar Juden ab. (Entretien du 07.11.03. p. 13).

⁸⁶ Aber welche Gründe gibt's dafür, so wie – wie – hier in Auschwitz, also dieser – dieser Lagerkommandant, zum Geburtstag seines Kindes 10 Kleinkinder nimmt, die in die Luft wirft, und von dem Kind erschießen lässt. Welchen Grund gibt's dafür!!? Das muss mir erst mal ein Schüler erklären. Also – das muss mir auch erst mal ein Erwachsener erklären. Dann denk ich mir: mit so'nem Herangehen kann man vieles bewirken. Nicht alles, aber vieles. Ich bilde mir nicht ein, dass man mit dem Geschichtsunterricht die Welt verbessern kann. Aber das kann schon bewirken, >> denk ich, dass der da mal drüber nachdenkt.> das geht. (Entretien du 10.10.03, p. 9).

c'est aussi pour ça qu'elles ont un effet fort sur les élèves, ils se sentent concernés (*angesprochen*)⁸⁷ ».

Outre l'utilisation d'images et de matériaux audio-visuels, l'invitation de « témoins » aide à susciter une relation émotionnelle avec le passé. Mme Rohrsteg, enseignante d'une cinquantaine d'années à Wiesi, explique que « les élèves étaient terriblement bouleversés (*betroffen*) – puisqu'ils pouvaient poser des questions à quelqu'un. Du coup, le passé n'était plus aussi abstrait. Il devenait véritablement réel, il y avait quelqu'un qui l'a vécu. Et qui – oui, pouvait raconter ce qui c'était passé⁸⁸ ». Cette pratique, courante à l'Est et à l'Ouest, rencontre aujourd'hui davantage de réticences de la part des enseignantes de Leipzig. Mme Naute, enseignante d'une quarantaine d'années au *Gymnasium* Monnet à Leipzig explique qu'elle « n'invite plus de témoins » parce « [qu']avant [au temps de la RDA], chaque école avait son témoin officiel, son camarade du parti, résistant, qui venait raconter sa vie aux élèves ». Si aujourd'hui, elle voulait inviter quelqu'un, elle ne « saurait pas qui⁸⁹ ». La pratique pédagogique courante consistait à inviter un ancien résistant communiste en tant que porte-parole légitime des camps. Il s'agissait souvent de personnes ayant un discours particulièrement conforme à celui du parti SED. Après la *Wende*, les résistants ont perdu le monopole de la parole légitime sur le passé dans les camps. Ils étaient désormais massivement concurrencés par les porte-paroles de la souffrance juive dans les camps. Ce changement a été intégré par les enseignantes dans leurs cours. L'insistance sur le génocide des Juifs, à côté de l'assassinat des résistants politiques y compris communistes, est devenue « normale ». Néanmoins, la nouvelle illégitimité de l'ancienne pratique - l'invitation d'un résistant communiste - conduit souvent au rejet intégral de ce type de dispositif. L'assimilation entre le rôle du « témoin communiste » et la transmission des valeurs liées à l'Etat de la RDA et l'historiographie officielle est ressentie trop fortement.

En montrant le film de Spielberg, *La liste de Schindler*, aux élèves, les jeunes enseignantes Karen et Anika, mettent d'emblée l'accent sur les conséquences du nazisme - le génocide et les « victimes » -, tout en suscitant l'émotion des élèves. Les deux enseignantes instaurent une période de quatre semaines après le film pour que les élèves s'organisent en groupes de trois à cinq et choisissent un thème à traiter pendant le semestre. Elles leur ont apporté un « carton plein de livres » afin que chaque groupes puissent trouver un thème

⁸⁷ Entretien du 23.10.03, p. 17.

⁸⁸ Entretien du 20.10.03, p. 26.

⁸⁹ Entretien du 03.11.03, p. 15.

spécifique. Lorsque j'arrive en cours pour les accompagner, cette phase est terminée, et je n'ai plus accès au « plus de 80 titres » choisis surtout par Anika Klein qui ont servi à aider les élèves dans leur décision. Sur les six groupes, cinq finissent par traiter le génocide. Parmi eux, deux groupes, qui veulent au début traiter de « la prise de pouvoir d'Adolf Hitler » et des « grandes batailles de la deuxième guerre mondiale » finissent par suivre les consignes de leur enseignante, qui considérait ces thématiques comme « problématiques ». Cette action de cadrage de ces élèves les amène à travailler également sur un sujet en lien avec le génocide. La liste finale des sujets est la suivante : « Antisémitisme et Holocauste », « Le camp de concentration de Neuengamme », « Les camps de concentration », « Le journal de Anne Frank »⁹⁰, « La judéité (*Judentum*) en Europe » et « une comparaison entre Adolf Hitler et Oskar Schindler ».

L'analyse des dossiers en lien avec le génocide montre l'importance que joue le rapport affectif au sujet dans la distribution des notes. En effet, deux des quatre dossiers ont reçu une « bonne note ». Il s'agit d'élèves considérés par les enseignantes comme « bons » et qui font preuve d'une émotivité à fleur de peau. La présence d'une quantité importante de photos, de « rapports personnels » traitant des sentiments des élèves pendant des visites de musées ou de camps de concentration, ainsi que le langage utilisé en témoignent. Il semblerait donc qu'une des voies pour l'obtention d'une bonne note consiste à mettre en avant le rapport personnel et émotionnel avec le sujet abordé (cf. chap. VI).

2.1.3.2 L'identification avec les victimes

L'identification, en particulier avec « des victimes de l'histoire » est une deuxième exigence, liée de très près à la « nécessité de susciter l'émotion ». M. Gerste explique l'intérêt du musée de Neuengamme, à côté de Hambourg :

« Il y a des PC dans un coin, et on peut y rechercher des noms, véritablement. (il baisse la voix) 'Ah – et c'est qui, Herr Meier ? Et qu'est-ce qu'il a eu, lui ? Ah oui, il a fait ça comme ça.' Et ainsi on découvre les histoires – on peut même jouer au détective, un peu, et on peut chercher longuement ! Et puis, on trouve dans un tiroir un objet de ce Willi Meier. Une montre qu'il avait. Et puis, on marche, et on voit : 'Ah, ça, c'est la baraque, et il a dormi dans ce lit. Et voilà, c'est vraiment très direct, et très personnel. C'est bien fait'⁹¹ ».

⁹⁰ Ce travail n'a pas abouti.

⁹¹ Da stehen PC's in der Ecke, dann kann man Namen recherchieren richtig. (wird leiser) Ach was ist denn der Herr Meier? Na ja, was wird er denn gehabt haben? Aha, der hat das gemacht so. Also man kommt hinter die Geschichten ne, man, man kann richtig 'n bisschen Dedektiv-Arbeit da leisten und man kann sich sehr lange! auch aufhalten. Und dann findet man in der Schublade einen Gegenstand von diesem Willi Meier. So 'ne Uhr die er hatte. Und da geht man: Aha, das war die Baracke und da auf dem Bett hat er geschlafen, und - So das ist wirklich sehr direkt äh und sehr persönlich aufgezoogen. Das Ganze (Entretien du 20.10.03, p 10).

Le musée permet selon lui aux élèves de « se mettre dans la peau » d'un personnage particulier, qu'ils découvrent petit à petit. L'engagement par la découverte pratique (ouvrir des tiroirs) éveille d'un côté la curiosité des élèves (qu'est-ce que je vais trouver ?), mais permet également d'entrer dans la vie d'une personne de plus en plus profondément, comme si l'on découvrait une à une les strates d'une fouille archéologique. Plus l'enfant découvre des détails intimes de la vie d'un personnage, plus il va pouvoir s'identifier avec lui.

Un cours de Monsieur Schulze peut illustrer cette identification.

*Un cours d'histoire en troisième chez M. Schulze, extrait du Journal de terrain,
12.12.03-09.01.03*

M. Schulze a décidé, pour introduire la thématique du nazisme, de montrer le film « *Die Geschwister Oppermann* », une mise en scène par Egon Monk du livre de Lion Feuchtwanger. Comme il s'agit d'un film qui dure plus de trois heures, M. Schulze y consacre deux semaines et demi – 5 heures de cours d'histoire – à montrer le film aux élèves dans son intégralité. Les séances ont lieu dans la salle de télévision, où les élèves sont assis en demi-cercle, sans table, autour de la télévision. Les garçons se mettent d'un côté de la salle, les filles de l'autre. En général, M. Schulze commence la séance avec des questions sur l'extrait du film regardé la dernière fois. Il a aussi l'habitude d'arrêter le film à des moments qu'il considère clefs, pour s'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et les enjeux de la situation. Les moments choisis sont ainsi révélateurs des pratiques de l'enseignement de l'histoire du nazisme de M. Schulze. Arrêtons-nous, à titre d'exemple, sur deux scènes : La première, au début du film, se passe dans une salle de classe. L'un des personnages principaux, Berthold, le fils d'un des frères Oppermann, qui a l'âge des élèves, a un nouveau professeur, un national-socialiste de la première heure. Les garçons rient, quand ils voient le professeur : « il a la gueule d'Hitler » commente l'un d'entre eux. Ridiculisé par son autoritarisme déplacé, ce nouveau professeur terrorise les élèves, et en particulier le jeune Oppermann, seul Juif de la classe.

M. Schulze arrête alors le film pour demander aux élèves : « Imaginez-vous, comment vous auriez réagi. Mettez-vous à sa place : qu'est-ce que vous auriez ressenti ? ». Il prend du temps pour le faire, montrant clairement l'importance qu'il attache au processus d'identification avec l'écolier juif. Il demande à Martha, une élève un peu timide. Elle refuse de répondre : « c'est trop intime comme question, je ne peux pas répondre, ici, devant tout le monde ». Le refus de Martha cause un silence un peu gêné, mais éloquent. Les élèves sont touchés par le film, ils n'ont pas nécessairement envie d'étaler leurs sentiments devant leurs camarades. Karen, l'élève préférée de M. Schulze, essaie de sauver la situation et se lance : « ce prof ne laisse aucune possibilité de répondre librement ». La discussion commence. Kai, qui a un an de plus que ses camarades, parce qu'il redouble, trouve que le professeur « est sadique. Il n'attend qu'une chose, c'est que je fasse une erreur, pour me planter ».

L'utilisation de la première personne par Kai suggère à quel point l'identification avec le personnage principal du film a été efficace. En effet, les difficultés scolaires de Kai rendent la situation d'autant plus compréhensible pour lui. Comme il le confiera plus tard en entretien, il a lui-même en permanence l'impression que « les profs attendent [qu'il se] plante ». Une fois l'identification établie, grâce notamment aux questions de Monsieur Schulze, les élèves

suivent le cours du film en se mettant « dans la peau de Berthold ». Monsieur Schulze les encourage dans cette attitude, y compris au moment où le jeune homme décide de se suicider.

M. Schulze arrête le film juste avant le suicide de Berthold. Avec le durcissement du régime et l'augmentation des violences antisémites, le jeune homme rencontre de plus en plus de problèmes à l'école. Elève brillant, il continue à s'opposer à son professeur qui le discrimine. Petit à petit, les autres élèves commencent à l'éviter, il se fait exclure de la classe, subit des violences. Un matin, son meilleur ami ne veut plus aller à l'école avec lui. Son professeur a préparé une séance d'humiliation publique devant l'ensemble de l'institution scolaire. Il décide alors de se suicider. M. Schulze arrête le film au moment où le jeune homme est seul, la nuit, dans sa chambre, commençant à écrire une lettre d'adieu, pour demander à nouveau aux élèves : « Mettez-vous à sa place. Comment vous sentiriez-vous ? » Il prend une dizaine de minutes pour permettre une discussion des élèves, chacun expliquant ce qu'il ressentirait : l'humiliation par le professeur, l'ostracisation par les amis, l'absence des parents qui ont d'autres soucis, etc. sont les sentiments exprimés par les élèves, visiblement touchés par la situation désespérée du jeune homme.

M. Schulze les interroge sur la suite du scénario : « Comment Berthold va-t-il réagir ? » Une discussion enflammée s'engage dans la classe. « Pourquoi le directeur [de l'école] n'aide-t-il pas Berthold ? Il sait qu'il est bon élève. » « Mais t'es con, ou quoi ? Il ne peut pas aider Berthold, car le prof a tout l'appareil nazi derrière lui, ils pourraient tout simplement fusiller le directeur ! ». M. Schulze repose sa question : « Et toi, comment aurais-tu réagi ? » « Moi, je pense que je m'excuserais. Bon, c'est vrai, il y a l'honneur, et tout ça, mais quand même, je préférerais un blâme... ». « Moi, je pense qu'il ne va pas s'excuser. Il préfère aller dans un camp de concentration ». « Moi, je quitterais [l'école] ».

Les élèves entrent dans le jeu. Ils se mettent dans la peau de Berthold et expriment ce qu'ils feraient à sa place. Certains continuent à utiliser la première personne, pour parler de l'adolescent.

Un autre élément utilisé pour renforcer le processus d'identification se dévoile ici : l'insistance sur l'adolescence. Le raisonnement à l'œuvre est le suivant : comme il s'agit d'enfants, donc ils auront plus de facilités à s'identifier avec d'autres enfants. Klara Rohrsteg explicite cette démarche :

« Une possibilité [pour motiver les élèves] c'est l'âge – chercher, dans le temps – s'il y avait des enfants, comment les enfants ont ressenti cela, ou comment la vie était pour des enfants. Je pense qu'il y a encore beaucoup de choses à faire, en didactique de l'histoire, pour arriver à motiver les élèves différemment⁹² ».

Pourtant, si les enseignants dans les deux villes ont recours aux enfants pour illustrer leurs cours, des différences persistent. A Hambourg, il s'agit surtout d'enfants victimes,

⁹² Also, ich denke, was z.B. ein Zugang wäre, dass man versucht, vielleicht immer das Alter von ihnen - also in der Zeit – in der die Kinder da waren, wie die Kinder das empfunden haben, oder wie das Leben für die Kinder da war. Also, ich denk da müsste man noch – viel sich Geschichtsdidaktisch sich überlegen, wie man Schüler geschichtsdidaktisch anders motivieren kann, glaub ich (Entretien du 10.10.03, p. 5).

souvent dans les camps et parfois, comme dans le cas de Berthold, de jeunes Juifs persécutés avant leur déportation ; quant à Leipzig, les professeurs font davantage référence aux « jeunes Allemands » et à leur vie quotidienne. Dans cette ville, comprendre la participation aux jeunesses hitlériennes (que l'on compare à celle dans les jeunesses communistes sous la RDA) semble parfois plus important aux professeurs que l'identification aux victimes.

A cet égard, M. Wolff est plutôt atypique pour Leipzig, dans la mesure où il adapte la *Betroffenheitspädagogik* à propos des victimes juives de manière particulièrement insistante, comme s'il avait particulièrement bien intégré les nouvelles exigences⁹³ (ou alors, il veut montrer à l'enquêtrice de l'Ouest qu'il est particulièrement appliqué s'agissant de remplir ces exigences?). Il va loin dans l'incitation à l'identification. Quand il visite avec sa classe le camp de concentration de Buchenwald, il demande successivement à tous les élèves de se mettre à la place des victimes fusillées. Dans une salle de musée se trouve « le lieu des fusillés » : un mur avec une latte en bois pour mesurer la taille de la personne à fusiller cache une ouverture à travers laquelle le tireur visait la nuque de la victime. Celle-ci pouvait se croire dans un cabinet médical et être assassinée sans avoir réalisé la réalité de la situation. Monsieur Wolff demande donc aux élèves de se placer devant l'ouverture puis il s'introduit de l'autre côté, à la place de l'exécuteur. Le plus souvent, les élèves réagissent avec un certain malaise, refusant au début de se mettre devant l'ouverture, parfois se retournant, pour essayer de « voir le danger ». Ils se prennent au jeu, comme prévu par M. Wolff. Le processus d'identification est donc efficace⁹⁴.

A Wiesi, la *Gesamtschule* de Hambourg qui comprend une majorité d'élèves qui n'ont pas la nationalité allemande ou bien dont les parents ne la possèdent pas, les professeurs suggèrent qu'il existe une « capacité particulière à se sentir bouleversé ». M. Gerste par exemple, suppose que ses élèves, personnellement concernés par la haine contre les étrangers seraient particulièrement ouverts à la *Betroffenheit* vis-à-vis des victimes du passé. Le raisonnement est le suivant : être victime au présent peut faciliter l'identification avec les victimes du passé. D'autant plus que ces « victimes du présent » auraient été « victimes du passé » quand on place, comme le font les professeurs, mais également les élèves, l'antisémitisme, le racisme et la xénophobie sur le même plan. Le statut de « victime » peut parfois constituer un « avantage » scolaire, une capacité présumée plus grande de « *Betroffenheit* ».

⁹³ Monsieur Wolff fait partie de la génération « gagnante » en 1989. Il a un poste de directeur, et s'adapte particulièrement bien au nouveau système. En effet, les trajectoires sociales ascendantes et la défense des « valeurs de l'ancienne RFA » vont de pair (cf. *supra*).

⁹⁴ Visite du camp de concentration de Buchenwald avec une classe de troisième, mai 2004.

Dans un entretien informel après le cours, M. Schulze se déclare très content de la manière dont la classe perçoit le film (*wahrnehmen*) : « La question des sentiments est très importante. Ils l'intègrent bien, ils réagissent bien ». En revanche, certains élèves lui causent des soucis. Ils pourraient être touchés par les « mauvais côtés » du film. Par exemple, M. Schulze s'imagine que le professeur nazi du film représente à leurs yeux un exemple positif plutôt qu'il ne provoque une réaction de répulsion. Pour expliquer la fascination qu'il craint, il opère une opposition entre « l'intellectuel » et « l'actif » (*handelnd*). Certains garçons, en particulier Thomas, qui lui « pose des soucis », pourraient « s'emballer » (*drauf abfahren*) pour le côté « actif » du professeur, le côté anti-intellectuel. M. Schulze « joue avec le feu », il ne suffit pas d'inciter les élèves à s'identifier, encore faut-il qu'ils s'identifient avec « le bon côté », c'est-à-dire celui des victimes de l'histoire, et en particulier avec la figure du Juif.

L'école comme le musée sont des lieux d'apprentissage d'un comportement « adéquat ». On y apprend les « bonnes manières », celles qui sont socialement légitimes, le « comment » parler correctement du passé (cf. Gudehus, 2006).

Au-delà du « comportement adéquat », il s'agit également d'un transfert de l'attitude des professeurs à leurs élèves. Le sujet du génocide touche particulièrement les enseignantes femmes qui expriment leur « bouleversement affectif » dans la manière dont elles parlent du sujet. L'une des enseignantes du *Gymnasium Weinberg* se met à pleurer pendant le deuxième entretien que je conduis avec elle, lorsqu'elle raconte sa visite à Theresienstadt. Nous sommes obligés d'interrompre l'entretien, pendant qu'elle laisse libre cours à son émotion. Une autre enseignante⁹⁵, du *Gymnasium* de Leipzig, exprime son identification avec les victimes juives du génocide par l'emploi de la première personne et l'utilisation du présent :

« Et puis, je leur dis, que ça me bouleverse, surtout l'image de la petite fille – ou encore, la rampe, quand on voit les photos ou les vidéos (elle déglutit) et les événements – à la rampe, on allait à droite ou à gauche. *Et moi, en tant que mère*, je n'avais aucune chance, de sauver *mon* enfant. *Je* ne pouvais rien faire d'autre que de prendre l'enfant par la main, et de faciliter le chemin vers la chambre à gaz. C'était *ma* seule chance. Et transmettre à travers ces exemples, qui me touchent personnellement, le sentiment qu'ils ne voient pas des êtres humains de manière anonyme, mais qu'ils essaient de se mettre dans leur peau. A partir d'exemples simples, comme ça. Ce n'est pas super, comme comparaison, mais *je me vois* souvent, quand je regarde une vidéo avec les élèves sur ça, (elle déglutit) *je me vois* très souvent, *je n'ai pas* la possibilité, comme beaucoup de mères sous le Troisième Reich, *je n'aurai pas eu de possibilité*. Et *je n'aurai pas eu la possibilité*, si j'avais vécu à l'époque, (elle parle plus rapidement) de sauver *mon* propre enfant. Et ça, on peut peut-être le transmettre aux élèves de cette manière⁹⁶ ».

⁹⁵ Notons qu'il ne s'agit pas d'une juive.

⁹⁶ Und dann sage ich eigentlich immer dazu, grad bei diesem Mädchen, das erschüttert mich dieses Bild bzw. äh wenn man an der Rampe viele Fotos sieht oder auf Videos – die (schluckt) Ereignisse sieht – an der Rampe wurde eben nach rechts oder nach links. Und ich als Mutter keine Chance hatte, mein Kind zu retten. Und ich konnte eigentlich nur – das Kind an die Hand nehmen und den Weg zur Gaskammer erleichtern. Das war meine

L'enquêtée s'exprime comme si elle avait elle-même vécu le génocide, comme si elle avait accompagné son enfant dans les chambres à gaz. Le timbre de sa voix et la déglutition répétée dénotent également de son implication dans le récit et sa propre identification aux victimes.

La logique du « bouleversement affectif » est néanmoins critiquée, en particulier par les enseignantes qui se déclarent elles-mêmes « anti-soixante-huitardes », et qui voient dans cette logique une « attitude hypocrite de gauche ». Cette critique est propre à Hambourg. Aucune enseignante de Leipzig n'exprime d'attitude critique envers le procédé pédagogique employant l'émotion. Frau Groß v. Wilhelmshöhe exprime sa distance dédaigneuse :

« Je fais très attention – quand les gens parlent du NS, et du bouleversement, et (elle inspire) je regarde ça de loin, un peu sceptique, et je me dis : ce bouleversement, ce lyrisme, eh bien, je les ai là (elle fait un signe avec sa main devant ses yeux). Evidemment que je le fais, en cours. Evidemment ! Mais avec beaucoup de prudence. Je me dis : ceux qui ne sont pas vraiment bouleversés font beaucoup d'erreurs. Ils se donnent – une attitude.

« *C'est à dire, une attitude ?* »

« Oui, chez nous, il y a (elle hésite) – oui, (elle hésite à nouveau) les antifascistes intellectuels. Et moi, j'ai vraiment une dent contre eux ! (Elle rit) C'est vraiment insupportable ! Ils connaissent exactement les erreurs commises par les parents. La génération des parents a tout faux. Et : « ils auraient dû savoir ! » Ce sont – des clichés. Et – ils les appliquent tout simplement, et c'est pour ça qu'ils sont aveugles. Et j'ai toujours essayé de lutter contre ça : 'C'est facile de parler. Mais regardez-vous vous-mêmes, d'abord'⁹⁷. »

Il s'agit ici d'un débat entre « unités de génération pro et anti-1968 ». En effet, l'expression des « antifascistes intellectuels » qu'utilise l'enseignante, désigne l'unité de génération pro-1968 », les « gens de Fritz Fischer ». La critique exprimée envers leur « fausse *Betroffenheit* » qui serait une « attitude », fait sens à l'intérieur du débat générationnel et de la

einzigste Chance. Und über solche eigentlich, die mir auch persönlich nahe gehen Beispiele, ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie nicht den! Menschen anonym sehen, sondern einfach auch mal versuchen äh sich in diese Zeit hineinzusetzen (I.: hm). So an ganz einfachen Beispiel, das (gedehnt) hinkt sicherlich, und trotzdem hätte ich, sehe mich sehr oft dann, wenn ich 'n Video mit den Schülern angucke dazu (schluckt elle déglutit) sehe mich sehr oft, dass ich keine Möglichkeit, wie viele Mütter im Dritten Reich, genauso nicht die Möglichkeit gehabt haben. Und ich hätte! sie auch nicht gehabt, wenn ich in der Zeit gelebt hätte (leiser u.schneller) mein eigenes Kind zu retten. (I.: hm) So und vielleicht kann man das dann den Schülern auf diese Art und Weise schon klar machen (Entretien du 03.11.03, p. 4, souligné par A.O.).

⁹⁷ Ich bin sehr vorsichtig, wenn also die Leute immer sprechen, vom Nationalsozialismus, und betroffen sein, und (holt Luft) guck ich mir das eigentlich immer so aus einer verhaltenen Warte an, und denk immer, diese Betroffenheit, die Lyrik, die dann da so kommt, die steht mir hier (zeigt mit den Händen über die Augen). Natürlich unterrichte ich das – selbstverständlich! Aber mit äußerster Vorsicht. Also – ich denke da machen viele die nicht wirklich betroffen sind einiges falsch! Die – geben sich so ne (sie zögert kurz) Attitude, nech. *Was heißt das, so ne Attitude?* Ja, also es gibt ja hier bei uns diese (zögert wieder), ja (zögert) intellektuellen Antifaschisten, nicht! Und – und gegen die hab ich was! (Lachen) Das ist wirklich unmöglich! Die wissen doch ganz genau – äh, das die Eltern was falsch – das die elterliche Generation auch was falsch gemacht hat. Und: „die hätten's wissen müssen!“ Nicht, das ist so dieses, nicht, das kennt man, das sind die Klischees. Und – die – die leben sie sehr – einfach aus, und – und dadurch ist der Blick verstellt. Und das – hab ich immer versucht ein bisschen zu bekämpfen. So – (unter Lachen) erzählt nichts, sondern guckt Euch mal selber an. (Entretien du 19.02.03, p. 10).

lutte autour de la « bonne pédagogie » pour « briser les relations autoritaires ». Ainsi n'est-il pas étonnant que cette critique ne se retrouve pas parmi les enseignantes de Leipzig. Elles n'appartiennent pas au même ensemble générationnel et le débat ne s'y déroule pas selon les mêmes points de référence. La marginalité même de cette position à Hambourg se comprend également : nous avons vu que « l'unité de génération pro-1968 » est nettement majoritaire dans l'enseignement et la fonction publique dans une ville traditionnellement à gauche comme Hambourg, où les « événements 1968 » ont été importants et ont marqué les étudiants. Mme Heide, qui appartient à la troisième génération, défend, encore une fois, des points de vue semblables à ceux de Mme. Groß v. Wilhelmshöhe. Toutes deux refusent ce qu'elles appellent une « politisation » de l'enseignement, c'est-à-dire de devoir enseigner l'histoire pour défendre des buts politiques précis à travers ce qu'elles appellent un « endoctrinement affectif ». Cette « politisation » est incarnée à leurs yeux par la pédagogie du « bouleversement affectif » qu'elles refusent en lui opposant ce qu'elles qualifient de « neutralité scientifique ».

2.2 Les limites de la *Betroffenheit* : parler du passé

Si les cours sur le nazisme sont imprégnés de *Betroffenheit*, les manières dont on parle du passé en cours montrent les limites de cette attitude, même chez les professeurs.

2.2.1 La présence de l'absence

La référence au génocide dans le discours passe par des formulations qui restent abstraites. M. Gerste et Mme Seidel utilisent les expressions « ça » (*es*) ou « une chose pareille », Mme Rohrsteg utilise quant à elle, la périphrase « une telle chose ». Les élèves, mais également une partie des professeurs, ont du mal à expliciter le contenu du « ça ». Dans les entretiens, les enquêtés se réfèrent souvent au génocide par « ce qui s'est passé », parfois ils disent « les horreurs », « le mal qui s'est passé » (*das was Schlimmes passiert ist*) ou juste « ça ». Il s'agit d'une difficulté, voire d'une impossibilité de nommer l'assassinat, la mort, l'extermination.

Il faut également s'interroger sur l'efficacité rhétorique de l'imprécision. Le « ça » permet à tout le monde de remplir le contenant avec le contenu de son propre souvenir. Dans un article publié dans le cadre du débat entre Martin Walser et Ignatz Bubis en 1998 dans la *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Klaus von Dohnanyi – ancien maire de Hambourg et homme politique du SPD – mentionne le génocide mais sous une forme elliptique : « L'identité allemande [...] est aujourd'hui définie par notre origine commune de ce temps honteux ;

comme l'origine de ceux qui l'ont fait, qui l'ont soutenu, qui l'ont au moins toléré ». (*die es taten, die es begrüßten, oder die es doch mindestens zuließen*).⁹⁸ Le « es » ou « ça » est ici clairement employé de manière réfléchie et rhétorique. Or il s'agit d'un article écrit et publié provenant d'un homme politique qui ne laisserait pas au hasard une formulation aussi importante. Il ne lui semble pas nécessaire de préciser. Il suppose que les lecteurs de la FAZ savent d'emblée de quoi il s'agit, lorsqu'il parle de la « honte de ceux qui l'ont fait ». Cette citation est un bel exemple à la fois de l'omniprésence du génocide et de son absence simultanée.

Après une première campagne d'entretiens, je me suis rendu compte de la difficulté de nommer les meurtres de masse⁹⁹. En effet, en particulier dans les entretiens avec les élèves, nous étions capables de parler trente minutes du « ça » sans jamais le préciser. Comme j'ai tendance en entretien à reprendre les formules utilisées par les enquêtés pour les faire parler, il a été possible d'éviter la précision. Dans une seconde campagne d'entretiens, je me suis ensuite forcée à poser des questions et demander des précisions. Le « ça » est ainsi remplacé par les enquêtés par d'autres formulations.

« Ce qui s'est passé avec les Juifs » ou « ce qui est arrivé aux Juifs » sont parmi les périphrases qui reviennent régulièrement, aussi bien pour les élèves que les professeurs, de Hambourg comme de Leipzig. Ces formules relèvent d'une imprécision mais également d'une euphémisation. Le génocide est trop connu, et en même temps trop abstrait, pour pouvoir être nommé. La difficulté de nommer construit une suspension dans les discours tenus, malgré l'omniprésence du thème¹⁰⁰.

La deuxième caractéristique de ces formules est leur forme passive, l'absence des acteurs qui ont commis ces crimes. Le génocide « arrive » aux juifs, comme s'il tombait du ciel, comme une catastrophe naturelle. Il est très rare que dans les entretiens les enquêtés nomment expressément les acteurs des crimes au moment où ils décrivent les atrocités du génocide. M. Gerste, par exemple, lorsqu'il évoque un musée proche de Wiesi – il s'agit

⁹⁸ Klaus von Dohnanyi, *Eine Friedensrede, Martin Walsers notwendige Klage*, FAZ, 14.11.1998.

⁹⁹ Sur les difficultés de faire parler les enquêtés d'un passé potentiellement « honteux » cf. également Lavabre (1994 : chapitre II).

¹⁰⁰ Théodor W. Adorno et Max Horkheimer ont déjà remarqué cette tendance à l'euphémisation chez leurs enquêtés témoins de la guerre dans les années de l'immédiat après-guerre. « Nous avons souvent remarqué que des expressions modérées ou des euphémismes sont utilisées [pour parler du génocide], ou alors est construit un vide dans le discours. » (Adorno, 1971b : 32). Le fait que ce vide existe déjà pendant les années 1950 chez les parents et grands-parents de mes enquêtés pose la question de sa transmission. Le psychanalyste Serge Tisseron a analysé à travers la bande dessinée « Tintin » les mécanismes de transmission de « secrets » à l'intérieur de familles. Il montre entre autres que les vides créés dans le langage autour du « secret » se transmettent à travers des générations. La question se pose de savoir de quelle manière ceci peut être le cas concernant le génocide (cf. Tisseron 1992).

d'une ancienne école dans laquelle un médecin (avec l'accord du gouvernement nazi) a effectué des expérimentations sur des enfants juifs pendant la guerre avant de les assassiner – utilise des formulations passives et des euphémismes très courantes :

« Il y a cette cave – où – hum – il y a une exposition de photos, ou quelque chose comme ça. Et les salles (il hésite, cherche ses mots) où – les enfants euh, (il cherche une expression adéquate) ont été gardés (*aufbewahrt*). Et puis où *sont arrivés* des crimes. C'est décrit de manière très impressionnante. Et puis, l'exposition de photos. Ce n'est pas aussi bien que Neuengamme, mais quand même, c'est (il hésite) – c'est très impressionnant, à cause de (il cherche à nouveau ses mots) à cause de *ce qui s'y est passé*¹⁰¹. »

Le choix des mots est révélateur. *Aufbewahren* – garder, conserver en Allemand – est un mot d'une connotation positive qu'on utilise soit pour la nourriture, soit pour des objets précieux, qu'on range dans un lieu spécifique. Il s'agit ici des corps d'enfants morts (ou éventuellement avant leur mort dans ce lieu d'emprisonnement). Ce mot, qu'il a pourtant cherché, en hésitant sur son choix, semble déplacé par rapport à une réalité d'emprisonnement et d'expériences médicales. Les deux expressions suivantes, « là où sont arrivés des crimes » (*wo Verbrechen passiert sind*) et « ce qui s'y est passé », sont symptomatiques de la parole vague et imprécise du parler sur le génocide. Non seulement les crimes « arrivent », ils sont décrits sans pronoms qualificatifs (M. Gerste ne nomme pas *les* crimes, mais *des* crimes, (*Verbrechen*), malgré le fait qu'il considère que je sais de quoi il s'agit), formule qui sonne étrangement (l'utilisation correcte est employée en cas de doute, en parole indirecte : on dit que des crimes ont eu lieu (*man sagt dort seien Verbrechen passiert*)). Cette formulation laisse en suspension la réalité de ces crimes, pourtant reconnue par M. Gerste.

Cette double caractéristique, la difficulté de mettre des mots et l'utilisation du passif, l'euphémisation des références au génocide, contribuent au manque de contenu de « l'impératif catégorique » du « plus jamais ça ». La nécessité du souvenir reste sans contenu précis. En effet, le « devoir de mémoire » semble aussi abstrait que le « ça » du génocide. La formule de « il faut se souvenir » n'a pas d'attribut : de quoi ? Se souvenir (*sich erinnern*) est un verbe transitif en allemand (*sich an etwas erinnern*). Comme en français, on se souvient de quelque chose. La formule du « il faut se souvenir », ou plutôt « nous devons nous souvenir », « nous avons l'obligation de nous souvenir » (*wir müssen uns erinnern*), ainsi que celle, négative du « il ne faut pas oublier », « nous n'avons pas le droit d'oublier » (*wir dürfen nicht vergessen*) sont des expressions utilisées en permanence de manière intransitive. Parfois, le

¹⁰¹ Da ist ja diese Kellergewölbe (hmn) wo ähm (2) ne Fotoausstellung ist und so etwas in der Art. Und dann die Räume (2) wo – Kinder auch äh, äh, äh, äh aufbewahrt worden sind usw. Und wo dann Verbrechen passiert sind. Das ist ja sehr eindrucksvoll auch geschildert worden. Da ist dann eben eine Fotoausstellung. Es ist nicht so gut wie in Neuengamme gemacht, aber eben – doch sehr eindrucksvoll durch die, durch die – die durch das, was da passiert ist. (Entretien du 20.10.03, p. 33).

« *es* » (ça) est rajouté, pour éviter l'emploi incorrect de ces verbes (*wir dürfen es nicht vergessen*). La question qui devrait se poser automatiquement est celle du « de quoi, exactement, faut-il se souvenir ? » et « qu'est-ce qu'il ne faut pas oublier ? ». Face à l'évidence de l'horreur du génocide, du « ça », symbole du « mal absolu », cette question reste sans réponse. J'ai moi-même dû apprendre à la poser. Tout se passe comme si l'évidence empêchait toute question, jusqu'à escamoter la signification de ce « devoir de mémoire ».

2.2.2 L'incompréhension finale

L'absence de contenu des formules du « plus jamais ça » et du « devoir de mémoire », la difficulté de nommer le génocide, de décrire les atrocités, et en particulier le rôle qu'ont joués les bourreaux - qui restent entièrement absents dans la présentation des conséquences qui se concentre sur la souffrance des victimes -, produisent une impression « d'horreur totale » qui reste finalement « incompréhensible », aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Ainsi Klara Rohrsteg, enseignante d'une cinquantaine d'années à Wiesi, déclare : « je ne comprends toujours pas, aujourd'hui, comment ça a pu arriver...¹⁰². » M. Gerste formule son incompréhension en termes normatifs :

« C'est mélangé avec – comment dire – des actes irrationnels. Et des explications – des choses bizarres. Par exemple : des expériences médicales sur des enfants (il baisse la voix) C'est – pour moi, ce n'est pas (il ne termine pas sa phrase). C'est un domaine où il reste des points d'interrogations. (Un peu plus fort) Comment un médecin peut agir comme ça ? C'est un point d'interrogation. Les médecins doivent tous savoir ça ! Comme moi, je sais que je n'ai pas le droit, en tant que conducteur d'une voiture, de passer à un feu rouge, n'est-ce pas ? Mais c'est – oui, c'est inconcevable. (Il hésite) et incompréhensible¹⁰³. »

Ce sentiment d'incompréhension des professeurs se retrouve chez les élèves. La quasi-totalité d'entre-eux affirme qu'elle ne comprend pas comment « un truc pareil a été possible ». L'école n'aide pas les élèves dans leur interrogation : « Les questions de base [comment le génocide a été possible], que je me posais, je me les pose toujours », affirme ainsi Magdalena, élève de 18 ans du *Gymnasium Weinberg*¹⁰⁴.

Anika Klein, enseignante à Wiesi, a travaillé pendant ses études sur la persécution des Juifs pendant le Moyen Âge précisément parce qu'à l'école elle n'a jamais trouvé des réponses à son interrogation sur les origines de l'antisémitisme :

¹⁰² Entretien du 20.10.03, p. 8.

¹⁰³ Das ist aber auch sehr vermischt dann mit, mit wie soll ich sagen ähm mit dem irrationalen äh Handeln und, und diesen Erklärungen und diese merkwürdigen – Zusammenhänge. Also Arztversuche an Kindern (sehr leise) – so – also, mir ist das alles nicht (bricht ab) das ist auch wieder so'n Bereich mit Fragezeichen. (lauter) Wie kann ein Arzt so handeln? Das ist auch 'n Fragezeichen. Das müssen die Ärzte alle wissen. Wie ich als Autofahrer nicht bei Rot über ne Ampel fahren darf oder so was nehm. Also das ist ja – ist unbegreiflich (zögert) und unverständlich. (Entretien du 20.10.03, p. 33).

¹⁰⁴ Entretien du 20.10.03, p. 33 – 34.

« Enfin, oui, [ce qui m'intéresse, ce sont] les origines, plus restreint encore, les origines du – de l'incroyable haine envers les Juifs, et puis de l'extrême persécution des Juifs pendant le troisième Reich. Voilà. Puisque, en tant qu'élève, je n'ai vraiment pas du tout saisi. Je n'ai rien compris. Je ne sais plus, ce que nous avons fait avant, la fondation du Reich, et puis Bismarck, qui fait des lois, je sais pas, et puis il y avait la Première Guerre mondiale, et puis un peu de Weimar aussi. Et tout d'un coup, tous les Juifs ont été persécutés et puis ils ont été tous assassinés. C'était complètement bizarre, vraiment, carrément grotesque¹⁰⁵ ! »

Ce n'est que bien plus tard, pendant ses études d'histoire, dans le cadre d'un séminaire d'histoire médiévale, choisi par hasard, en fonction de ses contraintes de travail et où sont traités les pogroms médiévaux contre les Juifs, qu'elle réalise que la question de la persécution a des racines historiques :

« Et c'est là où je me suis dit : tiens, tiens, voyons. En fait, ça n'a pas commencé là [en 1933]. Evidemment tu n'as rien compris ! Pourquoi un truc pareil ! Personne ne t'a jamais ! parlé de Juifs ! JAMAIS, dans les cours d'histoire ! Et tout d'un coup ils sont tous assassinés ! C'est vraiment bizarre, cette histoire (*Komische Sache*)¹⁰⁶ ! »

La découverte des racines historiques de l'antisémitisme l'a amenée à entreprendre une recherche qui durera plusieurs années et aboutira à sa maîtrise d'histoire. Pour autant, cette entreprise intellectuelle ne l'a pas aidée à trouver une réponse à la question fondamentale des origines :

« Dans mon mémoire, je ne traite pas de ça. Pas du tout. Enfin, c'est une question que je frôle, parfois, plus ou moins. Mais ce n'est pas la question principale. Puisque je ne me sens pas capable de donner une réponse. Puisque je ne comprends pas. Je ne comprends pas ! Je ne comprends tout simplement pas qu'un groupe, dans des régions complètement différentes, soit exposé perpétuellement aux mêmes accusations. Et plus j'ai trouvé des réponses isolées – pour un lieu spécifique, un événement particulier, un pogrom spécifique ou autre, ça n'apportait jamais rien à la réponse générale, au contraire, cela accroissait les interrogations, les rendait plus insistantes, plus étonnantes encore¹⁰⁷ ».

Si Anika Klein explique son incompréhension première par le manque d'explication du contexte historique enseigné à l'école, et par l'abstraction de la violence soudaine du génocide, elle avoue que malgré des recherches intenses, son questionnement demeure. Une

¹⁰⁵ « Also, eigentlich Ursprünge noch viel kleiner gefasst – ähm – Ursprünge des – unglaublichen Judenhasses und der extremen Judenverfolgung dann im 3ten Reich. So. Weil – als Schülerin – hab ich's überhaupt nicht begriffen! Keine Ahnung was wir vorher gemacht haben – so, dann wurde das Reich gegründet, dann hat Bismarck ein paar Gesetze erlassen irgendwie, äh – dann kam der erste Weltkrieg, dann ist noch ein bisschen Weimar – und auf einmal wurden die Juden verfolgt, und alle umgebracht. Das ist total komisch – fand ich völlig skurril! (Entretien du 23.10.03., p. 20).

¹⁰⁶ Und da hab ich dann gesagt – ach guck mal einer an. Das hat gar nicht erst da angefangen! Kein Wunder, dass Du das nicht begriffen hast. Wieso das denn. Da war ja auch niiiiiee von Juden die Rede gewesen. Im Geschichtsunterricht. NIE! Und auf einmal werden sie alle umgebracht. Komische Sache! (idem).

¹⁰⁷ In meiner Arbeit kommt das gar nicht vor. Das – das kommt da überhaupt nicht vor – also – mehr oder weniger am Rande natürlich – aber – das war nicht die zentrale Frage – weil – ich mir die Beantwortung auch nicht zutraue. Weil – ich begreife es nicht. Ich begreife es nicht! Ich begreife es schlicht und ergreifend nicht, ähm – wie das sein kann, dass eine Gruppe, auch in verschiedensten Regionen, immer wieder den gleichen Anschuldigungen ausgesetzt ist. Und – je mehr ich letztlich im Studium dann auch – an einzelnen Antworten gefunden habe – zu einem regional begrenzten Gebiet und zu einer – äh – einer begrenzten Sache – einem begrenzten Pogrom oder was auch immer, hat es zur – insgesamt Beantwortung nie beigetragen, sondern hat die Fragen eher noch größer und staunender gemacht (idem).

telle interrogation l'amène sans nul doute à accorder, elle aussi, une place particulière à ce thème.

On pourrait suggérer que le caractère flou de « l'impératif catégorique », qui est pourtant une « invention de l'Ouest », constitue l'un des facteurs explicatifs de la facilité d'adoption de la centralité du génocide par les professeurs de Leipzig. Il pourrait également constituer l'un des arguments explicatifs pour la continuité, voire l'augmentation inattendue après la réunification de l'omniprésence de l'impératif catégorique du « devoir de mémoire » répété à l'infini dans l'Allemagne réunifiée.

DEUXIEME PARTIE :

***EIGEN-SINN*, FIGURES DE REAPPROPRIATION ET CADRES SOCIAUX
DES DISCOURS SUR LE PASSE**

Chapitre V : Discours légitimes sur le passé nazi et réussite scolaire

Les « bonnes » manières de réinterpréter le passé nazi, celles qui sont légitimes, s'acquièrent dans un processus de réappropriation qui passe en particulier par l'école. Certains, favorisés par leur milieu social et la transmission familiale (les enfants du milieu enseignant, en particulier) s'adaptent plus aisément que d'autres aux cadres d'entendement scolaires. Ce chapitre ambitionne de démêler les processus de transmission des « bons » rapports au passé nazi qui s'actualisent le mieux et de comprendre les dispositions sociales qui aident à une acquisition « sans faute » de ses manières de faire. En première partie nous montrerons que les réappropriations des formes légitimes du passé vont de pair avec la réussite scolaire, ne serait-ce que parce qu'elles sont « récompensées » par les professeurs. La deuxième partie sera consacrée à trois études de cas montrant les liens entre trajectoire sociale et formes de réappropriation (*Aneignung*) du passé¹.

1 LES « BONNS ELEVES » ET « L'EVIDENCE » DES DISCOURS LEGITIMES

Tout d'abord, il convient de souligner un certain accord général. Professeurs et élèves, de Hambourg et de Leipzig, bourgeois ou ouvriers, migrants² ou pas, tous s'accordent sur la centralité et l'importance du passé nazi, et plus particulièrement du génocide. Ce dernier, et son rejet en termes moraux, ne se prêtent pas à la contestation, il est particulièrement propice à réussir l'adhésion du « plus grand nombre »³.

¹ Pour une discussion et définition du concept de *Aneignung*, emprunté à Alf Lüdtke, cf. Introduction.

² J'utilise le mot « migrant » ou « immigrant » au lieu de celui « d'immigré », sauf quand je reprends un langage indigène. Je suis en cela la thèse de Gérard Noiriel (2001 ; cf. également 1988, et plus récemment 2007) que les deux premiers évitent la stigmatisation d'une condition naturelle et donc éternelle impliqué par le dernier en mettant l'accent sur le *processus* soit de migration (c'est à dire d'émigration et d'immigration) soit celui de l'immigration et d'intégration au moment de l'arrivée dans un pays étranger, au lieu de décrire un état et une caractéristique d'un individu. Par ailleurs, j'estime que le statut des expressions « jeunes d'origine immigrant » ou de « deuxième génération » est problématique et implique, comme le souligne également G. Noiriel, une 'assignation identitaire' et une stigmatisation de ces jeunes, ici allemands. Je tâche par conséquent d'éviter ces formules. Je suis consciente que l'expression « enfants de migrants » n'est pas idéale, mettant l'accent sur la mobilité (et non la stabilité, parfois très forte, depuis 20/30 ans) des parents. Elle me semble néanmoins la seule alternative valable pour rappeler qu'il s'agit de personnes qui sont justement stigmatisées pour leur migration ou celle de leurs parents.

³ Seuls les néonazis affirmés font exception, un groupe assez restreint, qui soit nie, soit approuve le génocide. Vu ma démarche d'enquête, je n'ai rencontré qu'un seul garçon qui s'affirmait ouvertement néo-nazi, mais il ne niait, ni n'approuvait clairement le génocide. Cf. chap. VII.

1.1 L'omniprésence du passé

Tous les élèves ont été interrogés sur leur rapport personnel à l'histoire allemande : « Si tu penses à l'histoire allemande, est-ce qu'il y a une période, un événement, un moment qui te semble, à toi, personnellement, dans ta vie, particulièrement important...⁴ ». Le but de cette consigne générale était d'établir l'importance (ou non) de la période étudiée dans la conscience historique de ces jeunes Allemands. Une écrasante majorité des élèves, aussi bien à Hambourg, qu'à Leipzig, aussi bien dans les écoles aisées que dans les écoles de zones déléguées a cité la période 1933-1945 comme la plus importante. Seule une petite vingtaine d'élèves ne l'ont pas évoqué dès leur première phrase. Parmi les autres périodes historiques qui ont été mentionnées, se trouvaient surtout la chute du Mur et Weimar. Par contre six élèves n'ont pu répondre à la question, car elle ne faisait pas sens pour eux (nous y reviendrons). Si l'intérêt pour le passé est quasi-général, les leçons qu'en tirent les élèves se déclinent selon leur appartenance sociale et à un genre. Enfin, ils ne restent pas sans ambiguïté envers un passé « lourd à porter ».

1.1.1 L'intérêt général pour le passé nazi

L'expression utilisée pour désigner la période est pour une grande majorité « la Deuxième Guerre mondiale » ; beaucoup parlent également de « Hitler »⁵. Cet accord unilatéral sur l'importance que prend la période et l'intérêt, voir la passion des élèves pour le sujet dès la cinquième, est affirmé également par la totalité des professeurs enquêtés. Selon eux, les élèves de dix, onze ou douze ans demandent régulièrement et depuis 20 ans en cours : « quand est-ce qu'on fait enfin Hitler ? » (*wann machen wir/kriegen wir endlich Hitler*), « est-ce qu'on ne peut pas faire Hitler aujourd'hui (même si c'est juste pour dix minutes) ? ». Les élèves attendent avec impatience de « pouvoir apprendre Hitler », ils veulent « faire Hitler » en cours, bien avant le moment « officiellement » prévu par le programme. Ils veulent savoir « ce qui était mauvais chez Hitler » (*Was war denn eigentlich schlimm an Hitler ?*) - puisqu'ils savent qu'il était « mauvais » mais non pourquoi - et ils s'intéressent à « comment on devient aussi horrible » (*wie wird man so ein Schlimmer*). « L'envie d'Hitler » exprimé par les élèves (« *ich hab Lust auf Hitler* ») se base sur des connaissances antérieures. A dix ans, tous ont entendu parler de ce personnage et savent « qu'il a fait des choses très mal ». Hitler, symbole du mal absolu, exerce une certaine fascination sur les élèves, que les professeurs

⁴ Wenn Du an die Deutsche Geschichte denkst, kannst Du mir sagen ob es ein Ereignis, eine Periode, einen Moment gibt, die Dir persönlich, für Dich, in Deinem Leben, als besonders wichtig erscheint...

⁵ Quelques-uns mentionnent « le NS » ou « 33-'45 ».

évoquent en reprenant leurs termes. L'emploi d'une formule à connotation sexuelle par Karen Werthe, jeune professeure de 35 ans, en souligne le caractère érotique, narcissique, fantasmatique : « ils sont chaud de Hitler (*die sind ganz heiß auf Hitler*) ». Mme Reinhard, professeure au *Gymnasium* Weinberg résume : « Enfin oui, ils connaissent souvent beaucoup de choses sur la personne de Hitler [avant de traiter le nazisme en cours]. Les – oui, ce qui est stéréotypé. Et ils connaissent – des clichés (*Schlagworte*) : la guerre, et la persécution des Juifs. (Elle hésite) la plupart du temps des choses pas très précises⁶. »

Outre le personnage du dictateur, le génocide qui prend une place particulière dans l'intérêt des élèves, en particulier pour les filles (cf. Chap. VI). Il cristallise le nazisme. La persécution des juifs symbolise « toute la guerre »⁷ et suscite la curiosité des élèves, qui se demandent « comment ça a été possible ? ».

L'évidence de l'importance que prend le passé nazi pour les enquêtés s'exprime, par exemple à travers la première phrase de l'entretien réalisé avec Maren, 18 ans, *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, dont le père est employé à la sécurité sociale et la mère institutrice. Après une longue hésitation, elle déclare :

« Je sais pas si c'est important pour moi personnellement, mais, par exemple, j'ai lu Anne Frank, aussi parce que j'ai trouvé que (elle hésite) vraiment, - c'était admirable. J'ai pensé : au moins il y en avait quelques-uns qui ont fait quelque chose⁸. »

L'enquêtée ne situe pas son discours dans une période historique, pourtant impliquée dans la consigne mais mentionne spontanément et directement un roman, le journal d'Anne Frank. L'importance du nazisme relève pour elle de l'évidence.

Contrairement à d'autres périodes historiques, traiter du nazisme en cours est ainsi d'abord un « plaisir » pour les élèves. Léonore, élève de 16 ans à Leipzig, le raconte :

« Oui, et puis, j'ai vu le film *Hitler et ses femmes*. Et ça m'a plu. Et puis, c'est aussi pour ça, que j'avait hâte (*hab mich gefreut*) de traiter la Deuxième Guerre mondiale [en cours]. Je pense que c'est aussi lié à mon état [psychologique]. Parce que, j'étais très optimiste qu'on allait traiter ce sujet – c'était un véritable enthousiasme, pour le thème. C'est pour ça, aussi, que c'était *fun*, après⁹. »

⁶ Entretien du 07.04.03, p. 19.

⁷ Ben, je pense à ça [le nazisme] à cause de l'Holocauste et tout ça, - et la persécution des juifs en général. Toute la guerre quoi. (Entretien du 12.03.02).

⁸ « mmm, also, ich weiß nicht ob ich jetzt sagen kann mir persönlich besonders wichtig, aber zum Beispiel hab ich so – Anne Frank – gelesen auch, weil ich irgendwo fand, so, - ja, oder das irgendwie bewundernswert fand, und auch dachte so – ja wenigstens ein Paar ha'm was getan oder so. (Entretien du 18.02.02., p. 1).

⁹ Ja, und dann – hab ich mal - den Film Hitler und seine Frauen gesehen. Und der Film hat mir gefallen, und deswegen hab ich mich auch – innerlich mehr auf den 2ten WK gefreut – dass wir das behandeln, das Thema. Ich glaub, das hat auch was mit der Einstellung zu tun, weil ich sehr optimistisch war, das wir das Thema behandeln, und – es war schon eigentlich so ne Begeisterung, für das Thema. Deshalb hat das dann auch richtig Spaß gemacht. (Entretien du 28.01.04, p. 8).

Les élèves partagent par ailleurs certaines connaissances sur ce passé, que Heidi, élève de M. Schulze, et passionnée de l'histoire nomme sa « perception tout à fait normale », un peu vague mais qui évoque des images néanmoins intenses :

« Mais oui, cette perception tout à fait normale : on a vu des films, et on connaît ces images typiques, quelque part. Des enfants, il y a les parents qui ont disparu ou quelque chose comme ça – parce que quelqu'un était Juif, quelque part, ou quelque chose comme ça. Et puis, on a lu un peu – ou – (elle se reprend) non, un livre, c'est déjà trop. Je ne sais pas – la conscience générale, publique (*das allgemeine öffentliche Bewußtsein*), de ce qui s'est passé – on sait ce qui s'est passé. Mais je voudrais insinuer, et je le sais aussi de beaucoup de mes amis – même si nous l'avons traité en histoire – qu'on ne sait plus trop, comment la prise de pouvoir s'est passée exactement. Ou – bon, moi non plus, je ne pourrais pas trop l'expliquer (elle rit) mais quand même. Il y a quelque part quelque chose qui est arrivé, et l'Allemagne a perdu la guerre, et il y a quelques six millions de Juifs ou même plus qui ont été assassinés, et puis, après, la République fédérale est née ou quelque chose comme ça. Et puis, peut-être des détails plus ou moins exacts – par exemple, ils ont fait des lampadaires de ça, et des choses dégoûtantes comme ça. Mais si non, je pense, qu'on ne connaît pas vraiment les détails, tout ça¹⁰. »

Heidi a saisi le phénomène : l'importance que prend ce passé pour les élèves et ce « savoir ordinaire » n'empêchent guère, au contraire, ce que les professeurs appellent des « lacunes importantes ». Pour autant aucun des interviewés ne compte parmi « ceux qui ne savent pas ce qu'est Auschwitz » tels que repérés par les sondages (cf. Silbermann/Stoffers 2000). Ainsi, nous l'avons déjà vu pour le langage des professeurs, le génocide tend à rester abstrait. Par exemple, plusieurs ne savent pas situer Auschwitz dans un pays précis, bien qu'ils le définissent comme « le plus grand camp de concentration »¹¹. Daniel, 16 ans, élève à la *Gesamtschule* Wiesi, fils d'un médecin et d'une professeure de collège, qui a rencontré un échec scolaire au *Gymnasium* et a dû changer d'école, est convaincu qu'il a visité Auschwitz « à Berlin¹² ». Prié de décrire le lieu, il précise qu'il ne se rappelle plus très bien, puisque « c'était fermé, mais il y avait les baraques et tout ». Reiner, 20 ans, fils d'un ouvrier non qualifié dans une entreprise de canalisation et d'une jardinière, apprenti soudeur dans une entreprise de bâtiment, confirme que « les Juifs envoyés » dans les camps de concentration « pour travailler, « lorsqu'ils étaient vieux et malades » étaient « mis au rebus », après

¹⁰ Ja, so der ganz normale Einblick –ja man hat Filme gesehen und man hat vielleicht, ja man kennt diese typischen Bücher wo irgendwie, Kinder irgendwie, sind die Eltern wech oder sowas weil da jetzt irgendwie jemand mal irgendwo jüdisch war oder so – das, und dann n bisschen was gelesen, wobei – ja, nee, 'n Buch is schon zu speziell, weiß nich so, das allgemeine, öffentliche Bewusstsein, was so passiert is, man weiß das was passiert is und ich möcht aber schon unterstellen, dass ich auch von vielen meinen Freunden mitkriech, obwohl wir's in Geschichte immerhin behandelt haben, dass also auch nicht mehr genau bekannt is wie es denn eigentlich dann zur Machtergreifung gekommen is, oder – was, was ich auch schwer erklären könnte (lachen), aber trotzdem, also nur irgendwie, da is was passiert, und Deutschland hat den Weltkrieg verloren, und es wurden irgendwie 6 Millionen oder noch mehr Juden umgebracht und danach is dann eben die Bundesrepublik entstanden, so irgendwie in der Art. Aber dann ja vielleicht mehr oder weniger irgendwie Einzelheiten – irgendwie ja und da ham sie dann irgendwie Lampen draus gemacht und irgendwas ekliges aber ja sonst, glaube ich, ja weiß nich, nich so detailgetreu, oder so. (Entretien du 21.04.02, p. 6).

¹¹ Par ailleurs, aucun des élèves ne fait la différence entre camp de concentration et camp d'extermination.

¹² Il insiste bien sur le fait que sa visite a eu lieu à l'intérieur de la ville, il a pris le métro pour s'y rendre. Toute demande de précision a conduit au commentaire suivant : « eh bien, Auschwitz, le KZ, vous le connaissez (*sie wissen schon*) ! ». Entretien du 14.03.02.

« examen par des médecins » pour être « mis à mort » sous la « surveillance » de ces derniers. Christian, élève à la 100^e *Mittelschule* de Leipzig, fils d'un routier et d'une coiffeuse, pense qu'Hitler « était en RDA ». Les bacheliers (ou ceux qui sont en voie de l'être) montrent certes des connaissances plus approfondies de l'époque. Nous allons étudier un peu plus tard les manières dont fonctionne ce « savoir flou » (chap. VII). Retenons pour l'instant que les connaissances sont inégalement réparties selon le type d'école visitée (cf. également Peter Dudek, 1989 : 112), et donc corrélativement selon les origines sociales des élèves.

Cette connaissance floue, parfois « inexacte » n'empêche aucunement l'incorporation, par les élèves des grandes leçons de l'enseignement du passé nazi aussi bien en termes de croyance, qu'en termes « critiques » (cf. chap. IV).

1.1.2 L'efficacité morale se décline socialement

Les élèves partagent les convictions des professeurs quant à l'importance du « devoir de mémoire ». Tous ou presque sont convaincus que « c'est nécessaire de savoir ce qui c'est passé » pour « faut éviter la répétition ».

Le statut extraordinaire que prend ce passé est toutefois explicité et argumenté de manière plus ou moins détaillée selon l'origine sociale, la compétence langagière et argumentative étant en lien directe avec la réussite scolaire dès la maternelle. Ainsi les explications et jugements varient du élémentaire éthique d'une ou deux phrases, répétées (tel que : « on ne doit pas oublier » ou encore « c'était atroce ») jusqu'aux argumentations économiques et politiques les plus sophistiquées. Toutes ces argumentaires correspondent aux attentes des professeurs. Les élèves qui développent les argumentations les plus longues sont également ceux qui obtiennent des bonnes notes. Plus ils sont âgés, plus ils se trouvent dans des « bons lycées » plus ils sont considérés comme des « bons élèves » plus leurs formulations se rapprochent de celles de leurs professeurs.

Chez certains, les raisons pour lesquelles l'importance du sujet s'impose à eux comme une évidence restent opaques, comme chez Magdalena, 18 ans, fille de deux cadres supérieurs, qui se considère elle-même « la plus mauvaise élève » de son cours d'histoire matière renforcée au *Gymnasium* Weinberg :

« C'est important parce que tellement de personnes sont mortes, et ont été poursuivies, et quelque part, je pense que c'est quand même – même sous Hitler, pendant ce temps-là – c'est quelque part assez important, et quelque part (elle hésite, ne trouve pas ses mots) je trouve, quand même, parce que c'est négatif, quand même (elle hésite à nouveau) – c'est assez extrême, comment une personne –

peut imposer sa volonté. Et il y a aussi beaucoup de personnes qui sont mortes, donc, je trouve que c'est assez – effrayant, en fait! Et c'est aussi pour ça que c'est (elle hésite) le plus important – dans l'histoire allemande, c'est l'évènement le plus bouleversant¹³. »

Si Magdalena a cerné l'importance du sujet, elle évoque l'horreur, la difficulté à comprendre le génocide, et le fait qu'il s'agit d'un événement « important » (*einschneidend*) son raisonnement reste circulaire, voir tautologique. Magdalena est néanmoins une exception.

Quasi tous évoquent l'anti-racisme et la tolérance comme première leçon à tirer du passé. A Wiesi, les élèves de migrants l'appliquent à eux-mêmes, et aux relations entre élèves, à l'intérieur de l'école, tel que Joey :

« Tu peux expliquer pourquoi tu trouves l'époque de Hitler important ? »

« Parce que ça apprend aux êtres humains à vivre ensemble, peu importe quelle couleur de peau, quelle nationalité, il faut vivre ensemble. Peu importe d'où on vient, c'est la personne qui compte. Ça veut dire, ce n'est pas important quelle couleur de peau tu as ou si tu es noir ou blanc. C'est important comment tu es. Tes manières d'être, et non la couleur de peau. »

« Est-ce qu'on pourrait dire que l'histoire - »

(Il m'interrompt) « nous apprend des choses. Elle nous apprend à être un meilleur être humain. Mais aussi [à respecter] l'étranger, les cultures étrangères et tout. Et que c'est aussi intéressant. (Il réfléchit) beaucoup de cultures sont très intéressantes. C'est une leçon, qu'il ne faut jamais oublier. »

« Et ici, à l'école- »

(Il m'interrompt) « Oui, alors, ici – ils [les élèves] ne sont pas comme ça. Ils ne disent pas (il hésite): 'ouais – tu es un étranger de merde' ou quelque chose comme ça. Ils ne sont pas comme ça ! Ils sont comme (il cherche) comme nous¹⁴. »

Joey, né en Afghanistan, fils d'un ancien militaire réfugié politique et d'une femme à la maison, a bien compris les « leçons » de tolérance envers les « autres cultures ». En revanche, il continue à raisonner en termes de « nous » (les « étrangers ») et « eux » (les Allemands enfants d'Allemands), même si ces catégories se confondent justement dans

¹³ Es ist wichtig, weil so viele Leute gestorben und verfolgt wurden irgendwie und dass das schon – auch unter Hitler so diese Zeit irgendwie – irgendwie denke ich ziemlich einschneidend und irgendwie (sie zögert, findet nicht, was sie sagen möchte) ich schon, weil's für mich negativ halt ist irgendwie und das halt schon ziemlich (sie zögert erneut, setzt erneut an) ich finde das schon ziemlich extrem irgendwie, wie halt eine Person da so – durchsetzen kann irgendwie, was er wollte und – dann halt auch so viele Menschen gestorben sind, also das finde ich halt irgendwie ziemlich erschreckend! eigentlich, und deswegen ist das auch so (sie zögert erneut) – das größte - also für die deutsche Geschichte, das ist irgendwie so 'n einschneidendes Erlebnis. (Entretien du 13.04.03).

¹⁴ Kannst du erklären, warum du die Zeit von Hitler wichtig findest? Weil das lehrt einen Menschen, dass man äh miteinander – umgehen soll, egal welche Hautfarbe, auch egal, welche Nationalität, dass man miteinander umgehen soll. Nicht äh nicht erst mal von wo man herkommt, sondern was für 'n Typ, also was für ein Typ man ist. (hm) Das heißt, das macht es ja nicht aus, welche Hautfarbe du hast oder ob du 'n Schwarzer bist ob du 'n Weißer. Es kommt drauf an, wie du bist, deine Art. Und – und das kommt nicht noch der Hautfarbe. Könnte man dann sagen sozusagen: die Geschichte (Er unterbricht mich) lehrt einen. Lehrt einen, dass man ein besserer Mensch sein kann. Aber auch anderes, auch andere Kulturen und so. Und dass die auch interessant sind (überlegt) viele Kulturen, so richtig interessant. Das ist so – wirklich eine Lehre, was man nie vergessen darf. Und hier in der Schule-? (Er unterbricht mich) Also hier – überhaupt, die sind gar nicht so (er zögert) dass man irgendwie sagt: „Ja du, du bist jetzt 'n scheiß Ausländer“ oder so etwas. Die sind gar nicht! so. Die sind einfach wie (überlegt) wie wir. (Entretien du 29.9.03, p. 6).

l'affirmation du « ils sont comme nous ». Nous allons voir ci-dessous à quel point les catégories d'appartenance sont floues. Chacun trouve à appliquer à sa situation personnelle, au quotidien, les « grandes leçons morales » du passé nazi.

Samira, 17 ans, une des élèves à Wiesi qui va passer le baccalauréat, fille d'un nigérien, émigré dans les années 1960 pour s'installer en Allemagne et y faire ses études de médecine et qui, n'ayant pas terminé ses études, est employé dans une institution pour handicapés et une pédagogue sociale, qui travaille dans cette même institution, croit à l'importance de l'école, et des valeurs qui y sont transmises, qu'elle nomme en tant que telles. Elle affirme « ne pas comprendre » ses camarades, dont certains « n'aiment pas les Juifs » :

« Je trouve que le plus important (du NS) est que ça n'arrive pas à nouveau. Je trouve moins important (elle hésite) de connaître les dates exactes de ce qui s'est passé. C'est plus important d'en tirer les leçons ! Ça ne me sert à rien, si quelqu'un sait citer par cœur toutes les dates historiques –mais ne sait pas ce que cela veut dire, ou ne connaît pas la signification que peut avoir cette histoire pour nous, aujourd'hui. C'est ça que je trouve le plus important. »

« Et qu'est ce qui ne doit pas se répéter, exactement ? »

(Elle réfléchit) « que les être humains ferment trop leurs yeux, et qu'ils réagissent indifféremment envers d'autres êtres humains (elle réfléchit à nouveau). Par exemple, la nuit de cristal, où (elle hésite) pour moi, vraiment c'est (elle ne trouve pas ses mots) ma raison me dit que je dois essayer, tant qu'il se peut, de ne rien faire contre un autre être humain, ou quelque chose comme ça. Et qu'on puisse – quelque part dévaloriser un – un Juif, et ne pas le voir en tant qu'être humain, mais plutôt en tant qu'animal ou en tant qu'objet, et puis le maltraiter ou lui infliger des douleurs, psychiques et physiques – ça, je ne peux le comprendre¹⁵. »

Si Samira, comme beaucoup de filles, se révolte contre les souffrances infligées aux victimes de l'histoire, qui prennent dans son discours une place prépondérante pour formuler des leçons à tirer du passé nazi, les garçons, surtout quand ils viennent de familles aisés, mobilisent davantage des catégories politiques et économiques et raisonnent au niveau national, voir international.

René, 18 ans, élève au *Gymnasium Weinberg* à Hambourg et fils de deux enseignants du secondaire, déclare ainsi :

¹⁵ Ich finde, eigentlich das Wichtigste daran [am NS] ist, das es nicht noch mal passiert. Ich finde es weniger wichtig zu wissen (zögert) die genauen Daten wann irgendwas passiert ist oder so was, sondern wichtiger: Die Lehre daraus zu ziehen! Es nützt mir nichts, wenn irgendjemand alle Geschichtsdaten runterbrabbeln kann, aber nich wirklich weiß, was das dann bedeutet oder was das noch für uns heute bedeutet, also das finde ich eigentlich schon das Wichtigste. *Und was genau soll nicht noch mal passieren?* (Sie überlegt) dass die Menschen ihre Augen zu sehr verschließen und – dass die Menschen andern Menschen gegenüber so gleichgültig reagieren. (Überlegt) Zum Beispiel die Reichskristallnacht – wo (zögert) wirklich also für mich ist das (zögert erneut) mein 'Menschenverstand' ist, dass ich wirklich versuche, so gut es geht, einem andern Menschen nichts zu tun oder so was. Und dass man – dann irgendwie einen J- einen Juden abwertet und nich als Menschen sieht, sondern vielleicht als Tier oder Gegenstand den so – misshandelt oder irgendwie Schmerzen seelisch und körperlich zufügt, also das kann ich nicht verstehen. (Entretien du 08.04.03, p. 3).

« Et donc – il faut – à tout prix il faut éviter qu'on oublie ! Parce que : on le voit aussi maintenant : c'est parce que ce n'est pas vraiment, pas totalement oublié, que ça influence encore la politique du gouvernement¹⁶. »

René se réfère au refus du gouvernement Schröder de participer à la deuxième guerre d'Irak, débat actuel au moment de l'entretien¹⁷. La nécessité du « devoir de mémoire » et la constatation d'une présence du passé sur la scène politique, mais également dans la société plus large, se superposent dans le discours de René.

« Et [le passé nazi], c'est présent, dans la manière de penser des gens. Par exemple, qu'ils disent, par principe : la guerre, c'est non ! Des choses comme ça. Je pense que c'est lié à notre passé. Au fait que l'on ne l'oublie pas. [...] C'est ça, je pense, le plus important, qu'on ne l'oublie pas. Mais aussi, de s'opposer (il hésite) d'être plus sceptique (hésite à nouveau) envers des mouvements extrêmes¹⁸. »

Hauke, élève de 17 ans au *Gymnasium* Monnet, fils d'un homme politique et d'une institutrice à Leipzig, insiste davantage sur l'économie :

« Je trouve cette époque intéressante, parce qu'il y a tellement de choses, qui se sont passées – et parce qu'on peut en tirer des leçons, pour sa vie, aussi. Et on voit ce qu'on peut améliorer, et on attire notre attention sur les signes de dégradation d'une situation. Et les moments où il faut faire attention, à ce qui se passe, avec soi, ou avec la politique du pays. »

« Et quelles sont ces « leçons » ? »

« Oui, par exemple, la xénophobie, évidemment. Mais plus généralement (il hésite) la récession économique qui a eu lieu, avant 1933, l'inflation. Ce sont les périodes pendant lesquelles il faut faire particulièrement attention à la politique¹⁹. »

Hauke formule non seulement les « leçons générales » du nazisme, il sait également les appliquer au présent et tirer des conséquences en termes politiques :

« En ce moment, nous sommes en récession. La croissance est à deux pour cent, je crois, en ce moment. Et je pense que si ça continue comme ça, ce sera sûrement plus facile, pour des extrémistes,

¹⁶ Also man darf- – Auf jeden Fall muss man ja das vermeiden, dass es vergessen wird! – Weil: das sieht man ja auch jetzt, dass das eigentlich dadurch, dass das nicht wirklich, nicht ganz vergessen ist, sondern dass das auch zu der Politik der Regierung beiträgt. (Entretien du 03.11.03, p. 12)

¹⁷ Dans le débat, le passé nazi a été omniprésent. Quelques années auparavant, au moment de la guerre du Kosovo, Joschka Fischer avait déclaré « il faut éviter un nouvel Auschwitz » pour justifier la participation de troupes allemandes, formule qui a été reprise dans des débats ultérieurs et dans d'autres contextes. Au moment de la deuxième guerre d'Irak, le spectre du nazisme à travers celui d'une armée allemande puissante a servi pour défendre « l'impossibilité des troupes allemandes d'intervenir à l'étranger », principe ancré dans la constitution de 1949.

¹⁸ Ich glaube das hängt auf jeden Fall mit unserer eigenen Vergangenheit so zusammen. – Und dass man das halt nicht vergisst. [...] Das ist glaube ich das Wichtigste, dass man es halt nicht vergisst, sondern dass man auch gegen (er zögert) dass man auch extremen Richtungen gegenüber – (zögert erneut) ein bisschen skeptischer wird (Ibid.).

¹⁹ Ich find die Epoche einfach spannend, weil – da ist soviel passiert, wo man Lehren draus ziehen kann auch für sein Leben – selbst, – wo man halt sieht, was man besser machen könnte und – wo man auch drauf aufmerksam gemacht wird, was Anzeichen sind für eine Verschlechterung der Lage an sich und wo man dann besonders aufpassen muss, was mit einem passiert bzw. mit der Politik seines Landes. *Und was sind das für Lehren?* Ja, mit Fremdenfeindlichkeit, klar, und äh (2) generell, dass ein wirtschaftlicher Abschwung, der vor 33 stattgefunden hat, die Inflation. – Dass halt in solchen Zeiten immer besonders auf Politik geachtet werden sollte (Entretien du 03.11.03, p. 1).

d'enthousiasmer les gens avec leurs idées radicales. Parce que, les gens pensent, logiquement, qu'il faut un changement radical pour améliorer la situation. (il réfléchit) Il est plus facile de conduire les gens dans une mauvaise direction²⁰ ! »

Ainsi, pour professeurs et élèves, le nazisme « est toujours là, comme un avertissement (*das mahnende Beispiel*) pour que nous prenions conscience que cela peut toujours arriver à nouveau, si nous ne faisons pas attention », résume Benjamin, élève de 18 ans au *Gymnasium* Weinberg. Et Alexander, du même âge, de la *Gesamtschule* Wiesi ajoute :

« Il faut apprendre, de l'histoire. Et – il y a suffisamment de merde, qui sont fabriqués en histoire (il rit) ! Et oui, oublier mènerait à commettre les mêmes erreurs à nouveau. Et je trouve que c'est vraiment très important, de réfléchir à l'histoire, et d'en tirer les conséquences. Oui, et il faut voter pour un parti, qui ne va pas commettre cette même erreur à nouveau²¹ ! »

Johannes, 18 ans, *Gymnasium* Weinberg à Hambourg formule explicitement ce qu'Alexander ne dit qu'entre les lignes : « à mon avis, ce passé fonde notre responsabilité historique, que nous portons collectivement, en tant que génération²². » Cette responsabilité consiste, pour Johannes, au-delà du pacifisme et du « vote démocratique », c'est à dire « non radical » à « conserver l'image de l'Allemagne » à l'étranger :

« Nous avons le devoir (il hésite) oui, de rectifier notre mauvaise image, (*unser schlechtes Licht gerade zu rücken*) quelque part. Je pense, en tant que nouvelle génération, nous devons montrer (prouver) que nous ne sommes pas comme ça. Il faut que nous montrions, que nous ne nous distinguons pas par le fait d'être particulièrement national-socialistes, ou fascistes, ou – discriminant, ou (il cherche ses mots) inhumain, ou quelque chose comme ça. [Il faut prouver que] ce n'est pas (il hésite) spécifique aux Allemands. Mais plutôt : ça appartient désormais à l'histoire²³. »

Non seulement ces garçons et filles de « bonne famille » partagent avec leurs professeurs la conviction que « sans connaissances historiques, on ne peut avoir une opinion fondée, parce que tout est [historiquement] lié²⁴ » mais en particulier les premiers sont investis d'une mission : leur génération doit « faire sa preuve » au niveau international, pour

²⁰ Zur Zeit sind wir ja im wirtschaftlichen Abschwung. Das Wirtschaftswachstum ist ja unter zwei Prozent glaube ich, zur Zeit. Und – ja, ich glaub einfach, wenn das noch ne Weile so weitergeht, ist es sicherlich einfacher für Extremisten (3) Leute zu begeistern von ihren Ideen, die dann radikal sind, aber die Leute denken halt, dass das das Richtige ist, weil es brauch' einen radikalen Umbruch logischerweise, damit es besser wird. (2) Es ist einfacher die Leute >in die falsche Richtung zu lenken. (ibid).

²¹ Man sollte immer aus der Geschichte lernen. Und es wird ja genug - genug Scheiße gemacht in der Geschichte (grinst)! Und ja, vergessen würde dazu führen, solche Fehler wieder zu begehen. Und das finde, ich super wichtig, über, die Geschichte nachzudenken und auch seine Schlüsse zu ziehen. Ja, ja da muss man dann eine Partei an die Macht wählen, die nicht noch mal den gleichen Fehler macht

²² Entretien du 22.02.03, p. 1.

²³ Wir sind dazu verpflichtet irgendwie (zögert) ja, unser schlechtes >Licht irgendwie wieder gerade zu rücken. Ich denke so als neue Generation müssen wir irgendwie zeigen, dass wir nicht so sind, dass wir- (zögert) wir müssen irgendwie zeigen, dass wir uns nicht dadurch auszeichnen >irgendwie nationalsozialistisch zu sein oder irgendwie faschistisch oder – irgendwie: – halt diskriminierend oder (sucht nach Worten) unmenschlich oder so. Dass das nicht ein (zögert) Ding der Deutschen sozusagen ist – sondern eigentlich eher das Ding von – wenigen Leuten, die – irgendwie (3) Geschichte sind. Also ich weiß nicht. Das finde ich schon irgendwie unsere – Verantwortung. (Ibid., p. 23).

²⁴ Entretien du 18.04.03, p. 4.

être reconnu en tant que « démocrate ». Cette envie a des conséquences politiques concrètes. Hauke affirme ainsi :

« Pour moi, concrètement, ça veut dire voter rouge-vert (il rit) par exemple. Et (il réfléchit) oui – faire une politique d’immigration ouverte, par exemple. Et (il hésite) et soutenir – plus ou moins – des pays plus faibles – du tiers monde, des choses comme ça²⁵. »

Outre des conséquences en termes de politique étrangère ou intérieure, Richard, 18 ans, du *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, formule des exigences en termes philosophico-politiques, voire religieux, évoquant les droits de l’homme et de dignité humaine :

« L’holocauste – cette idéologie pleine de mépris de l’être humain, les lois racistes, et par exemple, considérer les Russes comme des sous-hommes – dévaloriser l’être humain, le regarder comme un objet. [...] C’est dans tous les cas très bien [de le traiter, en cours ou dans les médias] parce que cela augmente le sentiment démocratique dans une société. Voir, que l’être humain compte, en tant qu’individu, que chaque être vivant a une valeur. Et la liberté: liberté d’expression, de circulation, de réunion (*Freizügigkeit*). Ça, et toute la loi fondamentale (*Grundgesetz*), les droits de l’homme et tout ça. Et je pense, que [connaître le passé nazi] y contribue beaucoup²⁶. »

1.1.3 Une relation ambiguë au passé

Accepter l’importance du passé nazi et ses implications politiques n’empêche pas ces élèves de développer corrélativement une relation ambiguë au passé, liée au sentiment d’être accusé comme coupables.

« En tant qu’Allemand, n’importe où on va, on est tout de suite marqué au fer, ou quelque chose comme ça. Des fois ça énerve, quand on dit que moi, j’ai rien à voir avec ça [le nazisme]. Et mes parents n’ont rien à voir avec ça non plus, ils étaient trop petits, aussi. Et puis chaque fois, on est mis au rebus, les Allemands, les Allemands veulent encore une fois être grands et puissants, veulent encore une fois diriger le monde, un truc comme ça²⁷. »

Karl, 19 ans, élève au *Gymnasium* Weinberg, fils d’un chef d’une petite entreprise familiale, dans laquelle sa mère travaille ponctuellement, ressent le stigmate de l’histoire quand il se trouve à l’étranger. C’est en partie ce sentiment d’être jugé coupable, sans faute personnelle, d’être associé automatiquement aux national-socialistes, qui rend la période nazie

²⁵ Für mich konkret zum Beispiel bedeutet das – äh (2) Rot-Grün zu (lachend) wählen, zum Beispiel. Und äh (2) ja, irgendwie so eine aufgeschlossene Ausländerpolitik zu betreiben zum Beispiel und (2) also offene mehr oder weniger also (3) ja halt irgendwie (5) ja, Unterstützung zu leisten für – schlechtere Länder, Dritte-Welt-Länder und so. (Entretien du 22.02.03, p. 22).

²⁶ Dieser Holocaust, und eben diese Menschenverachtende Ideologie, die Rassengesetze, und z.B. Russen als Untermenschen anzusehen – eben – so – Entwertung des Menschen, ihn als Gegenstand zu betrachten [...] also das ist auf jeden Fall sehr gut, weil – dadurch steigert sich eben auch das demokratische Gefühl in einer Gesellschaft. Sehen, dass der Mensch als Individuum zählt, und das jedes Lebewesen etwas wert ist. Und diese Freiheit, Meinungsfreiheit. Vielleicht auch Freizügigkeit. Eben, und das ganze Grundgesetz eben, Menschenrechte und so. Und – ich glaub dazu trägt das viel bei. (Entretien du 11.04.03, p. 12).

²⁷ Als Deutscher überall wo man hinkommt ist man gleich wieder so’n bisschen vorbelastet, oder so. Das nervt auch schon manchmal so, wenn man sagt, also ich hab damit nichts zu tun und meine Eltern haben auch nichts damit zu tun. Die waren da ja auch (1) so klein da, und da wird immer wieder sozusagen abgestempelt, die Deutschen, die Deutschen wollen wieder ganz groß und wollen wieder die ganze Welt beherrschen so ungefähr (Entretien du 20.03.02, p. 6).

aussi importante encore aujourd'hui, et qui crée une relation ambiguë avec elle. « Le poids du passé » lui pèse, « on » lui demande d'avoir honte d'être allemand. Ce sentiment est diffus (comme montre l'utilisation du « on » et du passif). Ce n'est qu'après avoir été questionné sur la nature de ce « on », qu'il désigne (après « les autres pays ») des hommes politiques allemands et « certains Allemands ». Cette ambiguïté se retrouve chez les autres enquêtés d'une manière plus ou moins explicite.

A Hambourg, elle s'incorpore même dans un fort sentiment de « culpabilité malgré eux ». Ainsi, racontant sa visite d'un camp de concentration, Karl déclare :

« En tant qu'Allemand, on ne s'y sent pas bien – enfin, je ne me suis pas senti très bien. On se sent coupable, quand même, même si on n'a rien à voir avec ça. Tu te sens quand même coupable²⁸. »

La difficulté qu'éprouvent les élèves hambourgeois d'exprimer cette culpabilité se ressent à travers les pronoms généralisant (on, tu) qu'ils emploient.

« Au fond, je défends l'opinion – tout autant (il hésite) qu'on ne peut pas être fier de l'Allemagne, on ne peut pas non plus – oui, en principe (il cherche ses mots) dans le passé – avoir honte d'un passé qu'on a pas vécu. (Il hésite) mais il est vrai, que (il hésite à nouveau, a un peu du mal à formuler ce qu'il veut dire) que je pense que j'ai – (il réfléchit, puis se lance) oui, dans tout les cas, j'ai honte (*ich schäme mich dafür*). A l'étranger – quand on arrive à l'étranger et on sait que (il ne termine pas la phrase) – en particulier quand on va en Pologne, ou (il ne termine toujours pas la phrase). Nous avons une femme de ménage polonaise. Et c'est vrai (il hésite) c'est vrai, qu'on a honte. Je trouve, oui²⁹. »

Si René, 18 ans, *Gymnasium* Weinberg, arrive, après beaucoup d'hésitations, à exprimer son sentiment de culpabilité, d'autres répètent au contraire sans cesse pendant l'entretien : « ce n'est pas de ma faute », « je ne suis pas obligé d'avoir honte », « j'ai rien avoir avec ça », « je ne suis pas coupable, je ne me sens pas coupable ». Ces déclarations suggèrent fortement qu'ils luttent contre un sentiment de culpabilité présent, mais mal conjuré par des paroles répétitives qui affirment le contraire.

Avoir honte du passé national est surtout une spécificité de l'ex-RFA. Nous verrons plus tard (chap. IX) les conséquences d'une telle honte ainsi que les différences entre

²⁸ Als Deutscher fühlt man sich nicht wohl, also ich hab mich da nicht wohlgefühlt. [...] Da fühlt man sich doch Schuld, obwohl man eigentlich überhaupt nichts damit zu tun hat. Du schämst Dich dann doch nen bißchen.

²⁹ Eigentlich vertrete ich schon so die Meinung, dass man halt (zögert) genau so wenig wie man stolz auf Deutschland sein kann, kann man auch nicht eigentlich ja im Prinzip (er sucht seine Worte) in der Vergangenheit irgendwie – sich für Vergangenes schämen, wenn man selber nicht dabei war. (Zögert) Aber – das ist schon so, dass (überlegt) dass ich mich da glaube ich schon so für- also auf jeden Fall schon für schäme so. Das im Ausland- Wenn man ins Ausland kommt und weiß halt, dass- Gerade wenn man glaube ich nach Polen fährt oder- Wir haben eine polnische Putzfrau. Und das ist halt schon (zögert) schon so, dass man sich dafür schämt. – Finde ich schon. (Entretien du 17.04.03, p. 2).

Hambourg et Leipzig. Retenons pour l'instant que les « bons élèves » rejoignent ici, encore une fois, leurs professeurs, y compris jusqu'à éprouver un sentiment de honte qu'ils n'approuvent pas.

Le passé peut ainsi prendre une importance parce qu'il est vécu par les élèves d'une manière négative, en particulier à partir de préjugés exprimés (à l'étranger) contre eux « en tant qu'Allemands ».

1.2 Manières légitimes de traiter le passé nazi en classe

Il y a des manières légitimes et moins légitimes de parler du passé nazi en cours. Dans la classe d'Annika Klein et de Karen Werthe, les élèves avaient le choix des sujets liés à la période 1933 - 1945 qu'ils voulaient traiter. Un seul groupe sur six mis à part, ils ont tous fini par traiter un thème en lien avec le génocide, s'adaptant ainsi à la demande des enseignantes. L'insistance sur la relation personnelle avec le sujet a aidé les élèves à obtenir des bonnes notes. Ainsi, les deux meilleurs dossiers sont aussi ceux qui contiennent le plus d'éléments aptes à susciter l'émotion : des images, des « rapports personnels » – construit comme un journal intime, résumant pour chaque élève les pensées et sentiments qu'il a eu pendant « l'enquête ». Le langage utilisé pour décrire les camps témoigne également d'une émotionnalité à fleur de peau³⁰.

1.2.1 Les bonnes images

Dans les deux dossiers se trouvent des images du camp de concentration de Neuengamme ainsi que de Ravensbrück et d'autres camps, non identifiés. Trois sortes de représentations sont reprises par les élèves. Premièrement les images des bâtiments du camp, des rails, de ce qui reste visible à Neuengamme aujourd'hui. Deuxièmement, des images des lieux de mémoire : le monument à la mémoire des victimes, les pierres tombales, les fleurs posées, et une copie de la liste des noms des morts à Neuengamme. Troisièmement les images à forte charge émotionnelle, des photos d'époque : les corps amaigris, les hommes et les femmes entassés dans les lits, les corps des morts dans les fosses, les expérimentations. Un élève a fait un dessin qui montre une série de baraques grises, avec un soleil dans un ciel bleu qui a une bouche tirée vers le bas et des yeux qui pleurent. En bas de l'image, l'élève a recopié les symboles que les différents internés portaient sur leurs vêtements : l'étoile pour les juifs, le triangle pour les homosexuels etc.

³⁰ Des extraits originaux des deux dossiers se trouvent en Annexe no. 17 et 18.

Sandy³¹, une des élèves considérée comme « plutôt bonne » par ses professeurs, a écrit un texte commentant ces images. Elle écrit : « sur la deuxième image, on peut voir une petite maison, qui était une maison de secours (Sandy emploie le mot *Hilfsstation*, elle veut dire *Revier*), dans laquelle une cinquantaine d'internés était entassée, les uns sur les autres. On ne peut pas vraiment dire que c'était une maison de secours, parce qu'on ne se rétablissait pas là dedans. Quand, par exemple, un homme y venait avec une pneumonie, il y avait de hautes possibilités qu'il contamine les autres ou que les autres le contaminent. La plupart des internés avaient très peur d'arriver dans cette maisonnette, donc la plupart se suicidaient avant d'y aller. Les internés malades ne recevaient aucune aide, ils étaient mis en quarantaine, pour ne pas contaminer les autres internés. Les internés appelaient cette maison 'maison du non retour'³². »

La description des conditions de vie dans le camp est omniprésente dans ce rapport sur les camps. Sandy n'hésite pas à exprimer ses sentiments face à la souffrance des victimes, leurs maladies, leur mort. Sa camarade Anna s'applique également à décrire la situation du point de vue des victimes :

« Si les femmes ne pouvaient pas travailler, les nazis prenaient leurs enfants et les fusiller³³. Celui qui ne voulait pas travailler, était fusiller, celui qui s'est plaint, a été fusiller, devant tout le monde ». Elle plaint les prisonnières, qui « devraient travailler jour et nuit, et n'avait le droit de dormir que pendant deux heures³⁴ ».

Kevin et Martin ont également rendu un dossier sur le camp de concentration de Neuengamme. Une page est particulièrement valorisée par Karen Werthe. Elle comprend deux photos et un texte sur l'hébergement et la nourriture des prisonniers. Sur les photos sont représentés d'un côté les lits superposés avec les prisonniers entassés, (commentaire de l'élève : « les lits pour dormir ») de l'autre côté une fosse commune (commentaire de l'élève : « des prisonniers morts ont été balancés tout simplement sur le composte (*Kompost*)³⁵ »). La première image provient probablement du camp d'Auschwitz, la deuxième d'Auschwitz ou de Buchenwald, à la libération. Il est certain que les images ne proviennent pas de Neuengamme. La professeure ne trouve néanmoins rien à dire ni sur le fait que l'élève illustre son texte sur

³¹ Une des seules élèves de la classe avec deux parents de nationalité allemande. Née en 1988 à Hambourg, son père, est technicien dans un centre commercial, sa mère aide pharmacienne. Les deux ont le brevet d'étude, la mère a fait un apprentissage en tant qu'aide pharmacienne.

³² Les camps de concentration. Travail de Sandy, Anna, Kai, Karsten et Sascha, cf. annexe n° 17.

³³ Anna emploie le mot « *geschossen* » (fusiller), au lieu de *erschossen* – (fusillé).

³⁴ Les camps de concentration. Travail de Sandy, Anna, Kai, Karsten et Sascha..

³⁵ L'emploi de ce mot semble indiquer un certain décalage des élèves par rapport à la réalité des camps. Visiblement, ils voudraient exprimer le fait que les prisonniers sont traités comme des « déchets ».

Neuengamme avec des images provenant d'autres camps, ni sur l'utilisation du mot « composte » pour décrire les fosses communes. L'élève commente : « l'hébergement n'était pas exactement très joli. Trois personnes dans un petit lit, qui ne faisait qu'un mètre, donc ils ne pouvaient même pas allonger leurs jambes. A trois dans un lit, c'est vraiment dur, et ça a augmenté le risque d'infection ». L'élève décrit ensuite les détails de la nourriture fournie aux prisonniers, qui n'était pas « super » non plus, et qui conduisait les prisonniers à « maigrir vachement ». « Certains SS ont pris la nourriture, donc certains prisonniers n'avaient rien, et ne pouvaient pas survivre³⁶ ».

Le commentaire de Karen Werthe est valorisant pour l'élève : « tu as bien compris ce qui se passait ». En effet, l'élève s'est mis ici dans la peau des prisonniers et de leur vie « dure », exercice demandé par les professeures.

1.2.2 Les bons devoirs

Cinq des élèves ont ajouté à leurs dossier des pages « réflexions » dans lesquelles ils décrivent pourquoi le travail en groupe avec visite du musée a été « bien ». Karsten commente : « Dans l'exposition on pouvait voir des documents, comme une attestation de mort, par exemple. Et à la fin du tour [du musée de Neuengamme], il y avait des tombes des personnes qui y sont mort. J'ai appris plein de choses, dans cette exposition : dans les livres il y a beaucoup de choses aussi, mais quand on voit des trucs comme ça dans la réalité, on peut beaucoup mieux se les imaginer³⁷ ». En effet, Karsten a une imagination très vive. Pendant sa première visite de Neuengamme, où je les accompagne, il passe beaucoup de temps devant les films montrant des séquences originales de travailleurs en train de faire leur besogne, ou alors en train d'être transporté sur des wagons : leur état sanitaire, en particulier les membres amaigris, les vêtements déchirés, ces images « typiques » des camps sont particulièrement violentes. Les autres enfants se promènent longuement dans le musée, pendant que Karsten reste tout seul retenu devant ses images. Il sort plus tôt que ses camarades de l'exposition en disant qu'il ne se sent pas bien. Il a envie de vomir³⁸. Cette expérience difficile dont il ne veut pas parler n'est pas mentionnée dans son rapport. Karsten écrit qu'il trouve « bien » d'avoir été au musée, puisqu'il peut maintenant « s'imaginer » la mort des prisonniers. Il a établi un rapport émotionnel avec les victimes comme le souhaitent les professeures.

³⁶ Dossier « Le camps de concentration Neuengamme » de Kevin et Martin.

³⁷ Idem.

³⁸ JT, 02.12.03.

Les réflexions de sa camarade Anna sont beaucoup plus « émotionnelles » que celles de Karsten. Elle parle librement des sentiments que Karsten préfère taire. Anna constate qu'elle trouve le thème « camps de concentration » « intéressant, mais aussi triste ». « Il y avait tout ce qu'on voulait savoir : avec beaucoup d'images de petits enfants et beaucoup d'images de morts ». Anna trouve en particulier les lits « très bien mais aussi cruels ». Et elle répète : « Je trouvais ça vraiment bien, mais aussi triste³⁹ ».

1.2.3 Comment écrire sur les camps

L'empathie de Sandy s'exprime explicitement dans son écriture. Elle commente : « il faut s'imaginer, dans une maison en bois sont alignés des milliers de lits ! C'est HORRIBLE !!!!!⁴⁰ » L'utilisation des majuscules et des points d'exclamations peine à rendre son indignation. Elle répète plusieurs fois le mot horrible, pour décrire le camp. Les dernières remarques de l'élève sont révélatrices de sa relation à l'émotion. Elles expriment également des attentes spécifiques concernant la découverte des « horreurs ». Elle souligne que, « évidemment, les camps sont tous restaurés, et ne sont plus aussi horribles. Il y a sûrement une raison pour que ce ne soit plus aussi sombre aujourd'hui. S'ils étaient encore aussi horrible, il n'y aurait pas autant de personnes qui viendraient visiter les camps [...]. Quand on va aujourd'hui dans un camp, on n'est pas tellement choqué, puisque tout est vert, mais quand on regarde l'exposition, on peut se mettre à la place de la situation. [elle veut dire des internés] ». L'utilisation de la première personne, les adjectifs qualificatifs ayant trait au sentiment d'horreur et de tristesse, les répétitions, les points d'exclamation, le style employé par les élèves témoigne d'une émotivité à fleur de peau à laquelle les filles, en particulier, laissent libre cours et qui rentre dans le cadre de la pédagogie du bouleversement affectif. Un certain décalage entre cette émotivité affichée et la visite du camp, « en réalité pas si horrible », souligne la capacité des élèves d'exprimer un sentiment d'horreur qu'ils ne ressentent pas nécessairement, mais qu'on attend d'eux. En effet, la déception exprimée par Sandy souligne un rapport émotionnel préformé, car attendu aussi bien par l'institution scolaire que par l'élève elle-même. Elle a ainsi besoin d'expliquer (et de s'expliquer à elle-même) pourquoi « l'impression » qu'elle retient du camp n'est pas « aussi sombre » qu'elle l'avait attendue.

Son travail obtient une bonne note de la part des enseignantes, dont il satisfait les attentes.

³⁹ Dossier camps de concentration.

⁴⁰ Idem.

2 LE « RACHAT » PAR LA CONFORMITE AUX NORMES

Le processus d'adoption d'un rapport légitime au passé nazi est un des moyen d'accès à la « citoyenneté » légitime – c'est-à-dire à un système de valeurs politiques défini entre autre à l'école et par les professeurs. Il ouvre ainsi des possibilités et offre des espoirs pour ceux qui, socialement défavorisés, disposent de ressources spécifiques pour développer des ambitions afin de « s'en sortir »⁴¹. Deux cas peuvent ici servir d'exemple pour illustrer les logiques de trajectoires sociales ascendantes pour lesquelles l'adoption des discours scolaires légitimes sur le passé devient une ressource pour « s'en sortir ». Steffen, élève en échec scolaire, tente d'inverser la pente de sa trajectoire et de se rattraper. Marji, « bonne élève », voudrait sortir à travers le succès scolaire de sa condition sociale et de son quartier « d'immigrés ». Tous les deux vont s'appropriier à la lettre les discours légitimes sur le passé nazi.

2.1 Steffen, une stratégie de rattrapage

Steffen est un jeune homme de 16 ans, né à M., zone urbaine sensible. Son père, médecin, travaille aujourd'hui en tant que fonctionnaire territorial dans l'administration (*Ministerialrat*) du *Land* de Hambourg, sa mère est à la maison. Il a quatre frères et sœurs. Il commence sa scolarité dans un *Gymnasium*, après échec, changement sur la *Gesamtschule*, où il se trouve depuis un an au moment de l'entretien en 2002. Avant même le début de l'entretien il raconte qu'il a « raté » le *Gymnasium*, ce qui, pour lui, est très pénalisant, en particulier face à l'enquêtrice, qu'il présume « avoir réussi brillamment » sa scolarité⁴², mais également par comparaison avec le statut social de son père, médecin et homme politique. A l'écoute, il donne l'impression de se confesser. Il avoue avoir été « fautif », avoir raté toutes ses chances, alors qu'on lui avait donné beaucoup de possibilités. « Les professeurs avaient

⁴¹ Les élèves cités ici adoptent une croyance dans le système scolaire et les possibilités de réussite qu'il peut procurer. Stéphane Beaud (2002) a souligné cette croyance dans l'école, propres aux classes populaires, dans son étude sur les jeunes du quartier de Gercourt, petite ville proche de Montbéliard. Les jeunes du quartier qui ont travaillé avec le chercheur ressemblent en ceci aux cas présentés ici : ils « se représentent leur avenir sous la forme d'une alternative sommaire : faire des études « le plus loin possible » ou « rater l'école » et courir le risque du chômage » (ibid : 10). Par contre, Beaud a travaillé avec des enfants qui ont vécu la massification du système scolaire, qui n'a pas eu lieu en Allemagne. Les élèves ici ressemblent davantage au profil du « boursier » décrit par R. Hoggart (1970/1953) dans le chapitre 8 de *La Culture du pauvre*. En effet, sans être « boursiers », il s'agit d'élèves qui, disposant de ressources spécifiques (par exemple venant d'un famille de réfugiés politiques qui appartenait jadis à la bourgeoisie intellectuelle dans son pays d'origine), peuvent attendre un « retour » de l'investissement scolaire en forme de réussite professionnelle et véritable promotion sociale (cf. Beaud, 2002 : 11).

⁴² Plusieurs enquêtés, professeurs et élèves, quand ils apprennent mon statut de doctorante, présument une scolarité brillante, qui me distinguerait d'eux. Une distance est ainsi établie, qui est particulièrement difficile à surmonter face à des élèves d'un niveau social et scolaire faible. (cf. introduction et chap. VII).

été adorables », avaient tout fait pour l'aider. Il avait refusé. « Trop feignant », s'accuse-t-il, « c'est de ma faute ». Il espère pouvoir se rattraper sur une *Gesamtschule*, et faire son *Abitur*⁴³. D'ailleurs, rétrospectivement, le *Gymnasium* lui semble « génial », les cours « beaucoup plus intéressants ». « On y apprenait à réfléchir, à travailler nous même, c'était pas comme ici, où tout ce qu'on fait c'est apprendre par cœur ». Après cette « prise de conscience », il s'engage particulièrement dans le travail scolaire, devenant rapidement un des « meilleurs » élèves de sa classe. Il est également impliqué dans des activités extra-scolaires : en 2002, il est représentant des élèves de son école. C'est à ce titre, que sa professeure me le présente, comme « particulièrement apte » à répondre à mes questions. Il semblerait, en effet, qu'il corresponde à l'image qu'elle se fait d'un « bon élève » et d'un « bon citoyen », capable de donner une « bonne image » de son école.

Son discours sur le passé nazi est très conforme aux exigences scolaires. On y retrouve les figures du « plus jamais ça » et du « devoir de mémoire », sur lesquelles il insiste d'une manière qui ressemble de très près à celle des enseignants. En réponse à la consigne générale, il explique qu'il a « tout de suite pensé à la Deuxième Guerre mondiale » (expression qu'il emploie comme le synonyme de période du régime nazi) parce qu'il y a « l'Holocauste » et que « c'est important d'avoir des connaissances sur le sujet ». Il répète ensuite plusieurs fois qu'il s'intéresse beaucoup à « la Deuxième Guerre mondiale » et en particulier au génocide. Parce qu'il a redoublé la 9^{te} (troisième) et a changé d'école, il a eu deux fois des cours d'histoire sur le sujet. Il insiste beaucoup sur le fait que malgré ce redoublement, « ça m'intéresse. J'en ai jamais marre, cela reste toujours intéressant ». Prié d'expliquer pourquoi il trouve le thème intéressant, il s'engage dans un long discours :

« Je pense qu'on doit savoir. Ce qui s'est passé, on doit le savoir, quoi. Ce qui s'est passé, ici en Allemagne, et en particulier ici en Allemagne. Ce qu'ont commis Mao et Staline, c'est exactement pareil, il y a autant de morts, je pense. Peut-être un peu moins de morts, mais il y en avait beaucoup, aussi. Staline a eu des camps de concentration, aussi. Ou plutôt des camps de travail. Pas avec du gaz, pas d'extermination et tout. Mais Saddam Hussein a fait ça aussi, avec du gaz. Mais ici, c'était tellement extrême, et toute cette folie, régnait sur le monde et tout ça, je pense qu'on doit le savoir, ça. Enfin, il y a des gens qui s'y intéressent pas du tout. Bon, on ne peut pas les forcer, non plus, mais je trouve que c'est important quand même, de savoir des choses sur le thème. C'est comme... bon, chez les Russes, ça doit être différent, mais ils devraient aussi savoir ce qu'a commis leur Staline comme crimes, et les Chinois, ils devraient aussi savoir ce qu'a commis Mao. Ou en Amérique du Nord, avec les Indiens. C'est un peu différents, mais fondamentalement c'est quand même pareil. Je pense qu'on doit savoir quand même, quand on vit en Allemagne. Je trouve. Non ? Bon⁴⁴. »

⁴³ Il a été pris par la Erich-Kästner Gesamtschule, qui est une des plus renommées à Hambourg. Beaucoup d'élèves se retrouvent là après un échec au Gymnasium. A cause d'un déménagement de ses parents, il décida finalement de finir sa scolarité à Wiesi.

⁴⁴ « Ich denke man sollte es wirklich wissen, was so passiert ist, man sollte es halt wissen was hier in Deutschland passiert ist, und gerade hier in Deutschland. Was Mao und Stalin abgezogen haben, war genau dasselbe, auch nicht weniger Leute insgesamt umgekommen, denk ich mal. Vielleicht ein bißchen weniger. Aber auch viele.

Steffen a adopté un raisonnement qui semble venir de l'extérieur. Il emploie pendant la quasi-totalité de son discours la forme neutre « on », plutôt que la première personne du singulier ou du pluriel. Il est incapable de dire pourquoi il est important de posséder des connaissances sur l'époque. C'est cette incapacité qui lui fait répéter autant la formule toute faite : « on doit savoir ». Les deux seules fois où il emploie la première personne, il reformule l'expression toute faite (« c'est important, on doit savoir »), en l'adaptant, sans aller plus loin dans son raisonnement. Autrement dit il nous affirme ici : « je trouve cela important parce que c'est important ». Ce raisonnement circulaire n'est pas sans rappeler d'une part celui des professeurs, exprimant le « devoir de mémoire » sans jamais préciser son contenu concret, et, d'autre part, les critique d'élèves « saturés » qui se plaignent de ne rien apprendre à l'école parce que les professeurs insistent sur le sujet sans jamais aller plus loin dans leur raisonnement et leur explication (cf. chapitre IX). Tout se passe comme si Steffen adoptait le discours entendu sûrement plusieurs fois à l'école, sans avoir des raisons *personnelles* de le défendre.

Ce n'est pas un hasard, semble t-il, si c'est cet élève-là qui tient un discours le plus conforme aux normes scolaires. Certains élèves émettent des critiques, en particulier à propos de la répétition incessante du sujet, d'autres se déclarent pas ou peu concernés, cas de figure qui seront développés dans les chapitres suivants. Steffen est différent. Regrettant ouvertement d'avoir quitté le *Gymnasium*, il essaie de se « rattraper », en adoptant au pied de la lettre les normes scolaires, entre autre celle du « bon rapport » au passé. Il se sent fautif et tente de correspondre (tardivement) à l'image qu'il croit qu'on attend de lui. Son engagement politique (représentant des élèves) rentre dans cette stratégie de « rattrapage », par ailleurs assez efficace. En effet, sa professeure souligne que « Steffen est différent : il est représentant des élèves, il s'intéresse ». Nous verront plus tard que dans un univers scolaire qui réunit des élèves d'origines sociales très défavorisées et qui présentent des difficultés scolaires importantes, il est important « d'être différent [des autres élèves] ». Cette différence, même si elle mène le plus souvent à une exclusion par les pairs, permet une reconnaissance de la part du corps enseignant.

Stalin hatte ja auch KZ, bzw Arbeitslager. Also nicht so mit Gas und so ne Vernichtung. Aber Saddam Hussein hat das ja auch gemacht mit Giftgas. Aber das es so extrem war hier, und dieser Wahn, mit Weltherrschaft, ich denke das sollte man wissen. Na ja, manche Leute interessieren sich halt nicht dafür, mein Gott, kann man ja niemandem vorschreiben, aber ich finds einigermaßen wichtig, was darüber zu wissen. Is genau wie – na gut, bei den Russen wird es ein anderes Thema sein, aber die sollten auch wissen, was ihr Stalin angerichtet hat, und die Chinesen sollten wissen, was Mao angerichtet hat. Oder in Nordamerika, mit den Indianern. ist ein bißchen anders, aber im Grunde genommen auch nicht anders. Ich denke das sollte man schon wissen, wenn man in Deutschland lebt. Oder nicht? Mein ich. Also. (Entretien du 12.03.02).

L'utilisation des formules généralisantes dans le discours de Steffen témoigne de la présence de normes sociales, qu'il n'a pas choisies librement, mais qui correspondent aux attentes du groupe auquel il voudrait à nouveau appartenir, les bacheliers et leurs professeurs du *Gymnasium*.

La suite de l'entretien montre la facilité avec laquelle Steffen combine le discours sur le « devoir de mémoire » avec celui sur la « culpabilité nécessaire de tout le monde », discours également très présent chez les professeurs.

« Et tu trouves qu'on devrait le savoir ici, parce que c'était les Allemands ? »

« Oui, voilà. Et parce que c'était tellement extrême. On devrait le savoir aussi si on est (il hésite) Anglais par exemple ou Espagnol. Mais pour nous, c'est quand même différent, puisque (il hésite à nouveau) oui, puisque nos grands-parents y ont peut-être contribué. Ou nos arrière-grands-parents (il réfléchit) ou (cherche ses mots) d'autres membres de la famille, qui y étaient impliqués. C'était impossible à éviter. On ne pouvait pas l'éviter, tout le monde le sait, c'est clair. On ne pouvait pas ne pas participer, c'était très dur. Mais, je pense, on devrait le savoir. Juste (il réfléchit) parce que, bon, parce que la possibilité existe que ton grand-père ait été un SS ou même seulement un soldat. On doit le savoir, et ne pas fermer les yeux. Peut-être pas tout le monde le fait. Mais dans beaucoup de films, que nous avons vu, des années cinquante, soixante, beaucoup de gens ont dit: 'Oh, non ! On ne devrait pas autant parler de ça'. Je ne suis pas d'accord⁴⁵. »

Après avoir été questionné, Steffen mobilise des arguments plus personnels pour expliquer « l'importance du souvenir ». L'adolescent affirme « qu'on doit savoir » en raison de la possible culpabilité des grands-parents. Cette « culpabilité probable » s'explique, pour le jeune homme, justement par le fait que « tout le monde est coupable », qu'on « ne pouvait pas échapper » à la « participation », même si la nature de celle-ci n'est pas précisée. Cette impossibilité de « ne pas participer » fonde le rapport ambigu de Steffen au passé nazi. Raison suffisante pour le « devoir de se souvenir », elle a également pour fonction de protéger les membres de sa propre famille.

Son discours atteste ainsi la possibilité d'une existence parallèle de deux visions historiques contradictoires. Adopter les règles du jeu scolaire ne signifie pas automatiquement qu'elles sont les seules qui influencent le rapport au passé des élèves. Steffen est conscient

⁴⁵ *Und du meinst man sollte es hier in Deutschland wissen, weil es die Deutschen waren?*

Ja eben. Und weil es hier so extrem war. Man sollte auch wissen, wenn man – was weiß ich, Engländer oder Spanier ist. Aber für uns ist es doch was anderes, weil – ja, unsere Großeltern vielleicht selber noch mitgeholfen haben. Oder Urgroßeltern, oder – oder irgendwelche Verwandten. die da noch mit drinstecken. Was sich nicht vermeiden ließ. Umgehen konnte man das ganze ja bekanntlich nicht, das ist ja klar. Das man sich da nicht raushalten konnte, das war schon schwer. Aber ich mein, man sollte es wissen. Einfach – na ja, allein weil die Möglichkeit besteht, das Dein Großvater bei der SS war, oder einfach nur einfacher Soldat. Man sollte es einfach wissen. und nicht die Augen versperren. Das tun vielleicht nicht alle. Aber in vielen Filmen, die wir gesehen haben, so 50ger 60ger Jahre, sagten viele – Nööö, darüber sollte man nicht so viel reden. Da bin ich anderer Meinung. » (Ibid).

que le régime nazi a été soutenu par la population, en particulier par « les gens des médias » et « les économistes », montrant ainsi une certaine connaissance de la prise de pouvoir nazie :

« De toute façon, nous l'avons eu au moins encore deux fois, aussi plus tard, au *Gymnasium*. Le thème du National-socialisme aussi du début à la fin, comment Hitler est devenu puissant et tous les développements, oui, c'était entre 33 et 45, et comment ça montait et puis aussi avec (il hésite), les gens des médias et de l'économie et tout ça, comment ils ont soutenu Hitler et tout, mais oui, c'était aussi une histoire ! (Il hésite à nouveau) et comment ils ont fait monter Hitler et tous ses partisans et tout (il hésite) oui, et puis il y avait aussi le programme *Hitler's Helfer*, sur ZDF c'était (il ne finit pas sa phrase), donc, oui⁴⁶. »

Steffen exprime ici une interprétation courante et historiquement exacte (même si elle n'est pas détaillée et qu'elle est exprimée dans un langage simplificateur) de la montée du national-socialisme. Elle est une réponse à la question, très neutre, sur le souvenir éventuel de l'enquête concernant la manière dont le thème a été traité dans l'institution scolaire. La source de ce savoir n'est pas nécessairement être l'école : le programme « *Hitler's Helfer* »⁴⁷ semble avoir touché cet élève qui l'évoque en réponse à une question relative à ses cours d'histoire à l'école.

Il affirme par ailleurs la spécificité historique du génocide nazi. Le « devoir de mémoire » trouve sa raison d'être à la fois dans le : « chez nous c'était tellement extrême », mais aussi dans la « participation de tout le monde ». On voit ici que Steffen combine spontanément les différents discours des professeurs, tout en mettant particulièrement en avant le « devoir de mémoire », défendu par les enseignants comme signe d'une « maturité politique ».

Apparemment, il a appris (à l'école, à la télévision ou ailleurs) l'importance de la participation ou du soutien des « Allemands normaux » au régime nazi, qui constitue pour lui une raison suffisante pour adhérer au « devoir de mémoire ». Il a intégré cette connaissance, au point qu'il est capable de l'exprimer consciemment. Néanmoins, c'est une réalité douloureuse impliquant, à travers la « culpabilité du peuple allemand », concrètement celle de ses ascendants. En effet, à un autre moment de l'entretien, parlant de son grand-père, Steffen change de discours :

⁴⁶ Auf jeden Fall hatten wir's mindestens noch zwei Mal, auch auf dem Gymnasium dann weiter äh das Thema Nationalsozialismus auch von Anfang bis Ende, wie Hitler an die Macht gekommen is und wie sich das alles, ja, entwickelt hat von 33 bis 45 war das, wie es hoch ging und auch mit äh den Medienleuten, und den Wirtschaftsleuten und so, die Hitler dann unterstützt haben, das war ja auch so ne Geschichte und wie sie Hitler hochgebracht haben und seine ganzen Anhänger [il hésite] und ja Hitlers Helfer, gab's ja auch im ZDF mal so ne Sendung, also ja. (Ibid.).

⁴⁷ Programme du ZDF très connu, animé par l'historien et rédacteur en chef de la section « Histoire » de la deuxième chaîne publique de la télévision allemande, Guido Knopp, cité dans la majorité des entretiens comme « très intéressant ». Knopp entreprend beaucoup d'entretiens avec des témoins de l'époque qui stimulent beaucoup les élèves grâce à leur « vivacité » et aussi leur « émotionnalité ».

« Mon grand-père, je dois réfléchir, il est né en '22 (il hésite) ou bien, non, en '21, grand-père est né en '21. Il n'était pas si vieux en 1939, il avait 17, 18 ans, à 18 ans il est parti, dans les sous-marins. (Il hausse le ton) Enfin, pas tout de suite, je pense que c'était seulement en '40, mais (il hésite) probablement c'était la *Hitlerjugend* avant, il a fait la HJ avant. Oui, il a bien tout fait comme il faut (*nett alles*), et puis (il baisse la voix) eh bien, tu ne réfléchis pas tellement, non plus, c'était avant, avant c'était différent, tout était si (il hésite) enfin, [il y avait] toute la propagande : 'aujourd'hui nous possédons l'Allemagne, demain le reste du monde' et tout ça. On ne pouvait pas raisonnablement savoir que quelque chose allait arriver, ou si (il suit ses pensées) [l'Allemagne était] vraiment invincible – (il hésite) un petit HJ qui (il hésite) que sais-je, qui joue à la guerre ou quelque chose comme ça. »⁴⁸

On observe le processus de réflexion au cours duquel l'enquête se met à la place de son grand-père. Au début il parle à la troisième personne, décrivant l'âge de son grand-père, s'appropriant également d'analyser son activité pendant la guerre, à partir de son entrée dans les sous-marins en début de la guerre. Ensuite, après une première hésitation (trahissant la sensibilité du sujet), il se reprend, en réhaussant le ton, pour affirmer que son grand-père a fait partie de la *Hitlerjugend*. Le « probablement » (*wahrscheinlich vorher Hitler-Jugend*) est ici trompeur. La phrase suivante, par sa forme affirmative, (*HJ hat er vorher gemacht, nett alles*) nous révèle que cet élève sait très bien que son grand-père a participé à cette organisation nazie, et il le juge pour ce fait (*nett alles*). Néanmoins, la proximité familiale jouant, ce jugement est difficile. Il tente donc de le comprendre, en se mettant à sa place. L'élève baisse le ton et change l'utilisation du pronom, exprimant ainsi, dans son discours, une censure très claire. La deuxième personne du pluriel, très rarement utilisée pour indiquer une troisième personne concrète mais plutôt pour prendre une distance pour parler de soi-même (cf. Pollak 2000 : 238), indique ici que l'énonciateur généralise le discours et s'y inclue en même temps lui-même. Le « tu ne réfléchis pas tellement » (*da machst Du dir ja auch nicht so ne Gedanken*) est une défense active du grand-père, qui, apparemment, n'a pas réfléchi mais a participé avec foi à la HJ (et plus tard à la guerre – activité dont l'élève ne parlera plus, mais qui est présente dans l'histoire). La protection du grand-père devient plus directe dans la phrase suivante qui déplace la responsabilité sur l'époque (avant c'était comme ça), pour excuser l'individu, qui ne pouvait pas, raisonnablement, prévoir de telles dérives (*wo man eigentlich nicht mit rechnen konnte*). L'utilisation du « on » ici, est une généralisation rendant le constat normatif. Placé dans la même situation que celle qu'a vécue son grand-père, personne n'aurait pu prévoir les événements historiques (dont la guerre totale et le génocide).

⁴⁸ « Mein Opa, da muss ich nachdenken, der is '22 geboren [il baisse le ton]>> oder?<< nee, '21 is mein Opa geboren. Der war 39 noch nicht ganz so alt, mit 18 oder so, 17, 18 und da ging's los, ins U-Boot < also, noch nicht, ich glaub 40 war das erst, aber (zögert), wahrscheinlich vorher Hitler-Jugend, HJ hat er vorher gemacht, nett alles, und dann, > tja, da machst de dir ja auch nicht so die Gedanken, das war ja alles vorher, früher wurd ja immer alles so (zögert) so diese ganze Propaganda. Heute gehört uns Deutschland, morgen die ganze Welt und diese ganzen Geschichten und so, wo man eigentlich nicht mit rechnen konnte, dass was passiert, denn [Deutschland war ja] wirklich unschlagbar (zögert) halt irgendso ein HJ, der eben, was weiss ich, Geländespiel macht oder so. » (Ibid, p.14).

La dernière phrase, comparant la guerre à un jeu d'enfant de la HJ, constitue la minimisation la plus importante de la responsabilité du grand-père.

Cette minimisation de la responsabilité concrète de son grand-père peut ainsi aller de pair avec une relation scolaire à l'histoire tout à fait « modèle », appréciée par ses professeurs, relation qui l'aidera certainement à « rattraper » sa scolarité. En effet, Steffen plait aux enseignants, en particulier dans le cadre d'un univers scolaire où sa « différence » ressort face à des élèves plus en mal d'adopter le discours « comme il faut ».

Ces différents extraits d'un même entretien montrent par ailleurs les fonctions que peuvent avoir différents types de savoir, et les cadres que constituent la famille et l'école pour les interprétations complexes du passé effectuées par les élèves. En effet, la pure connaissance des faits historiques ainsi que l'adoption des « grandes leçons » du passé peut former une partie du *Geschichtsbewußtsein*, la conscience historique. Néanmoins, des tentatives pour protéger de la famille permettent de percevoir le *Geschichtsbild*, l'image historique, pour reprendre une distinction de Karl-Ernst Jeismann (1988). Les deux remplissent une fonction différente. Adopter un rapport au passé nazi légitime scolairement n'empêche ainsi aucunement la coexistence parallèle d'autres rapports plus ou moins légitimes au passé.

2.2 Marji, une stratégie d'ascension sociale

Marie-Claire Lavabre (1991) insiste sur la double dimension de tout rapport au passé : il est à la fois un « choix », qui peut fournir des ressources, et à la fois « poids », qui peut s'avérer handicapant socialement. Le cas de Marji, immigrante iranienne à Wiesi, fait bien apparaître cette double dimension du passé à travers la réappropriation ambiguë de ce qu'elle perçoit comme « allemand ».

Pour « devenir allemande » Marji s'approprie le passé nazi, qui constitue un « poids » réel pour elle, au point qu'elle se sent discriminée en tant que nazie, car « trop allemande » à l'étranger ou face à d'autres immigrants. Elle dispose néanmoins d'une latitude d'appropriation afin de rejeter ce passé quand il devient trop lourd. Ce même passé peut également constituer une ressource : avoir bien appris l'histoire, en particulier celle du national-socialisme, et s'engager dans une lutte politique anti-nazie lui permet de gagner la reconnaissance de ses professeurs à Wiesi, condition pour réaliser ses ambitions sociales : « s'en sortir », échapper au quartier et à la condition d'immigrant de sa mère, particulièrement stigmatisée dans une Allemagne dont – troisième dimension mémorielle, ni « poids » ni

« choix » mais refus – le passé ne passe pas et la xénophobie continue à exister. Marji rejette doublement cette existence, qui n'est rien d'autre à ses yeux qu'une réactualisation du nazisme. D'un côté en tant que « bonne citoyenne allemande », engagée politiquement pour la démocratie, de l'autre en tant qu'« étrangère » discriminée pour son apparence physique « trop iranienne ».

Marji est née en 1985 à Téhéran. Sa mère (née en 1952), après un baccalauréat et des études culturelles à Téhéran qu'elle n'a pas terminée, se marie une première fois avec un riche pilote, proche du Shah, dont elle a trois enfants, une fille (1972) et deux garçons (1976 et 1978). Cet homme semble très valorisé par Marji, qui le surnomme « mon père » au début de l'entretien avant de se corriger et expliquer qu'elle est la fille du deuxième mari de sa mère. L'activité politique de sa mère aux côtés de son premier mari, qui aurait été assassiné pendant la révolution, sont à l'origine d'une situation difficile en Iran. La mère se marie à nouveau (mais, selon Marji, non par amour mais parce que « sans mari tu ne peux rien faire en Iran ») avec le père de Marji. Celui-ci quitte sa famille pour des raisons politiques et personnelles (difficultés dans le mariage) et s'installe en Angleterre pour y faire des études de médecine. Les deux enfants plus âgés quittent le pays d'abord, la mère suit avec la petite Marji et son plus jeune frère. Ils passent une année en Turquie (1990)⁴⁹, avant de continuer en Allemagne (1991) où elle atterrit à Munich dans un camp de réfugiés, passe par Francfort, pour arriver durant l'année 1992 à Hambourg, à *Wiesenbergshafen*, quartier sensible. La grande sœur, son fiancé et le frère aîné s'étaient déjà installés à Wiesi. Marji connaît si peu son père, médecin en Angleterre, qu'elle considère de ne pas en avoir un. A son arrivé à Hambourg, elle a sept ans⁵⁰. Elle fait l'école primaire du quartier et ensuite la *Gesamtschule* Wiesi, où je la rencontre en 2003, à 18 ans. Elle est en 11^{ième} (la seconde française) et « connue » à l'école. J'entends parler de Marji avant de la rencontrer par des professeurs diverses. En particulier Thomas, un professeur très engagé (cf. Chap. III), la décrit, en la voyant passer, ainsi : « (Il m'interrompt dans l'entretien en voyant Marji qui passe) Regarde ! Ça, s'est une élève qui est différente des autres. Elle a une conscience politique. Elle est intéressée. (Il rit, gaiement, avec

⁴⁹ Où la petite Marji apprend, à côté de sa langue maternelle le farsi, le turc. Cette acquisition linguistique l'aide à son arrivée en Allemagne : à l'école, elle se fait traduire les devoirs allemands par ses camarades turques. A Wiesi, la grande proportion d'immigrants iraniens a mené à la création d'un poste de professeur qui enseigne le farsi en tant que deuxième langue étrangère, choisie parmi le français et l'espagnol après l'anglais, première langue. Ce professeur sert également de traducteur dans les réunions avec les parents d'élèves ainsi que de personne de référence pour les enfants et les parents.

⁵⁰ Comme beaucoup d'enfants de migrants vers cet âge là, Marji a ainsi deux ans de plus que ses camarades. Une année elle passe dans une « classe d'intégration », où elle apprend l'allemand, avant d'intégrer en CP à huit (au lieu de six) ans.

affection, parallèlement envers elle et vers moi). Mais c'est rare⁵¹ ! » C'est une « bonne élève », une élève « modèle » presque. Considérée comme atypique dans cette école où « tout le monde s'en fout », où les élèves sont souvent désignés comme « fainéants ».

Marji a bien intégré cette image d'elle. Pendant l'entretien, elle se décrit elle-même à plusieurs reprises comme particulière, parce qu'elle « s'intéresse aux choses », à « la politique », à l'histoire, y compris celle du nazisme, et plus généralement à l'école. « Je ne sais pas si je suis une exception, puisque je m'en suis tellement occupé [de l'histoire] et (elle hésite) je le voulais ! aussi. Et d'autres, ils ne le veulent même pas. [...] exactement : moi, je voulais⁵² ! ». Elle entretient des relations d'amitié avec des professeurs divers, y compris en dehors de la relation d'enseignement, et ces derniers l'aident à faire ses devoirs : « Oui, celui-là [M. Winter], il est prof d'anglais aussi. Et puisque moi, je suis une nulle en anglais, et puisque je l'aime tellement, et lui, il m'adore, et nous (elle hésite) eh bien, il m'aide, oui⁵³. » Ainsi Marji instaure des relations d'exclusivité avec les professeurs qui lui donnent accès au savoir, ressource qu'elle veut à tout prix obtenir, pour « s'en sortir ». Elle est suffisamment proche des professeurs pour obtenir même des informations « sélectives » : « Il y avait des conférences, [sur ce problème] – les profs, ils me parlent plus ouvertement [qu'aux autres], normalement, ils n'ont pas le droit de parler des conférences⁵⁴. » En effet, fréquenter les professeurs aide à surmonter un déficit de ressources familiales, par exemple, quand les parents ne parlent pas l'allemand, comme c'est le cas ici⁵⁵. Marji s'est rapidement rendu compte que « chez moi, on ne pouvait pas m'aider ». Le rapprochement avec le corps d'enseignants est ainsi un premier pas pour « s'en sortir ».

D'autres moyens de « s'en sortir » se révèlent être la fréquentation d'adolescents extérieurs au quartier, mais aussi l'engagement politique contre la xénophobie et le néonazisme, engagement qui à son tour renforce l'admiration des professeurs à son égard. En effet, politiquement elle correspond doublement à leurs attentes : elle s'engage (à gauche) et

⁵¹ Entretien du 22. 04.2004, p. 14

⁵² Entretien du 22.04.2004, p. 8.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Catherine Delcroix (2001) a relevé une stratégie proche de celle de Marji pour la première fille, Leïla, de la famille Nour, immigrants du Maroc en France. Leïla témoigne qu'elle s'était rapprochée de sa professeure parce que « mes parents étant analphabètes, je savais que j'avais besoin d'aide de mes professeurs. J'ai développé une relation personnelle et affective avec elle. » (ibid. : 176.) Des études biographiques dans le milieu scolaire allemand montrent que ce sont en particulier des élèves de milieux sociaux défavorisés, dont les parents ont moins de ressources économiques et/ou culturelles pour soutenir leurs enfants dans la réussite scolaire, qui se tournent vers les professeurs pour y trouver une personne de référence (Graßhoff/Höblich 2005). On peut néanmoins reprocher à ces auteurs de parler en termes psychologiques de « familles non-entières, problématiques » (ibid., p. 124), et de les rejeter « hors norme », au lieu de s'intéresser aux conditions sociales et aux ressources disponibles dans ces contextes familiaux.

elle lutte pour la démocratie et contre les extrêmes. Elle adapte ainsi un comportement politique qui correspond aux politiques de mémoire défendues par ses professeurs.

Quitter le quartier et s'engager politiquement sont par ailleurs liés : Marji joint le *Linksruck*, une association d'extrême gauche, à 14 ans, engagement qui lui fournit non seulement des contacts extérieurs au quartier, mais qui la rapproche encore davantage des professeurs et l'éloigne de ces camarades. Elle se construit ainsi une image d'élève « différente ».

« [Au *Linksruck*, on discutait] de tout. [...] tout ce que tu veux. En commençant par ceux qui s'intéressent aux animaux, aux plantes, ou encore les activistes contre le transport castor [nucléaire] tout ! C'est vraiment important - (elle hésite, et prend tout d'un coup un ton sérieux et professoral) Je crois que je n'aurais pas fait autant de progrès en politique et en histoire, et je n'aurais pas mes bonnes notes, si je n'avais pas été chez *Linksruck*. Puisque – oui, je me suis occupé moi-même de ces choses. Puisque, enfin, tu es là, et le prof raconte quelque chose, et tu penses : « mon dieu, envie de fuir ». Et puis tu vas aux chiottes, et tu reviens, tu n'écoutes pas, puisque – c'est fatigant, tout simplement ! Et quand tu t'en occupes toi-même, c'est même fascinant ! (Elle s'excite) et puis, tu lis un livre, et tu ne peux plus t'arrêter, jusque tard dans la nuit, et puis (elle hésite longuement) ça change – tout – tout ton entourage ! Et – ça doit t'intéresser ! Puisque – certains élèves, ils y sont en cours et pensent : qu'est-ce que je fous là ? A quoi ça sert ? Et je comprends ! Mais pour moi, ça a été vraiment important, dans ma vie, de voir ce – ce qui a changé. Et [de comprendre] ce qui a amené les hommes à être comme ils sont. Et pour le présent, c'est important pour moi, l'histoire⁵⁶. »

Marji évoque l'ennui des cours et son envie de fuir dans un monde autre que celui du « savoir », y compris par l'emploi d'un langage familier⁵⁷, des phrases hachées et non terminées, qui rappellent les bandes dessinées, ainsi que par l'emploi de la deuxième personne du singulier pour m'impliquer dans son récit mais également pour désigner plus efficacement et avec moins de risques son opposition (quoi que passée) à l'univers scolaire. Celle-ci fait place à un intérêt qui s'exprime y compris dans l'adaptation d'un langage plus sophistiqué et scolaire au tout début de la citation. Marji se place ici du point de vue de ses professeurs. Elle parle de son propre « progrès » en histoire et science politique, elle établit un lien entre son

⁵⁶ Über alles eigentlich, alles, was irgendwie äh aktuell war [...] alles, was dein Herz begehrt eigentlich, also von Tier-Aktivist*innen bis, bis, bis hin zu äh, äh keine Ahnung, Menschen, die sich äh (2) für, für - Pflanzen eingesetzt und hin bis, bis zu Leuten, die, die sich für ähm den Castor-Transport interessiert haben und keine Ahnung! Also ist schon auch 'n wichtiger äh (2) (wird plötzlich ernst, schulischer Ton) ich glaube, ich hätte mich im Politik-"Unterricht" zum Beispiel oder in Geschichte, nicht so gut entwickelt und hätte auch mittlerweile nicht meine guten Noten darin, wenn ich nicht äh, bei Linksruck gewesen wäre (I.: hm), weil ähm, und mich selber damit befasst hätte! weil im Grunde: du sitzt da, der Lehrer erzählt dir was, und du, du denkst: Ach Gott, einfach nur raus, was soll's". Dann gehst du aufs Klo, kommst wieder, hörst gar nicht zu und es ist, es ist ermüdend! einfach. Und wenn du dich selber damit befasst, ist auch noch spannend! (erregt sich wieder) und dann liest du 'n Buch und dann kannst nicht aufhören und dann sitzt du da bis spät in die Nacht! und ähm (5) das verändert einfach ähm die (zögernd) so dein, dein gan..ganzes Umfeld. Ähm ne, aber das muss dich auch irgendwo interessieren, weil: bestimmte Schüler sitzen da drinne im Unterricht und denken: Was mache ich hier eigentlich? Was soll ich hier, was, was bringt das Ganze? Und das kann ich verstehen! [...] Und ähm für mich ist es auch wichtig gewesen für mein Leben - äh (4) zu sehen, was, was sich so verändert hat und was dazu geführt hat, dass die Menschen so sind, wie sie sind und einfach für die Gegenwart ist es für mich wichtig die Geschichte. (Ibid., p. 4).

⁵⁷ Tel que l'emploi du mot *Klo* pour désigner les toilettes (*Toiletten*), emploi incorrect et oral que j'ai tenté rendre par la traduction « chiottes » en français.

engagement extra-scolaire et son « succès » au collège, en particulier en histoire. Ce point de vue « professoral » sur son propre développement, Marji l'occupe à plusieurs endroits de l'entretien. Ainsi elle fait remarquer qu'elle est « triste » de ne pas avoir commencé plus tôt à lire et à s'intéresser à la politique, synonyme de l'engagement « démocratique » et du rejet de l'extrême droite (elle considère qu'elle a commencé à 14 ans, en rencontrant une fille du *Linksruck* dans un bus) puisque « je saurai tellement plus de choses, aujourd'hui, je serais moins bête⁵⁸ ». L'adoption des exigences scolaires et professorales, y compris en plaçant le nazisme au premier plan des préoccupations politiques, ainsi que le rapprochement avec le corps enseignant, représente le double volet d'une stratégie efficace pour « s'en sortir ». Elle adopte ainsi un comportement lié à une trajectoire ascendante personnelle, qui tente de rattraper celle, déclinante, de sa famille et en particulier de sa mère. Faisant partie de la bourgeoisie intellectuelle et politique en Iran, sa mère est aujourd'hui sans ressource aucune (dépendante du RMI, ne parlant pas l'allemand, elle n'a aucune possibilité de retrouver la position sociale qu'elle a quittée, comme beaucoup de ses compatriotes). Cette situation lui pèse visiblement. Marji est hantée par la peur du chômage, voyant sa mère à la maison « gâcher sa vie » comme elle dit. Seule la double logique d'acquisition du capital culturel et des discours légitimes scolairement, y compris sur le passé, d'un côté et la prise de distance avec son milieu et son quartier de l'autre peuvent la protéger. « Sans ça [le *Linksruck* et l'aide des professeurs], je me retrouverais sans bac (*Hauptschulabschluss*) et au chômage. Je n'aurais rien réussi⁵⁹ ! » En effet, ce qui semble plus important que l'appartenance à une classe spécifique est ici la pente de la trajectoire, et peut-être le souvenir d'une position sociale familiale plus favorisée⁶⁰. Aussi bien Steffen que Marji, cette dernière de manière bien plus violente, ont vécu la « déchéance » sociale, dont ils veulent à tout prix « ressortir ». Ainsi, une ancienne position sociale familiale favorisée peut servir comme ressource et appui

⁵⁸ Ibid., p. 26

⁵⁹ wenn ich die nicht gehabt hätte, ich, ich saß hier mit'm Hauptabschluss und, und wär arbeitslos. Nee, ich hätt'nichts auf die Reihe gekriegt!

⁶⁰ Pierre Bourdieu a fait remarquer que la classe moyenne et petite bourgeoisie, en tant que « classe de transition, adhère le plus fortement aux valeurs scolaires, puisque l'école promet de combler toutes ses attentes en confondant les valeurs de la réussite sociale et celle du prestige culturel. Les membres des classes moyennes se distinguent (et entendent se distinguer) des classes inférieures en accordant à la culture de l'élite, dont ils ont souvent une connaissance tout aussi lointaine, une reconnaissance décisive qui témoigne de leur bonne volonté culturelle, intention vide d'accéder à la culture » (Bourdieu 1985 : 35). On peut se demander, à travers le cas de Marji, en quoi ce n'est pas tant l'appartenance à une classe que la pente de la trajectoire qui semble jouer sur les stratégies scolaires. P. Bourdieu insiste ailleurs sur l'importance de la pente de la trajectoire (1979). Analyser uniquement l'appartenance sociale de Marji (pas de père, mère au RMI qui ne parle pas allemand) mènerait à la considérer comme appartenant aux plus défavorisés de la société allemande. S'impose ici le raisonnement de Sayad (1999, 1991) : pour pouvoir analyser l'immigration, il faut prendre en compte l'émigration. Les conditions du dernier processus déterminent en large mesure la position de Marji et les possibilités qui s'ouvrent pour elle dans son pays d'accueil.

dans une logique de trajectoire ascendante afin de s'appropriier les manières légitimes de parler du passé.

Se pose la question par rapport à quoi Marji veut « s'en sortir ». Le danger vient de la condition de ce que Bourdieu appelle les « classes inférieures » et qui, dans le discours de Marji, sont représentées par les habitants de son quartier : les migrants du travail, en particulier turc, qui effectivement appartiennent à la classe ouvrière que Marji méprise et dont elle entend se distinguer, par une acquisition d'un capital culturel qui lui permettra une trajectoire sociale ascendante (elle est « bonne » à l'école, si elle continue sa lancée, elle va acquérir les notes nécessaires pour faire des études de médecine, dont l'accès est réservé par un *numerus clausus*) et par l'acquisition de la « germanité », en passant par un apprentissage des « leçons du passé nazi » dans une organisation politique et à l'école. Marji désigne comme « les autres » et « les étrangers » ceux auxquels elle ne veut à aucun prix ressembler, et lesquels elle ressent comme un danger à sa réussite sociale et scolaire.

« *Et tu voulais raconter comment tu es arrivé à Linksruck ?* »

« Exact. Donc, il y avait une fille, que j'ai rencontrée dans un bus – parce que – il y avait un type, qui voulait me draguer – un – un – un Turc dégoûtant (*ekligier Türke*), quoi. Et, qui pensait que j'étais chaude. Et moi, ça m'a vraiment énervée, j'ai, j'ai (elle s'énervait) jusqu'à aujourd'hui j'ai un problème avec (elle hésite, cherche ses mots) avec – avec ces – (elle hésite) ces machos, et, et, et le comportement des mecs, en particulier quand il s'agit (elle accélère le rythme, parle rapidement) des pays orientaux, eh bien, les Turcs, les Iraniens, les Afghans, mes compatriotes, aussi, et là (elle s'énervait à nouveau) je me suis vraiment énervée, j'ai haussé le ton, qu'est-ce que c'est que ça ?' (elle imite ses propres cris, mais à voix basse). 'C'est la coutume chez les Turcs ou quoi ? Qu'est-ce qui te prend ? Il y a marqué 'nana facile' sur mon front ou quoi ?' Et puis, elle est venue vers moi, elle m'a retenue : 'calme-toi, ils ne sont pas tous comme ça.' (Avec une voix normale) et puis, nous avons commencé une conversation, sur – sur la xénophobie, et nous avons parlé, dans le bus, sur le fait que tous les étrangers ne sont pas comme ça – évidemment, moi aussi je suis étrangère, et je ne suis pas comme ça, non plus. Qu'ils ne sont donc pas tous comme ça, et que je ne dois pas m'énervier comme ça, et voilà, nous avons parlé politique, et elle a dit: si ça t'intéresse, viens avec moi.[...] »

« Avant le *Linksruck*, j'avais beaucoup de préjugés, et j'étais vraiment agressive. C'est à dire, je (elle bute sur les mots, baisse tout d'un coup la voix) oui, c'est anonyme ! (Elle reprend son ton normal) je n'aimais pas les étrangers ! Voilà ! Il faut le dire, quand même. Les – les Turcs, les Afghans, les Iraniens, avec leur fierté nationale à la con, leur chaîne en or et leurs vestes en cuir (de plus en plus fort, énervé) et qui se croient vraiment les rois ! Oui ! Et qu'ils doivent draguer n'importe qui, (elle cherche ses mots, s'énervait) qui croise leur chemin ! Et puis – puis on m'a expliqué qu'il y a des raisons. On m'a expliqué qu'ils sont discriminés ici, et exclus, et que ce sont les raisons pour lesquelles ils développent une dynamique de groupe comme ça. Et que, à l'inverse, chez les – euh, les nazis, qu'il y a aussi des raisons pour leur comportement. Qu'ils ne sont pas nés comme ça. Evidemment⁶¹. »

⁶¹ Genau, also das war ein Mädchen, das habe ich kennen gelernt, ähm, ähm, ähm am Bus, ähm, weil mich vorher irgend'n Typ angebaggert hat, irgendwie so'n äh so'n, so'n ekliger Türke! (betont) und, und der Meinung war, mich toll zu finden, und das hat mich so aufgeregt, ich hab', ich hab bis heute irgendwie so'n Problem

Ce que déplore Marji chez « les étrangers » c'est tout d'abord leur « attitude machiste ». Elle « ne les aime pas » parce qu'ils « la draguent ». L'enjeu est ici à nouveau social. Ce n'est pas tant le fait qu'ils « draguent » mais les formes de cette drague qui lui déplaisent. Il s'agit d'un manque d'aisance sociale, signes de ressources culturelles et d'habitus propres aux plus aisés, auxquelles Marji aspire appartenir. Cette drague incarne ce que Marji veut fuir : la déchéance sociale de sa famille.

Marji perçoit la « fréquentation » de ces « étrangers » comme « dangereuse ». C'est la raison pour laquelle elle se considère obligée de voir son ami Omeira, « secrètement » puisque Omeira tient à « fréquenter » « les autres ». Non seulement Marji ne les supporte pas, mais elle les perçoit comme une mise en question de son ascension sociale. Elle affirme : « moi, je ne fréquente que des Allemands⁶², surtout de la fac, les amis de mon copain. Il fait des études d'histoire et de politique⁶³. » Pour elle, ascension sociale et « fréquentation des masses » sont mutuellement exclusifs. Se retrouvent ici les enjeux révélés par Stéphane Beaud (2002 :28) concernant les enfants d'ouvriers de Gercourt : « Comment trouver des compromis qui permettent d'être acceptés par « les autres » sans entrer entièrement dans leur jeu ? Comment à l'école atténuer les effets de la ségrégation sociale, obtenir des renseignements pour éviter de tomber avec « les autres » dans les mauvaises classes ? Quand et comment « couper » avec les copains du quartier ? » Marji a trouvé une solution radicale : la coupure totale⁶⁴. Elle peut se la permettre, en particulier grâce à son petit

(zögert) 'n bisschen mit, mit, mit diesen machistischen und, und und (holt tief Luft) Verhalten der Männer, grad bezüglich dieser, dieser (plötzlich schneller) orientalischen Länder, so Türken, Iraner, Afghanen, auch meine Landsmänner und so, ähm, und dann habe ich mich da (erregt) lautstark aufgeregt, was das wieder soll: (imitiert ihr damaliges Schreien mit abgeschwächter, flüsternder Stimme) "sind das türkische Sitten oder was? und was fällt dir eigentlich ein (betont) steht hier "leicht zu haben drauf" oder was?" Und dann kam die zu mir, hat mich so festgehalten so, "dann beruhig dich mal, nicht alle sind so". (wieder normal) Und dann kam hier mit ihr ins Gespräch ähm, ähm, über, über - Ausländerhass und, und dann haben wir uns im Bus also wirklich darüber unterhalten, wie, wie dass nicht alle Ausländer, klar, ich bin selber Ausländer, ich bin auch nicht so, ähm, dass nicht alle so sind und ähm - und dass ich mich nicht so aufregen soll, und keine Ahnung, dann kamen wir in so 'ne politische Diskussion auch, ähm, und sie meinte: wenn dich so, so was interessiert, kannst du gern mal mitkommen, [...] ich bin so'n Mensch, ich, ich war vor Linksruck mit sehr viel Vorurteilen und Aggressionen ähm, äh voll. Das bedeutet, ich hab ähm - ich hab (stottert) äh (plötzlich ganz leise) Das ist ja anonym! (wieder lauter und sehr deutlich) Ausländer nicht gemocht, so! das wollen wir mal festhalten. So diese Türken, Afghanen, Iraner mit diesem starken Nationalstolz durch die Gegend laufen, mit ihren Goldkettchen und ihren Lederjacken (immer lauter, empört) und der Meinung sind, die "Geilsten"! zu sein ja! (I.: ja) Und, und jeden anbaggern zu müssen, den, den, so, so ungefähr über die, über den Weg läuft. Äh, und dann, dann wurde mir aber erklärt, das so was Ursachen hat. Dann wurde mir erklärt, dass ähm - äh, dass sie hier diskriminiert werden und ausgeschlossen werden, und aus diesem Grund sich diese Gruppendynamik bei denen entwickelt. Und umgekehrt bei den ähm - äh, bei den - bei den Nazis, so dass die auch Ursachen für ihr Verhalten haben und dass die nicht so geboren ! (betont) wurden so, klar (Ibid, p. 8).

⁶² Sousentendu des personnes ayant la nationalité allemande et dont les parents et grands-parents l'ont également.

⁶³ Ibid. p. 14

⁶⁴ En tout cas, dans son discours. Rappelons-nous qu'elle connaît néanmoins beaucoup de personnes à Wiesi. Dû à mon statut social d'étudiante et de chercheuse, je suis dans l'impossibilité de vérifier ce qu'elle dit par rapport

ami, à l'université, et ses amis à lui, extérieurs au quartier. Pour réaliser son projet social, il faut se détacher de son milieu, et trouver des ressources qui permettront de se faire une place dans la société allemande. Son amie Omeira, selon Marji, n'a pas compris « le danger qu'elle court » quand elle « continue à fréquenter les autres » :

« C'est une femme incroyable – elle va réussir, dans sa vie ! Mais pas avec ceux-là. Si (elle hésite) si elle ne se détache pas bientôt – (elle hésite, une idée lui vient) enfin, si elle fait des études, elle va forcément se détacher d'eux. Mais – elle a tellement de savoir, et néanmoins, elle se fait embobiner par ceux-là ! Elle – malgré son intelligence elle est une petite collabo (*Mitläuferin*)⁶⁵. [...] Quand elle ouvre la bouche, tu sais tout de suite que celle-là, elle est futée. Elle comprend tout. [...] Mais elle peut – je trouve que si elle se détachait des ces gens, elle pourrait expérimenter et voir beaucoup plus de choses dans sa vie. Elle va au musée, parfois, avec sa famille, et fait ce que font des gens normaux. Mais elle est beaucoup trop exposée aux insultes. On l'agresse, parce qu'elle est bonne élève, elle a 20 sur 20 et elle sera toujours bonne. Et donc ils sont jaloux, et la traitent mal. Mais elle ne le voit pas, puisqu'elle n'a personne d'autres, elle n'a que ces gens là. Si elle ne les fréquentait pas, elle – elle est aussi quelqu'un de très (elle hésite, s'interrompt et recommence). Quand tu es ici au collège, et tu es – sensible, et émotionnel, et, oui, un peu instable et facilement – qu'on peut t'atteindre facilement, eh bien, tu peux arrêter tout de suite⁶⁶. »

Il faut ainsi être « forte » pour pouvoir « s'en sortir ». Sensible, Omeira, n'est pas « suffisamment forte » pour faire ce qu'ont décidé de faire Marji et son amie Tatjana : couper tout contact avec « les autres ». Pour pouvoir « être forte » il faut disposer de ressources extérieures au quartier, dont Omeira est justement privé, si on croit les jugements de Marji. Cette coupure de « la masse » est pour Marji la condition nécessaire pour réaliser son ascension sociale.

à ses « fréquentations » en dehors du cadre scolaire. Néanmoins, elle est véritablement la seule à affirmer une coupure aussi radicale avec « le quartier » et « le milieu », bref avec « les autres ».

⁶⁵ Le terme *Mitläufer* (suiveur, celui qui court avec) est souvent utilisé dans le contexte d'une dictature, en particulier du nazisme, pour désigner les personnes qui ne sont pas entrées dans la résistance, mais qui n'ont pas été des membres actifs du NSDAP ou du régime autoritaire ou dictatorial non-plus. Ce terme désigne ceux qui ont 'regardé sans rien faire'. Créé durant l'occupation après la guerre pour différencier entre les « vrais coupables » et ceux qui ne méritent pas une punition, il a changé de connotation. Au lieu de distinguer « pour le bien », il a pris une connotation péjorative. C'est la raison pour laquelle je le traduis ici par collabo, terme qui, en français, rend le mieux cette connotation. L'utilisation de ce terme dans ce contexte est pour le moins surprenant. Il peut éventuellement s'expliquer par la généralisation de la référence au fascisme en tant que « mal absolu ». Le mal, ici, ce sont « les autres », les « étrangers primitifs » comme les appelle Marji. Son amie est une « collabo », puisqu'elle les fréquente, au lieu de s'en isoler, de s'opposer à eux. En utilisant ce terme, Marji reproche à son amie un manque de résistance envers « la masse » des « autres » qui lui dictent sa vie, ce qui oblige les deux amies de se voir en cachette.

⁶⁶ Sie ist 'ne unglaubliche Frau und, und wird in ihrem Leben auch einiges schaffen, aber nicht mit denen. Also sie, wenn sie sich nicht langsam, also wenn sie studiert, ist klar, dann wird sie von denen weg kommen. Aber dann - und sie hat so viel Wissen äh und, und lässt sich trotzdem von denen irgendwie mitreißen! sie ist (2) trotz ihrer Intelligenz 'ne kleine Mitläuferin, bisschen so [...] We-wenn sie ihren Mund aufmacht, dann weißt du gleich, sie sie plant alles, so. [...] sie kann – (zögert, setzt dann neu an) ich finde, wenn sie sich losreißen würde von diesen Leuten, dann würd sie viel mehr sehen, viel mehr erfahren und ähm, ähm (bricht ab). Sie geht schon mit ihrer Familie und ihren ganzen Leuten auch mal ins Museum und macht das, was, was normale Menschen auch tun, aber ähm, sie wird viel zu oft ähm - runtergemacht. Also dadurch, dass sie 'ne gute Schülerin ist und dass sie 'ne eins vor dem Komma hat und, und auch zukünftig immer haben wird, wird sie beneidet und ähm schlecht behandelt, aber sie sieht es nicht wirklich, weil sie nur diese Leute hat, wenn sie die nicht hätte, sie ist auch 'n sehr - ähm, (bricht ab, setzt neu an) wenn du an dieser ! Schule bist ja? und ähm - äh – (überlegt) und sensibel und, und emotional ähm instabil bist ja? und leicht ähm (zögert 4) also zerbrechlich bist dann, dann ka - kannst du's knicken (p. 15).

« J'ai une amie, elle est un peu comme moi, mais c'est une Polonaise. Elle – elle a toujours été un peu : 'c'est pas possible tout ça' (elle sourit). Et elle a toujours posé des questions. Et puis – du genre artiste, c'est une rêveuse ! Elle est quelqu'un de très individualiste et vraiment un être hors du commun. Et parce qu'elle n'est pas comme les autres, elle m'a tapé dans l'œil, et moi à elle aussi ! Voilà. Et (elle hésite) elle avait la force et la vigueur de se détacher de – de – d'eux – de cette masse. Elle aussi c'était une collabo, avant, mais elle s'est arrachée à la masse, toute seule. Et avec elle – c'est la seule avec qui je m'entend, ici, à l'école. Les pauses sont insupportables – si elle n'était pas là⁶⁷. »

Ce processus de se « dépendre » de l'influence des « autres », du quartier dans lequel elle habite, des « musulmans », de « la tradition », des « pauvres », va de pair avec une tentative pour se « rapprocher des Allemands », d'adopter leur passé et leur rapport à celui-ci. Marji décrit ainsi un processus linéaire, un développement entre deux pôles : l'un, négatif, est représenté par le quartier de Wiesi, ses habitants « étrangers et musulmans », le chômage, la pauvreté, le manque de capital culturel, l'impossibilité de « s'en sortir ». Ce pôle est décrit comme une prison, un piège dont il faut sortir à tout prix. L'autre pôle est positif : il est représenté par l'ascension sociale, l'université, les musées, le *Linksruck* et les « choses allemandes » : la blancheur de la peau, la blondeur, la « culture allemande », en particulier l'histoire et la politique, l'engagement « démocratique » et anti-nazi, la réussite scolaire et universitaire, les études en général. Ensuite, est également rattaché à ce pôle la « liberté » du corps : les vêtements (même transparents, montrer son soutien-gorge), le mouvement (sortir quand et où on veut), la liberté sexuelle (avoir un petit copain et le montrer en public, marcher la main dans la main, s'embrasser), la liberté de la pensée (être athée, critiquer « les masses » etc.). Une ascension sociale en Allemagne n'est ainsi possible qu'en « devenant allemand », c'est-à-dire en adaptant un comportement que Marji définit comme étant « allemand ». « L'Allemagne » représente ainsi toutes les choses positives auxquelles Marji voudrait avoir accès. Le rapport légitime au passé nazi et les discours légitimes sur ce passé font partie de ces « choses allemandes » qui permettront de franchir le seuil de la porte qui sépare le pôle négatif du pôle positif et lui ouvrent la possibilité de « s'en sortir ». Ce processus auto-imposé, que j'aimerai pour l'instant appeler la « nationalisation » de Marji, passe par différentes voies. Réussir à l'école et se distancier de ses camarades « étrangers » sont les premiers pas. Les suivants consistent à « aller vers l'Allemagne ». Ainsi Marji insiste sur « ses amis allemands ». Tout d'abord son petit ami, dont elle me parle beaucoup. Elle souligne qu'il « est allemand » tout d'abord, elle me le décrit « blond, aux yeux bleus »

⁶⁷ Ich hab eine Freundin, die ist 'n bisschen so wie ich, das ist aber 'ne Polin, ähm, die, die war schon immer so 'n bisschen auch "das kann doch alles nicht richtig sein" (lächelnd) und hat immer so nachgefragt und dann - ist so 'ne Künstlerin, so 'ne Träumerin! Und äh - sie ist 'n ganz individueller und besonderer Mensch! und weil sie sich immer abgehoben hat von den andern, ist sie mir aufgefallen und ich ihr! Ebenso. so. Und ähm (2) und sie hatte die Kraft und die Stärke, sich irgendwie abzulösen von, von, von denen, von dieser Masse, also sie war auch so 'ne Mitläuferin mal und hat sich aber von der Masse abgelöst, alleine. Und mit der, das ist die Einzige, mit der ich mich verstehe, hier an dieser Schule. Also die Pausen sind unerträglich, wenn sie nicht wär.

ensuite. Il fait des études d'histoire et de politique à l'Université de Hambourg, là où elle veut faire des études de médecine. Son « accès » au milieu universitaire passe aujourd'hui par lui. Elle « fréquente » ses amis, « tous des allemands », va à des soirées étudiantes. « Se nationaliser » pour accéder au pôle positif et « se déprendre » du pôle négatif sont des processus parallèles pour Marji :

« Tout d'abord, je suis athée. (Elle baisse la voix) Je ne crois pas dans l'au-delà. Et je n'ai pas de fierté nationale, non plus, et je n'ai pas non plus ce – ce (elle hésite) – je ne sais pas, des comportements spécifiques que (elle s'arrête avant de reprendre) devraient avoir une Iranienne. (Elle compte, en haussant le ton et le débit) Je mets les vêtements que je veux, je me maquille, je porte mes cheveux détachés, je regarde les hommes dans les yeux⁶⁸... »

Le jour de l'entretien, elle porte une jupe blanche avec un petit haut rose, sur lequel elle porte une chemise blanche, transparente qui laisse deviner sa peau mate, et des sandalettes roses. Elle a de longs cheveux noirs, qu'elle porte jusqu'au milieu du dos, libres, seules quelques mèches sont ramassées par des pinces. Ses yeux noirs sont mis en valeur par son maquillage, elle porte de l'eyeliner noir et un fard à paupière coloré (rose/orange). Elle porte des boucles d'oreilles et plusieurs bagues. Elle a un petit sac en cuir blanc. Elle continue sa liste :

« [Je suis différente, à cause de] ma mentalité, la manière dont je fais certaines choses. Déjà, je ne suis pas musulmane, c'est un scandale, ici à Wiesi !! C'était dingue, à quel point ça a jasé, ici. Ma mère a du discuter avec des gens, qu'elle n'avait jamais vu. (Elle les imite) 'C'est une honte, mon dieu ! Et puis j'ai – j'ai en plus un copain allemand, que je ne cache pas, et je me promène librement (*freizügig*) avec lui - et on – on – on voit mon soutif ! (Elle crie effrayée, imitant les critiques) 'Oh mon dieu !!!'⁶⁹. »

Marji est ainsi, selon sa propre interprétation « déplacée » (*fehl am Platze*) à Wiesi, puisqu'elle se sent « différente ». Son ami joue un rôle primordial dans ce processus de construction d'une différence, cette « germanisation » de l'adolescente.

« J'ai un petit copain allemand, oh! (elle feint un ton critique). C'est pour cela que je suis une exclue, ici. (Elle parle rapidement) je n'ai pas d'amis, ici, puisque, enfin, plus de 80% sont des

⁶⁸ Ich bin ähm erstmal Atheistin (leise) so und ähm ich, ich glaub nicht an dieses Übersinnliche, und ich hab auch kein Nationalstolz und ich hab auch äh nich äh dieses, dieses diese äh, keine Ahnung, (zögert) bestimmte Verhaltensweisen, die eine Iranerin (stockt kurz) haben sollte. (Bei dieser Aufzählung wird sie immer schneller und lauter) Ich ähm zieh mich an, wie's mir passt, ich schminke mich, ähm, ich trage meine Haare offen, ich schaue die Männer in die Augen...

⁶⁹ (stöhnt) Äh, meine Mentalität, meine, die, die Art und Weise, wie ich mit bestimmten Dingen umgehe, also dass ich schon mal kein Moslem bin, das ist schon, das ist schon der Skandal hier in Wiesi gewesen!! (I.: ehrlich? grinst) Ey, das, das ging hier rum, das, das ist, das ist der Hammer gewesen! Meine Mutter musste sich da mit Leuten auseinandersetzen, die sie vorher noch nie gesehen hat. "Das ist doch 'ne Schande, um Gottes willen!" und äh, äh - und dann habe ich auch noch äh ganz offensichtlich 'n deutschen Freund, mit dem ich hier ganz freizügig – man –man sieht meinen, man sieht meinen BH! (sie schreit entsetzt auf, imitierend), "Oh mein Gott!!".

étrangers. Ceux dont je parle, surtout. Et moi, je n'ai que des amis allemands. Et puis, tout le monde me demande – (elle hésite) me dit, un peu rigolo : 'en réalité, tu es une Allemande'. Voilà⁷⁰. »

Cette affirmation cache mal les ambiguïtés de l'élève. Marji dit bonjour à une quinzaine de personnes qui passent, pendant les trois heures de l'entretien, qui se déroule sur la pelouse devant l'école. Parfois elle fait une grimace désapprobatrice, chuchotant qu'elle « n'aime pas » ces personnes (presque toutes des femmes) et qu'elle ne veut pas être vue, mais parfois elle prend le temps de leur expliquer qu'elle est en train de faire une « interview », et qu'elle les rappellera plus tard. Marji parle à son enquêtrice, une jeune « allemande », doctorante, donc incarnation par excellence du milieu universitaire dont elle parle si élogieusement, incarnation également de la « porte de sortie ». La distance qu'elle prend avec « le quartier » et le rapprochement « de l'Allemagne » sont également liés à l'idée qu'elle se fait de mon propre jugement sur elle. Il s'agit d'une tentative pour se rapprocher le plus possible de l'univers qu'elle estime le mien, pour être valorisée à mes yeux⁷¹.

L'ambiguïté qui se trouve néanmoins dans cette « germanité » est liée au passé nazi. L'évocation de ce passé sert aux « autres » à discréditer Marji, mais il permet à celle-ci de justifier une nationalisation partielle. « Etre une Allemande en principe » revient en effet également à être immédiatement confrontée au passé nazi. La description de Marji montre à quel point les deux sont inséparables.

(En chuchotant) « Mais on l'entend déjà 'tu es Allemande !' Comme ça (elle imite un accent nazi, une intonation de dureté, ironiquement. Nous rions toutes deux). [...] Oui, parfois c'est dit, que je suis plus Allemande que (elle ne finit pas sa phrase, accélère) mais puis – puis (elle bafouille) cette manière rigolote⁷² : Tu es Allemande ! L'Allemagne ! (elle reprend le même ton nazi et rit) Oui, c'est bizarre. »

« *Et c'est quoi, qui est bizarre ?* »

« Oui – ce – ce les discours d'Hitler ou de Goebbels ou un truc dans le genre, c'est l'Allemagne pour les Allemands'. (Elle reprend le même ton, nous rions toutes deux) la manière dont ils parlaient, c'est ça qui est drôle. [...] »

« Oui, et surtout – hem – les Perses, ce sont aussi des aryens, n'est-ce pas. (Je ris, surprise). Oui, tu comprends – eh, (elle hésite longuement, et reprends les remarques de ses camarades) « Aryen pur sang » (*Vollblutarier*) [disent-ils] ou des trucs dans le genre. Ou, ou des choses dégradantes, aussi. [...] [Une élève] m'appelle toujours celle qui – enfin : (elle reprend les propos de sa camarade, qui se moque de sa volonté scolaire) : « tu veux apprendre encore plus d'allemand, pour développer tes

⁷⁰ ich habe einen deutschen Freund (betont) huh! und ähm, deswegen bin ich hier auch 'n Außenseiter! also – (sehr schnell) ich hab hier zum größten Teil keine Freunde, weil, ich meine, über 80 % sind Ausländer und grad die, von denen ich spreche! Und ich hab im Grunde nur deutsche! Freunde, und dann fragen sie mmh, mmh (zögernd) sagen sie alle, deswegen, so lustig: "D-du bist ja im Grunde 'ne Deutsche", so.

⁷¹ Ajouter S.B. entretien ethnographique.

⁷² *Lustig*, en allemand, signifie rigolo ou drôle. Mais dans ce contexte, la signification est également bizarre, difficilement compréhensible. Je traduit selon le contexte soit par rigolo ou drôle, soit par bizarre.

capacités en langue allemande ?? » ou encore : « vas-y, que tu apprennes tous les bouquins par cœur, avec les mots étrangers » ou des trucs comme ça⁷³. »

Les différents niveaux d'identification, de rejet et de recherche d'une trajectoire personnelle qui fait sens s'entrecroisent. Il y a d'un côté le passé nazi, passé qui, pour Marji, n'est pas le sien, sauf quand il s'agit de sa forme « travaillée », mémorielle, incarnée dans la lutte anti-nazi de son engagement politique. Néanmoins, elle se fait accuser « d'être une aryenne » par ses camarades dès qu'elle leur paraît « trop allemande », insulte qui croise ses origines « perses » avec sa volonté de se distinguer scolairement et en tant qu'Allemande, accusation qu'elle reprend non sans fierté sous-jacente, même si les effets d'exclusions sont réels. Se montre ici, une fois de plus, la co-existence de rapports complexes, voir contradictoires, au passé, qui ne deviennent jamais exclusifs pour les protagonistes. Marji peut ainsi adapter parallèlement un rapport « scolairement attendu » au nazisme, et être fier de ses « racines aryennes », même s'il s'agit d'un cas de retournement du stigmate en signe de distinction et d'identification positif. Le passé nazi devient ainsi une arme pour les autres, un « poids » imprévu pour Marji, tout en étant *également et parallèlement* ressource. Si la distinction par la « germanité » et les connaissances scolaires, deux attributs qui semblent intimement liés, aussi bien pour elle que dans les reproches que lui font ses camarades, lui procure un certain sentiment de fierté, elle la trouble également. Voulant se distinguer au niveau local, de son quartier, pour s'élever socialement, elle est néanmoins loin d'avoir le sentiment « d'être allemande » au niveau national. En effet, elle subit à plusieurs reprises des discriminations qu'elle ressent comme des agressions xénophobes et/ou raciales :

« Nous étions dans le métro, et il y avait un vieil homme, qui s'est mit debout devant moi, je l'ai même pas capté, puisque je faisais autre chose ou rêvais, ou quoi, et il m'a regardé, vraiment méchamment, brutalement, apparemment. Et puis l'ami de mon petit-ami, un type énorme, baraqué, joueur de foot, s'est mis devant lui et a dit : « qu'est-ce qu'il y a, mon vieux? », et lui: « rien, c'est pas vrai, ça » et tout. Et c'est là où je me suis rendu compte. Et j'ai été tellement perplexe, qu'il a dit du mal de moi, du genre : « Qu'est-ce qu'elle veut ici », et tout ça. Et moi : « c'est quoi, ce truc ? » Et puis – oui. C'est évident, ces gens là ils sont toujours attaché à cette époque [du nazisme]. Mais ce ne

⁷³ (flûternd) Aber das klingt auch schon bisschen so "Du bist Deutsche!" So! (Sie macht einen Nazi Akzent nach, sehr hart, spöttisch - lachen beide). [...] Ja. Manchmal wird das so gesagt. Dass ich mehr 'ne Deutsche bin als- (bricht den Satz ab, spricht schneller) aber dann,a-a (stottert) also auf dieses lustige "Du bist doch 'ne Deutsche! (macht Ton nach u. lacht) "Deutschland!" ja das ist lustig. *Was ist denn das dann, was da so lustig ist?* Ja dieses, ähm, ja, die Reden die Hitler oder Göbbels oder so gehalten haben, das ist "Deutschland für Deutsche!" (Imitiert den Ton, wie eben - lachen beide) in der Art und Weise, wie, wie sie damals gesprochen haben, ist eben lustig, das ist es. Ja, vor allem ähm Perser sind ja - sind auch Arier ok. ne (ich lache - hm), wir verstehn uns ähm und ähm (5) "Vollblutarier" oder so'ne, so'ne Aktionen kommen dann. Oder ähm, ähm auch was Abwertendes zum Beispiel [...] [Eine Schülerin] titulierte mich immer, also die "Ach, willst du noch 'n bisschen deutsch lernen, damit du deine deutsche Sprache weiterentwickelst" und ähm, äh, äh, "sieh doch zu, dass du die Bücher auswendig lernst mit den Fremdwörtern", weil ähm, oder so 'ne Aktionen kommen.

sont que des vieux, les jeunes ça va. Soit on leur transmet ça, et ils sont également aussi grave, mais de la part des jeunes, ça ne m'est jamais arrivé, comme ça⁷⁴. »

Le nazisme devient quelque chose d'étranger, ici, propre aux vieux allemands xénophobes qui agressent Marji dans le métro, ou encore aux grands-parents de son ami qui « ont *Mein Kampf* dans leur bibliothèque⁷⁵ », dont son ami a honte et dont il veut la protéger. En ces moments-là, elle se définit elle-même autant qu'elle est définie comme non-allemande et sans aucune attache avec ce passé-là, ce qui l'amène à constater que « de toute façon, personne ne croit que je suis Allemande⁷⁶ », affirmation qui exprime bien son ambiguïté envers l'Allemagne et son passé. En effet, elle se dit ici Allemande, même si personne ne la croit. « Personne » n'est pas ici tout le monde car, au contraire, ses camarades de Wiesi l'accusent d'être « trop Allemande ». Il s'agit spécifiquement des Allemands socialement légitimes, c'est à dire sans histoire familiale de migration, mais également avec une position sociale acceptable, dont le jugement d'exclusion est ressentie par Marji comme à la fois légitime, car elle considère dans ces moments là qu'elle n'est pas « vraiment Allemande ». Cette légitimité trouve pourtant sa limite dans un attachement des plus « vieux » au passé nazi, avec lequel elle prend ses distances.

Ainsi, les processus de *zoom-in* et de *zoom-out* par rapport à sa « germanité » représentent pour Marji à la fois un handicap et une ressource. C'est également le cas pour ce qui est de la relation au passé nazi. Ressenti à la fois comme enjeu étranger à sa propre personne, il peut servir néanmoins comme une arme, susceptible de la valoriser, comme de la dévaloriser selon les contextes.

Ainsi, la lutte de Marji autour de sa « nationalisation » peut l'amener également à s'identifier à l'Allemagne au point de se sentir discriminée en tant qu'Allemande (nazie) en Angleterre et de développer une sensibilité pour un sentiment de culpabilité qu'elle juge pourtant « débile » :

« C'est cette culpabilité qu'ils portent. Mais pas les jeunes gens, qui disent – eh, eh, (elle hésite), je trouve débile, de dire aujourd'hui qu'un jeune doit se sentir coupable de ce qui s'est passé.

⁷⁴ Dann waren wir unten in der Bahn und dann kam so 'n alter Mann, hat sich vor mich hingestellt, ich hab's gar nicht mitgekriegt, weil ich grad woanders mit beschäftigt war oder geträumt hab, und ähm hat mich angeguckt, und, und ganz fies, also ganz böse anscheinend und der Freund von meinem Freund, ist so'n, so'n Footballspieler, so'n riesiger breiter Typ, hat sich so vor ihm hingestellt und gesagt: "Onkel, was willst du?" So "nix, das, das kann ja nicht angehen, nee, nee, nee". Und dann habe ich's erst mitgekriegt. Und äh, ich, ich war in dem Moment so perplex, also der hat schon abfällig! über mich gesprochen, so: "Was will die denn hier, nee, nee". Ich so, was ist hier los, also bitte. Und ähm, ja. Das ist ja klar, dass so 'ne Leute noch immer an dieser Zeit festhalten und da, das sind immer nur so ältere Leute gewesen, die jüngeren sind schon klar. Entweder wird denen das mitgegeben und die sind auch so krass, aber von jungen Leuten habe ich das noch nicht so mitgekriegt richtig. (p. 9)

⁷⁵ Ibid., p. 9.

⁷⁶ Mir kauft man sowieso nicht ab, dass ich ne Deutsche bin, von daher (Lachen). (p. 11.)

Mais quand tu arrives en Angleterre, j'ai entendu des histoires, déjà, tu y es tout de suite discriminé puisque je suis – puisque tu es Allemand. Et puisqu'ils ont tout de suite l'image d'un nazi en tête. Eh – mais tu ne dois pas te sentir coupable, en tant que jeune, pour ce qui s'est passé. Tu n'y peux rien, et (elle hésite) oui, je ne sais pas⁷⁷. »

Sa légère hésitation au milieu du paragraphe cristallise le rapport que Marji développe avec le passé de l'Allemagne. Le « je suis » changé en « tu es » Allemand exprime bien la souplesse de la relation qu'elle développe avec son pays et avec le passé nazi.

L'acquisition d'une attitude « irréprochable » tant en ce qui concerne son comportement politique que les usages du passé allemand dans un contexte scolaire, l'*Eigensinn* de son jeu avec celle-ci dans un contexte extra-scolaire, permettent à Marji de se projeter dans une trajectoire ascendante pour « s'en sortir » de la condition de perte de statut social subi par la trajectoire d'émigration politique qui a été le fait de sa mère. Le rapport légitime au passé nazi représente ainsi une ressource, une arme, mais également un poids. Ainsi, le choix du passé et son appropriation en tant que ressource pour « s'en sortir » n'empêchent pas le fait qu'il puisse représenter un poids, un inconvénient et une base de discrimination dans des contextes spécifiques. Les discours sur le passé nazi n'ont donc pas de signification en soi. Ils sont socialement structurés et prennent ainsi sens dans une trajectoire spécifique et pour un groupe particulier selon un contexte donné. Ils sont également sujette à des réinterprétations permanentes, qui peuvent prendre des formes contradictoires, selon le contexte d'énonciation, l'interaction et les enjeux.

2.3 Michael, une stratégie militante

Michael est né en 1987 à Leipzig, fils d'un artiste oppositionnel au régime de la SED et d'une technicienne dentaire (*Zahntechnikerin*). Michael considère que son grand-père paternel, né en 1918, pasteur, était un « vrai nazi » (*durch und durch*), qui restait convaincu de l'idéologie nazie même après 1945 et après 1989. Il meurt en 2003. Sa grande-mère paternelle, de quinze ans plus jeune que son mari, était inspectrice d'une usine de coton, et se considère comme « apolitique », même si elle avait, selon Michael, une tendance systémique à la nostalgie : elle louait le nazisme au temps de la RDA, et la RDA après 1989 contre les

⁷⁷ Und das ist eben diese Schuld, die sie in sich tragen. Aber nicht die jungen Leute, die sagen äh, äh, (zögert) weil ich find's blödsinnig, wenn heutzutage ähm, äh (zögert länger 3) ein Jugendlicher sich schuldig dafür fühlen muss ähm was damals passiert ist. Aber wenn du nach England kommst manchmal, also habe ich auch schon Geschichten gehört, da bist du gleich diskriminiert, weil ich – weil Du Deutscher bist, weil sie gleich diese Vorstellung von einem Nazi im Kopf haben so. Ähm - aber du musst dich als Jugendlicher jetzt nicht dafür schuldig fühlen, das ist passiert und ähm du konntest da nichts tun und (2) ja, weiß ich nicht (p. 11).

doubles critiques de son fils et petit-fils. Les deux grands-parents sont également très croyants. Ils ont divorcé dans les années 1970, et la grand-mère s'est remarié, d'abord avec un chef d'entreprise, également assez critique envers le régime, qui a rapidement émigré au Canada. Quand Michael est né, il a connu sa grand-mère et son grand-père seuls. Sur le tard, après la *Wende*, la grande-mère se remarie avec le plus jeune frère de son ex-mari (né en 1937), qui était plutôt conforme au régime de la SED, confrontation entre frères qui a perdu son urgence politique avec la réunification.

Les grands-parents maternels, nés respectivement en 1933 et 1939, font partie de la « génération de construction » en RDA. Le grand-père, chauffeur du personnel politique du gouvernement, la grand-mère inspectrice dans une usine, adhèrent aux valeurs du nouveau gouvernement, ce qui n'empêche pas la grande-mère, la plus âgée des deux, d'avoir participé activement et avec un certain volontarisme aux organisations de jeunesse hitlériennes (BDM), ce qui mène son petit-fils à la considérer comme « conforme au nazisme » (*NS-konform*) et comme collaboratrice (*Mitläuferin*).

Les deux familles ne manquent ainsi pas d'exemples de « conformité politique », position qui tranche avec celle du père de Michael. Il avait des difficultés à exercer son métier et a même été interdit de scène. Obligé de changer de métier, il ouvre un magasin de bowling. Cette position de « victime » puis de « héros » est rétrospectivement particulièrement valorisé par son fils, qui considère que son père est le seul homme avec des « véritables convictions politiques ». Cette valorisation mène aussi le fils à s'engager très tôt (à 15 ans) chez les libéraux (FDP).

« La politique m'a toujours intéressé. Et puis, un jour, il y avait ce : « Mais – tu ne peux rien faire, tout seul ». Et donc, je me suis dit : un parti. Et puis, j'ai remarqué la FDP, parce que cette idée fondamentale libérale, de liberté, (*der liberale freiheitliche Grundgedanke*) (il hésite) ça m'a apporté quelque chose. (Il réfléchit) Et puis, je n'ai pas besoin des syndicats – et tout ça. Et la religion, je ne peux pas m'y faire ! Pour moi, tout ça, c'est un dogme, qui m'enferme et me domine (*unterdrückt*) dans la liberté ! Et voilà pourquoi la FDP⁷⁸. »

L'engagement politique va de pair avec une valorisation des leçons de l'histoire, que Michael réinterprète à l'aune de son envie de liberté politique et économique. Ainsi, sa réponse à la consigne générale est très précise :

⁷⁸ Politik hat mich halt immer interessiert. Und dann kam- Irgendwann war da: "Aber du kannst wirklich nichts allein erreichen". Und dann dachte ich dann gleich eine Partei. Und dann ist mir halt die FDP ins Auge gefallen, weil mir halt dieser liberale und freiheitliche Grundgedanke (2) was gebracht hatte. (Überlegt) Und ich muss nicht wirklich mit Gewerkschaften und so was- und mit Religion kann ich mich nicht anfreunden! – Das ist alles für mich ein Dogma, was mich eigentlich in meiner Freiheit unterdrückt! – Und deswegen die FDP. (Entretien du 18.10.03., p. 12.)

(Il réfléchit longuement) « Pour moi, personnellement, ce serait la *Gleichschaltung* (mise au pas) sous le régime nazi. (Il hésite) Que tous les droits fondamentaux ont été abrogés, et des choses comme ça. (Il réfléchit) parce qu'on peut y voir, à quel point il est facile de supprimer une démocratie, et le long chemin de la République Weimar (il hésite) la constitution, le gouvernement (il hésite) il a été finalement quand même possible de les supprimer et (il hésite) combien d'erreurs ont été commises⁷⁹ ! »

Tout le long de l'entretien, la liberté est au centre de l'argumentation politique et historique de Michael. Elle est également la raison de sa valorisation des Etats-Unis, « Etat liberal » par excellence à ses yeux. L'échec de Weimar et la prise de pouvoir nazie devient pour Michael « symbole de l'incapacité démocratique allemande » : « Ils l'ont essayé, de créer une démocratie, avec la République de Weimar. Mais ça n'a pas marché. Il fallait d'abord que viennent un Américain, et un Anglais, pour nous apprendre la démocratie. Et du coup, elle a duré très longtemps, elle dure encore ! ». Le nous collectif qu'emploie Michael ici désigne la RFA – ce sont effectivement les forces d'occupation américaines anglaises et françaises qui ont structuré la constitution de la RFA en 1949. Michael a intégré la continuité étatique entre la RFA et l'Allemagne réunie. Pour lui, la « démocratie fondée par les Américains » et l'Etat dans lequel il vit sont identiques. La RDA, les forces d'occupation soviétiques et le socialisme ont peu de place dans cette vision des choses. Il l'évoque uniquement en tant qu'exemple négatif, opposé à « la démocratie » en RFA :

« La démocratie, elle est gérée par les générations antérieures. Ils savent encore, peut-être par le régime de la RDA et tout ça, ce que ça leur apporte : la libre expression, etc. ! Mais la jeunesse d'aujourd'hui – non, eux, pas du tout ! Parce que – qu'est-ce qu'ils ont vécu (souffert⁸⁰), eux ? Rien du tout ! Ils vivent ici maintenant, dans un Etat parfait, je l'appelle comme ça. On peut quand même dire ça. Il y a tout, tout le monde a tout, s'il le faut. Au moins les besoins fondamentaux sont couverts. [...] Mais ils n'ont pas d'opinion propre, et ils ne font rien ! Quand on regarde la jeunesse, ils sont embobelinés par les drogues et l'alcool ! (Il hésite) et ils se plaignent de la politique, du fait qu'ils n'ont pas de places éducatives, mais finalement, ils ne font rien ! La politique, c'est ennuyeux ! Et puis, je demande, quand je rencontre quelqu'un qui me dit la politique, c'est ennuyeux, je demande : 'et donc, qui doit arranger les choses, alors⁸¹ ?' »

⁷⁹ (Er überlegt länger) Für mich persönlich wäre das dann (2) also die Gleichschaltung im NS-Regime. (Zögert) Also dass alle Grundrechte ausgeschaltet wurden und so was. (Überlegt weiter) weil man daran sehen kann wie einfach man eine Demokratie ausschalten konnte und der lange Weg also von der Weimarer Republik (zögert) Verfassung und Regierung (zögert erneut) einfach da dann doch auszuschalten war und (überlegt) viele Fehler da gemacht wurden (Entretien du 18.10.03, p. 1).

⁸⁰ Le verbe *mitmachen*, littéralement participer, peut avoir une double signification ici: il désigne le vécu des générations antérieures, mais aussi leur souffrance.

⁸¹ Und die Demokratie, die wurde irgendwie von frühen Generationen getätigt. Die wissen vielleicht noch durch DDR-Regime und so was alles, was sie daran haben (2) freie Meinungsäußerung usw.! Aber die Jugend von Heute, nee, die nicht mehr! (5) Weil rein theoretisch: Was haben die schon mal mitgemacht? Die haben ja gar nichts mehr mitgemacht. (2) Die leben jetzt hier in einem perfekten Staat, nenne ich das jetzt. Kann man ja fast so sehen. Es gibt alles. (2) Jeder hat zur Not alles. (3) Also zumindest die Grundbedürfnisse sind gedeckt [...] aber sich keine eigene Meinung bilden oder sich selbst – selbst etwas anpacken. – Das würde ich zum Beispiel sehen, wenn ich jetzt mir die Jugend angucke. – Also (eingelullt ?) von irgendwelchen Drogen oder Alkohol (2) beschwerten sie sich über die Politik, dass sie keine Ausbildungsplätze haben, aber im Endeffekt tun sie nichts. Politik ist langweilig. Und dann frage ich- – Wenn ich dann mal irgendjemand treffe, der mir sagt: "Politik ist langweilig", dann frage ich: "Na, wer soll es denn richten?" (Ibid., p. 3).

L'attachement de Michael au système pluraliste, aux idéaux libéraux et à l'engagement politique s'explique surtout dans l'opposition entre son père et ses grands-parents paternels, mais se retrouvent également dans le positionnement de ses grands-parents maternels après la *Wende*. Les premiers prennent ouvertement position pour le nazisme, en particulier le grand-père, positionnement qui a mené à maints conflits familiaux :

« Mon papi, c'est vraiment difficile [de parler avec lui]. Il est encore plus – je dirais plus nazi et propagandiste (*NS propagierter*) que ma mamie. Enfin : il était dans la Wehrmacht, et tout était bien. (Il hésite) c'est difficile de parler avec lui de ça. Il peut raconter, comment ça a été, à l'époque – enfin, combien de personnes il a tué ! Mais tuer des personnes, ce n'est pas, chez lui : « j'ai assassiné quelqu'un » ! Il le dit plutôt comme (il cherche les termes) : « j'ai éliminé des sous-hommes (*Untermenschen*), j'ai sauvé le monde ! » (Silence). Il n'a pas du tout conscience qu'il a assassiné des êtres humains sans défense, quand il est entré dans une ville en Russie, et il a fusillé des gens – des femmes et des enfants ! Ce n'est pas ça, pour lui ! Il pense : « c'était des sous-hommes russes », - et il continue à le penser, même aujourd'hui ! (Il hésite) Et puis, à chaque fois, quand je suis chez lui : « ce connard de Ruskoff ! (*Der Scheißrusse*) Tout est de sa faute à lui ! (Il réfléchit) évidemment, il [le Russe] n'était pas super, et pas mieux, mais lui [le papi] a assassiné des femmes et des enfants, quand même ! Mais il n'en est pas conscient ! Oui, il le raconte, comme s'il était aller manger un gâteau. Ce n'est rien de grave, pour lui⁸² ! »

Les affirmations du grand-père, scandaleuses pour son petit-fils, le sont également pour son père. Le positionnement anti-système de celui-ci est lié entre autre à une confrontation permanente avec son père. La comparaison entre RDA et régime nazi permet au père d'affirmer son positionnement politique, y compris envers ses beaux-parents, qui avaient honte que leur fille se marie avec un « dissident ». L'expérience de la *Wende*, vécue comme un soulagement, personnel, professionnel et politique, a été transmise au fils. La liberté d'exercer son métier, celle de s'engager politiquement et surtout celle d'exprimer son opinion constituent des sujets de conversation autour de la table familiale, mais provoque des tensions conjugales, sa femme étant convaincu que la perte de son travail correspondait à un manque de « responsabilité politique ». L'adhésion au régime pluraliste de la nouvelle RFA est ainsi également une manière de s'affirmer auprès de sa femme. Cette dernière a par ailleurs moins bien vécu le changement politique, en particulier dû à la déception profonde de ses parents, qu'elle vit par procuration. Michael prend ainsi position non seulement contre ses grands-

⁸² Mein Opa ist schwer. Also – der ist noch- also ich sag jetzt mal, noch NS-propagierter als meine Oma. Also – der war halt in der Wehrmacht und da war es halt alles gut und- (2) Es ist schwer mit ihm da drüber zu reden. Also der kann den Bericht liefern wie es damals war, also – wie viele Leute er getötet hat, aber das Leutetöten ist nicht bei ihm: – "Ich habe jemanden umgebracht" sondern das sagt er so wie (zögert) "Da habe ich ein bisschen Untermenschen beseitigt. – Da habe ich die Welt gerettet". (Schweigen). Das ist ihm nicht klar, dass er eigentlich – wehrlose Menschen getötet hat, wenn er in eine Stadt in Russland gegangen ist und da Leute abgeschossen hat – Frauen und Kinder. Das ist für ihn nicht klar! – Da denkt er: "Das waren russische Untermenschen" – und so denkt er heute noch! (2) Und da kommt auch – also jedes Mal, wenn ich bei ihm bin: "Der scheiß Russe! Der war an allem schuld!". (2) Klar war der nicht toll und nicht besser, aber – er [der Opa] hat im Prinzip Frauen und Kinder getötet. – Das ist ihm nicht klar! Ja, das erzählt er, als ob er irgendwie einen Kuchen essen gegangen ist. – Für ihn ist das nichts Schlimmes! (Entretien du 18.10.03., p. 14).

parents des deux côtés, mais également contre sa mère – pour valoriser le père, quand il entre au FDP.

L'engagement et l'intérêt pour l'histoire révèlent ainsi pour Michael de la nécessité : d'un côté pour défendre son opinion dans le cadre de sa famille, de l'autre pour s'affirmer dans le groupe des jeunes militants du FDP, que Michael valorise pour leur engagement politique et leurs connaissances. En effet, l'histoire est évoquée souvent dans les discussions, qui, selon les dires de Michael, « servent à réfléchir au politique ». Pour s'affirmer dans le groupe et pouvoir tenir tête à ses camarades, les connaissances sont une condition nécessaire :

« Au parti, on en parle, aussi. Mais vraiment uniquement de la politique. Donc – on ne parle pas tellement de - comment les Juifs ont brûlé, mais on parle plus de la mise au pas (*Gleichschaltung*), la constitution, tout ça. Donc plutôt les chemins, comment ils [les nazis] sont arrivés au pouvoir. »

« Tu te rappelles une discussion précise, que vous avez eu ? »

« Nous avons parlé une fois des lois d'exception, dans la République de Weimar. Et des cabinets présidiaux, et tout ça, Brüning et Schleicher... Et c'est vraiment nul, que quelqu'un est venu, qui trouve ça trop con, et qui abroge tout. Il [Hitler ?] a aussi dit que notre démocratie n'était pas la bonne ! Je vois, encore une fois : nous ne sommes pas capables de construire une démocratie, qui est sûre ! D'autres ont dû le faire pour nous ! Finalement ! Et donc, on dit, nous [le parti ?] : c'est vraiment grave, je trouve, que l'Allemagne ne s'en est pas sortie d'elle-même ! Et les Allemands ont détruit leur propre œuvre ! Et les conditions existantes à Weimar, sont plus ou moins en train de revenir⁸³ ! »

Les questions que Michael aborde en entretien, il en débat dans son groupe de militants. Les connaissances historiques aident ici à entretenir la repartie politique, à raisonner sur le système, la démocratie, les lois, même la politique gouvernementale. Voilà aussi pourquoi il met davantage la politique nationale au centre de sa réflexion que le génocide. En effet, les conditions de la montée du nazisme servent à établir des liens directs avec la politique actuelle (surtout du chômage), argumentation cher à ses professeurs d'histoire.

Mais ce n'est pas pour leur plaisir que Michael lit les livres d'histoire. Au contraire, le succès scolaire lui paraît une évidence, une sorte de conséquence secondaire et inévitable de

⁸³ In der Partei reden wir da auch mal drüber! Aber das bezieht sich dann wirklich nur auf Politik. Also – da wird dann nicht drüber geredet wie Juden verbrannt sind, sondern da wird eher geredet: – Gleichschaltung und Grundgesetz und so was alles. Also nur die Wege, wie die an die Macht gekommen sind, so was. *Fällt dir da jetzt eine Diskussion ein, die ihr da gehabt habt?* Wir hatten mal über die Notstands- – gesetze in der Weimarer Republik geredet, Präsidialkabinette und so was alles, Brüning und Schleicher. Das ist ja ein totaler Unsinn, dass da irgendeiner kommt, dem es zu dumm ist und der einfach alles außer Kraft setzt. – Er hat ja auch drüber geredet, dass – unsere Demokratie nicht gut ist- (2) Sehe ich halt wieder. Wir sind nicht fähig eine Demokratie zu schaffen, die sicher ist. – Das haben andere für uns machen müssen (2) im Endeffekt! Und da sagen wir halt: (2) Es ist, finde ich, eine schlimme Situation, dass Deutschland – das nicht eigenständig hingekriegt hat. Dass Deutsche deutsches Werk kaputt gemacht haben. Und die Voraussetzungen, die eigentlich mit der Weimarer Republik da waren, die Arbeitslosen, das ist ja mehr oder weniger schon wieder am hochkommen! (Entretien du 18.10.03, p. 21).

son engagement politique et intellectuel. Positionnement qui l'amène également à mépriser ceux qui « bâchent » les cours :

« Quasi personne ne s'y intéresse véritablement. Même en histoire matière renforcée. Ils apprennent par cœur. Je trouve – je suis toujours mort de rire, si eux, ils ont 14 points, et moi, j'en ai 11 ou 12 ou 10⁸⁴. Je ne bâche pas pour l'histoire ! Pour moi, ce n'est pas ça, la définition de l'histoire. Soit, je m'y intéresse, parce que je l'aime bien, et parce que je veux vraiment savoir des choses. Mais je trouve ça trop con. Evidemment, il faut savoir la date à laquelle a eu lieu la révolution française. Au moins l'année, mais je trouve ça trop con, d'apprendre : quand est-ce que l'assemblée nationale a eu lieu ? Je ne trouve pas que c'est de l'histoire, ça, et je ne l'apprend pas ! Je ne le fais pas ! Je ne note pas non plus des dates dans mon carnet. Je préfère prendre un livre, à la maison, et de lire – des sources, ou quelque chose comme ça. Je trouve cela beaucoup plus intéressant que cet apprentissage par cœur stupide⁸⁵ ! »

Michael refuse une relation intéressée au savoir. L'apprentissage par cœur pour obtenir une bonne note est une attitude « minable » à ses yeux, il ne comprends pas pourquoi « ces gens là font de l'histoire ». Par ailleurs, il ne tolère pas non plus ceux qui recueillent des mauvaises notes : « ils ont qu'à faire autre chose ! » dit-il, incompréhensif.

L'intérêt « personnel » est exigé pour être respecté par son groupe de pairs, les militants du FDP. L'apprentissage par cœur revient à un esprit « non critique », qui ne permet pas des « discussions fructueuses ». La réussite scolaire est ainsi pour Michael une conséquence peu valorisée (mais néanmoins utile) de son véritable engagement politique. Les connaissances historiques sont une ressource pour s'affirmer dans ses groupes d'appartenance : les militants, mais également la famille.

⁸⁴ Sur une échelle de 15 points, 10-12 constituent une bonne note.

⁸⁵ Es befasst sich kaum jemand damit. Selbst im Geschichtsleistungskurs (2) wird auswendig gelernt. (2) Ich find das dann immer- Ich lach mich dann immer halbtot, wenn die ihre 14 Punkte kriegen und ich krieg elf oder zwölf oder zehn. – Ich lerne nicht für Geschichte! Das ist mich nicht Inbegriff von Geschichte! – Also entweder – ich setze mich damit auseinander, ich lerne weil's mir Spass macht, und ich es wissen will. Aber es ist mir einfach zu blöd. – Klar sollte man wissen wann die Französische Revolution war, – zumindest das Jahr, aber das ist für mich zu doof mir einzureden: Wann war dann Verfassungsgebende Versammlung und so was. Das ist für mich halt nicht Geschichte und das lerne ich halt nicht! (2) Das mache ich nicht! Ich schreib auch keine Daten in meinem Hefordner. Das schreibe ich mir nicht auf. – Also ich nehme dann lieber zu Hause ein Buch und lese – Quellen oder so was. Das finde ich dann interessanter als dieses stupide Auswendiglernen. (Ibid, p. 19).

Chapitre VI : Genre et passé nazi

La sociologie de l'éducation aux Etats-Unis mais également en Europe a montré l'influence du genre¹ dans l'éducation secondaire et supérieure. Elena Gianni Belotti (1973/2005) insiste sur le rôle joué par les enseignants dans la construction des identités féminines et masculines. Dans la cour de récréation, les enfants se regroupent généralement avec les camarades de même sexe (Maccoby 1990). Barrie Thorne (1993) l'explique par une « compatibilité comportementale », les deux sexes se tournant vers des activités spécifiques. La non-mixité évite également aux filles de se retrouver dominées à l'intérieur d'un groupe de garçons (*ibid.* ; Chodorow, 1979). En effet, en comparant les résultats de l'éducation mixte avec ceux de l'éducation non-mixte aux Etats-Unis, la sociologie de l'éducation conclue que les femmes acquièrent une plus grande « estime de soi » dans des universités non-mixtes (Miller-Bernal 1993 ; Smith 1990) : elles s'engagent plus volontiers dans des professions traditionnellement masculines (Tidball, 1985, 1986), gagnent ensuite un salaire proportionnellement plus élevé que les hommes (Riordan 1994) et réussissent mieux leur carrière (Oates et Williamson 1978 ; Rice et Hemmings 1988, Tidball, 1980). A l'inverse, dans des contextes mixtes (et dès la crèche), les filles sont moins actives et éprouvent des difficultés à s'affirmer, alors que les garçons préfèrent rester entre eux afin de se livrer à des jeux physiques qui, sauf exception, déplaisent aux filles (Maccoby 1990). Par ailleurs, on sait que des inégalités persistent par rapport à l'enseignement : si les filles réussissent mieux à l'école (et jusqu'à l'université) (Baudelot/Establet, 1992) leurs perspectives de carrière sont

¹ J'entends par genre la construction sociale de la différence sexuelle entre masculin et féminin produisant et exprimant des rapports sociaux de sexe inégalitaires et des enjeux de pouvoir. Pour reprendre la formulation de Christine Guionnet et Erik Neveu : « le fait d'avoir des testicules et de la barbe ou des seins et des ovaires ne saurait en rien fournir l'explication de ce que certains humains portent des cravates et d'autres des jupes, de leurs chances prodigieusement inégales de devenir sénateur, assistante sociale ou pilote de chasse, de leurs choix prévisibles entre un roman d'amour et un volume de science-fiction » (Guionnet/Neveu 2004 : 5). L'adjectif *genre* (importé de l'américain *gendered*) et l'adjectif français *sexué* ne désignent pas exactement la même chose. Alors que le deuxième se réfère à des comportements différents des hommes et des femmes selon leur appartenance à un sexe, le premier se réfère au processus d'interaction et aux rapports de pouvoir entre les deux *genres* (et non entre les deux sexes). Le genre définit une pratique d'organisation et d'intelligence du monde. C'est à dire, des pratiques, comportements et discours sont attribués au *masculin*, en général valorisé, ou au *féminin*, en général dévalorisé, sans nécessairement se recouper avec les différences sexuelles entre hommes et femmes. Le fait que les femmes occupent davantage des postes dans l'éducation et la petite enfance que les hommes est une pratique sexuée. Le fait que des hommes ou des femmes désignent les femmes comme davantage capables de s'occuper des enfants grâce à leur féminité et justifient ainsi leurs pratiques sexuées est un discours *genre*. Ainsi, le social transforme le sexe en genre et les « définitions du genre affectent la perception que nous avons du sexe, jusque dans sa matérialité anatomique » (Laqueur, 1992). Mettre sur le même plan ce qui relève du sexe (la différence anatomique entre homme et femmes) et ce qui relève du genre (la construction sociale de cette différence) peut mener à ce que l'anglais nomme la « *gender-blindness* » (cécité au genre) que Guionnet et Neveu définissent comme la « sous-évaluation des manifestations de la différence masculin-féminin dans tous les moments de la vie sociale » (*ibid.* : 6). Faire la différence, y compris en utilisant un anglicisme, entre *genre* et *sexué* sert ainsi à clarifier la différence entre le sexe et le genre, trop souvent confondus.

moindres et leurs chances de se retrouver au chômage supérieures. Comment ses éléments jouent-ils dans les processus de transmission de l'histoire du nazisme à l'école ? Peut-on considérer que le genre est un élément décisif du système normatif d'appréciation des capacités des élèves par les enseignants ? L'est-il également des usages du passé ? En quoi ces deux éléments entrent en interaction ? Plus précisément, quel rôle le genre joue-t-il dans la transmission du passé nazi et dans les mécanismes d'appropriation ? Pour répondre à ses questions, il est nécessaire d'examiner plus précisément les différents processus d'interaction marqués par le genre à l'intérieur de la classe, leur contenu, et les marges de manœuvre individuelles, qui restent largement inaperçues dans les études statistiques (Canada, 1995).

1 ACTEURS VS VICTIMES : APPRENDRE A PARLER DU GENOCIDE

Nous avons vu à quel point la *Betroffenheitspädagogik* perdure dans l'enseignement secondaire, en particulier à propos de la période national-socialiste, beaucoup moins en dehors de celle-ci. En effet, l'histoire de l'antiquité et du moyen âge nécessiterait, selon les professeurs, d'autres capacités : la raison, et non l'émotion, l'apprentissage par cœur et non l'empathie, soient des traits considérés, eux, comme qualités masculines. L'enseignement de la période du nazisme, s'appuyant quasi exclusivement sur la pédagogie du bouleversement affectif, rompt ainsi temporairement avec les cadres d'entendement pédagogique habituels. Selon les enseignants interrogés, le civisme démocratique requiert ainsi des capacités particulières dont le bouleversement affectif et « l'empathie » avec les victimes sont constitutifs. L'affectivité représenterait ainsi une « garantie » contre le « Mal ». Or, si elle est valorisée dans ce contexte d'enseignement, elle est également considérée comme un atout féminin, attribution qui est au cœur de l'interaction entre la pédagogie de la *Betroffenheit* et le rôle que joue le genre dans l'enseignement de l'histoire du nazisme. Afin de comprendre cette interaction, il faut d'abord étudier les usages sexués du passé par les élèves avant l'intervention de l'enseignement. Les usages féminins du cadre émotionnel aboutissent à l'empathie avec les victimes, les usages masculins à une fascination pour les bourreaux selon une division classique entre espace public (attribué ou réservé aux hommes) et espace privé (attribué ou réservé aux femmes). Ces usages contribuent ensuite à une représentation genrée des capacités d'apprentissage de la part des enseignants. C'est cette représentation, en lien avec les objectifs de la *Betroffenheitspädagogik* qui mène à des pratiques de notation, elles-mêmes genrées qui à leur tour influencent l'appropriation masculine du passé. Enfin, nous allons voir que si la différence des interprétations du passé selon le genre s'adoucit chez les

jeunes adultes, elle ne disparaît pas pour autant. En effet, même chez les enseignants, des différences de genre persistent dans les représentations du passé.

1.1 Inventaire sexué des usages du passé par les élèves

Les entretiens en huitième (quatrième en France, ce sont des élèves de 14 ans) permettent de mettre en évidence le rôle du genre dans les perceptions différentes² du passé nazi, avant qu'elles ne soient transformées par la pédagogie intervenant à partir de la troisième. Usages féminins et masculins de l'histoire diffèrent au moins sur deux plans. D'abord, la nature des supports utilisés pour s'informer sur le passé n'est pas la même. Ensuite, les thèmes abordés ainsi que les modalités d'identification avec des acteurs du passé diffèrent.

En premier lieu, les sources d'information ainsi que les degrés d'adhésion qu'elles suscitent sont distinctes selon le sexe des élèves, différence qui persiste jusqu'à l'âge adulte. Les filles s'orientent majoritairement vers les romans afin d'obtenir des informations sur la période, et en particulier sur le génocide. Elles entretiennent une relation élective avec les romans et les autobiographies sur le nazisme, tel que *le journal d'Anne Frank*³, *Damals war es Friedrich*⁴ ou encore la série de Klaus Kordon⁵ dont elles me parlent beaucoup⁶. Elles les lisent à leur propre initiative, les empruntent à la bibliothèque⁷, les reçoivent comme cadeau de la part des parents et/ou se les prêtent mutuellement. A 18 ans, Katharina, fille d'un directeur d'une maison d'accueil pour jeunes délinquants, et d'une pédagogue sociale employée au ministère du travail, de la santé et des affaires sociales, ancienne élève de M.

² Ces différences multiples sont liées à un mode particulier d'acquisition trouvant son origine dans le contexte familial et social des un-e-s et des autres.

³ Anne Frank, *Die Tagebücher der Anne Frank*, deutsch v. Mirjam Pressler, S. Fischer Verlag, 1988 (1949).

⁴ Hans Peter Richter, *Damals war es Friedrich*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003 (1974). Il s'agit du récit de l'amitié entre un garçon juif et un garçon non-juif dans les années 1930 et l'expérience de l'exclusion progressive du premier par son entourage, vue par son ami.

⁵ Klaus Kordon, *Die roten Matrosen, oder ein vergessener Winter*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz & Gelberg, 1984; *Mit dem Rücken zur Wand*, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz Verlag, 1990; *Der erste Frühling*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz & Gelberg, 1993. Cette trilogie raconte l'histoire d'une famille en 1918/19 pendant la révolution, en 1932/33 avant la prise de pouvoir du NSDAP et en 1945, à la libération à Berlin. Dans le deuxième tome, l'exclusion progressive des Juifs de la société allemande est un thème central.

⁶ Diverses enquêtes nationales et internationales ont par ailleurs montré dans 35 pays une lecture plus sûre et routinière des filles par rapport aux garçons. (cf. Baudelot/Establet, 1998, Baudelot/Cartier/Detrez, 1999; Mullis/Martin/Gonzalez/Kennedy 2003; OECD, 1995 et 2001). Par ailleurs, les filles seraient des lectrices particulièrement portées vers les romans ; l'écart entre elles et les garçons diminuant quant aux pratiques de lecture de textes d'information (cf. Richter/Brügelmann, 1995; Stanat/Kunter 2002, Schwippert/Bos/Lankes 2004).

⁷ En plus des romans lus dans les cours de littérature allemande, qui sont donc obligatoire pour tous les élèves au collège.

Schulze, explique à quel point elle était passionnée vers 13/14 ans par tout ce qui était en relation avec le nazisme, et en particulier avec le génocide, passion qui s'est estompée plus tard : « j'ai toujours été fan de tous ces bouquins sur les juifs, je suis allée dans des librairies (elle rit) et j'ai regardé ce qu'il y avait sur le Troisième Reich, et puis j'ai lu tout ça⁸. » Presque toutes les filles interrogées évoquent un de leurs passe-temps favoris : se rendre en bibliothèque et emprunter des livres sur le nazisme ou « les Juifs »⁹. Heidi, par exemple, une amie de Katharina, décrit le phénomène presque comme une mode : « toutes les filles lisent les mêmes livres, se les échangent entre elles¹⁰. » Au delà de la seule lecture, le prêt de livres montre bien que les discussions entre filles sur les « Juifs » sont un élément important de la socialisation adolescente. Ainsi, les ouvrages de fiction, en tout cas pour les jeunes filles, peuvent jouer un rôle important dans les processus de politisation.

Dans les cours de littérature allemande, bien qu'ils aient à lire les mêmes ouvrages, les garçons montrent un rapport plus contraint à la forme romanesque. La réaction de Peter, fils d'un employé de banque et d'une mère au foyer (qui est au lycée de Weinberg en cours d'histoire matière renforcée) est fréquente parmi les garçons : « *Tu lis des romans ? Ah non ! Surtout pas ! Je lis très peu, et jamais sur ce sujet là.* ». Ils sont aussi plus nombreux à ne pas se souvenir du contenu des romans imposés par l'école (alors que les filles le citent d'une manière extrêmement détaillée) ou à les trouver ennuyeux.

Max, fils d'une professeure de littérature et d'un homme politique local, élève de M. Schulze, en troisième au moment de l'entretien, « aime bien lire ». Dans son temps libre, il préfère lire les romans « d'aventures » tel que *Herr der Ringe*¹¹. Mais il est parmi les rares garçons qui se rappellent le contenu des romans sur le passé nazi lus en cours. Il évoque sa lecture de *Damals war es Friedrich* :

« C'est sur un garçon, un Juif, qui est copain avec un Allemand. Et – oui, comment ça se développe [la persécution]. Je ne sais plus très bien – c'est – ils habitent dans une maison, et l'Allemand va à la piscine avec le Juif. Et à un moment donné, ils ont besoin d'étoiles juives. Et l'Allemand est méprisé, et il ne peut plus aller avec lui à la piscine. Et à la fin, il y a un bombardement

⁸ Ich – fand ich diese ganzen Judenbücher immer ganz toll, bin in Bücherläden gegangen, (rire) und hab geguckt wo irgendwie 3tes Reich steht und hab das alles gelesen. Entretien mené le 26.12.2001, p. 6.

⁹ Ceci est particulièrement vrai pour les filles de milieux sociaux favorisés. Néanmoins, la différence entre filles et garçons est perceptible également dans des milieux sociaux défavorisés. Ceci recoupe les résultats de Dumais (2002) pour les Etats-Unis, qui montre que les bibliothèques sont plus fréquentées par les adolescents quand on monte dans la hiérarchie sociale, mais que leur visite reste l'activité culturelle la plus importante pour les adolescents, même de milieux sociaux défavorisés, avant la visite de concerts, de musées ou la prise de leçons d'art, de danse ou de musique. Elle souligne également la fréquentation plus régulière des bibliothèques par les filles que par les garçons de 14 ans, et l'accroissement de cette différence quand on descend dans la hiérarchie sociale.

¹⁰ Entretien mené le 27.12.2001.

¹¹ John Ronald Reuel Tolkien, *Lord of the Rings*, Unwin Hyman, 1949 (*Seigneur des anneaux*, éditions Bourgois, 1972).

– il y a tout le monde. Et le concierge – ou je ne sais pas comment il s'appelle – il était désigné comme gardien de l'abri anti-aérien. Et c'était aussi un – eh bien, un nazi. Et il n'a pas laissé entrer le Juif, à la fin. Et les avions américains (il baisse la voix), ils sont passés par dessus, et l'ont tué. Friedrich. Ou – je ne sais plus qui s'appelle Friedrich, l'ami allemand, ou l'autre. Enfin, peu importe, un des deux, en tout cas. »

« *Et tu trouvais ça comment, ce livre ?* »

« Enfin – parfois c'était un peu loin du sujet. »

« *Un peu loin du sujet ?* »

« Oui! Il y avait trois chapitres sur comment ils se baladaient dans les bois, et c'est pas tellement – enfin, je ne me rappelle plus très bien. Mais il n'y avait pas vraiment un lien avec le sujet. Ils n'ont rencontré personne, non plus. Et il y avait peu de liens, après, avec l'histoire. Je ne sais pas pourquoi il y avait ça. Enfin, je ne me rappelle plus très bien¹². »

Il se souvient donc, mais reste peu enthousiasmé. La scène qu'évoque Max est typiquement une scène qui attire la critique des garçons. Il s'agit des moments où les deux garçons parlent de leurs perceptions du monde, mais aussi de leur amitié. Les garçons reprochent le manque « d'action », contrairement aux filles, qui se passionnent volontiers pour les passages qui traitent « les problèmes humains » : « qui croit à quoi, et pourquoi et qui aime qui, et tout ça, j'aime bien » comme le déclare Annelore¹³. Ainsi, le contenu et la forme sont étroitement liés. L'attraction pour « l'action » s'exprime également dans le fait que les garçons s'informent plus volontiers par le moyen de la télévision : reportages, documentaires, mais aussi des fictions (en particulier les films de guerre) sont vus avec intérêt.

Max, 16 ans, fils d'un comédien et d'une aide-dentiste à Leipzig, qui a choisi l'histoire comme matière renforcée au *Gymnasium* Monnet, explique :

« Je regarde des reportages. (Il réfléchit) *Spiegel TV*, par exemple, ou des choses comme ça. Ils traitent surtout des événements de guerre. Par exemple le pacte de Staline et Hitler, et les raisons. A propos de la Pologne, par exemple. Des choses comme ça. J'aime assez. Je trouve ça intéressant. »

« *Et c'est quoi que tu trouves intéressant ?* »

¹² Das geht halt über einen Jungen, der mit also einen Juden, der mit einem Deutschen befreundet ist, und na ja, wie sich das halt so entwickelt. Ja, ich weiß es auch nicht mehr ganz genau, also – es ist halt so – die wohnen in so nem Haus, und sie – der deutsche geht dann immer mit dem Juden schwimmen, und irgendwann brauchen sie halt so Judensterne, und dann wird der Deutsche irgendwann auch so ein bisschen geächtet, und der kann – er kann z.B. nicht mehr mit ihm in ein Schwimmbad gehen, und – und am Ende ist es so, beim Bombenangriff – da sind halt alle – na ja, der Hauswirt, oder – weiß ich nicht wie der heißt, der wurde halt auch als – sozusagen – als irgendwie Vorsteher für den Bunker ernannt, und das war halt so ein ganz – also ein Nazi, der hat den Juden dann halt am Ende nicht reingelassen. Da sind halt die US (leise) Flugzeuge dann darüber geflogen, und haben ihn halt getötet. Friedrich. Oder ich weiß gar nicht mehr wer jetzt Friedrich heißt, der deutsche Freund, oder der andere. Na egal, weiß ich nicht mehr, einer von beiden jedenfalls. *Und wie fandest Du das Buch?* Naja, manchmal ein bisschen – vom Thema abgeschweift. *Was heißt das, vom Thema abgeschweift?* Ja, es waren irgendwie 3 Kapitel darüber, wie sie im Wald spazieren gegangen sind, und das hat irgendwie nicht so – also, ich weiß auch nicht mehr so genau. Das hatte irgendwie nicht so richtig mit dem Thema zu tun. Da haben sie auch keinen getroffen, irgendwie – und, hat dann auch keinen Bezug mehr später, auf die Geschichte. Weiß nicht, was das sollte. Naja, aber – ich weiß auch nicht mehr genau, wie das war. (Entretien du 13.04.03, p. 8).

¹³ Entretien du 03.04.02, p. 13.

(Il réfléchit) « enfin, oui, surtout les documents [originaux], parce qu'on ne voit pas ça très souvent. Parce que – qui a cette possibilité [de voir ça]¹⁴. »

Max met ici en avant des raisons esthétiques pour expliquer son intérêt, et non pas le « contenu » des images. Le fait qu'il s'agisse de matériaux peu accessibles lui paraît constituer leur valeur – argumentation qu'on ne trouve guère chez les filles.

Les garçons lisent aussi plus souvent les journaux que les filles, ou alors des magazines politiques, en particulier le *Spiegel*¹⁵, dans lequel sont publiés fréquemment des reportages portant sur la période, et en particulier sur le personnage de Hitler¹⁶. Thomas raconte qu'il aime bien lire ces articles chez son grand-père. Occasion de parler « entre hommes » du passé :

« Et mon grand-père – celui chez qui je lis toujours le Spiegel – il raconte, du coup, aussi parfois. Il était (il hésite, et cherche ses mots) je le sais (cherche encore) il était à l'école d'élites pour les nazis. A Plön. Ça, je le sais. Il m'en a parlé. Et il l'a bien aimé. Parce qu'on pouvait – on pouvait y faire de la moto, et des choses comme ça – tirer [au fusil] et des choses comme ça. En fait, tout ce qui plait à un garçon, véritablement¹⁷. »

En second lieu les élèves masculins et féminins se distinguent par deux aspects indissociablement liés : d'une part les thèmes sur lesquels porte leur intérêt, d'autre part les modalités d'identification aux acteurs de l'histoire.

Du côté des filles, une double empathie envers les victimes et envers leurs propres grands-parents va de pair avec une personnalisation de l'histoire correspondant à un intérêt particulier pour l'histoire quotidienne et familiale de gens ordinaires, dans une optique qui n'est pas si éloignée de celle de l'*Alltagsgeschichte*¹⁸. Les deux processus d'identification ne

¹⁴ So Reportagen schaue ich an. (2) So "Spiegel TV" oder so was zum Beispiel. Also diese beschränken sich eigentlich hauptsächlich auf so – Kriegsereignisse. So: (2) das Bündnis und Stalin und Hitler und die Hintergründe – über Polen zum Beispiel (2) und so was halt. (2) Ich guck es mir ganz gerne an, ja. Finde ich interessant. *Was ist das dann, was du sozusagen interessant findest?* Äh (2) na ja, hauptsächlich die Filmdokumente, weil man das halt nicht so oft sieht! (2) Weil wer hat schon die Möglichkeit. (Entretien du 18.10.03, p. 10).

¹⁵ Hebdomadaire politique national.

¹⁶ Une analyse quantitative des articles du Spiegel entre 1969 et 2000 (Oeser 2002 : chap. IV) montre la régularité et l'importance des publications : entre 20 et 186 par an, avec une moyenne annuelle de 87,2 articles. C'est à dire dans chaque numéro du Spiegel paru depuis 1969, 1.7 articles en moyenne parlaient de la période de 1933 – 1945, avec une fréquence croissante, en particulier après 1977, montant la moyenne à plus de deux articles par numéro. Les articles traitant en particulier le personnage du dictateur représentent bien plus que la moitié du total, entre 45 et 57 articles par an depuis 1977.

¹⁷ Und – mein Opa – bei dem ich immer den Spiegel les – der erzählt dann auch mal. Der war – der war gerade – weiß ich noch – der war – der war – der war auf einer Nazi-Eliteschule in Plön. Das weiß ich. Hat er mir von erzählt. Also, ihm hat das ganz gut gefallen. Weil man da – da konnt' man Motorrad fahren, und so was – schießen, und so was. Eigentlich alles was so'nem Jungen so gefällt, so wirklich. (Entretien du 16.04.03, p. 7).

¹⁸ En effet, « les activités et les peines de ceux auxquels on accole souvent l'étiquette aussi évocatrice qu'imprécise de "petites gens" se situent au cœur des recherches pratiquées par l'histoire du quotidien et de son écriture. On y parle de leur travail et de leurs loisirs. On y décrit leurs manières d'habiter et d'être sans logement,

sont pas d'une même nature. Dans le premier cas, il s'agit d'une projection sur les « faibles », les « petits », les « victimes » de l'histoire, dans le second d'une identification avec des personnes très proches, les grands-parents, parfois, mais pas toujours, considérés comme des « victimes de l'histoire »¹⁹. Les deux partagent néanmoins la forme : un intérêt pour l'histoire du quotidien, l'histoire de la vie privée, l'histoire familiale. Dans les deux cas, les filles apprécient les trames narratives qui rappellent le roman policier ou d'aventure : l'exil ou la fuite de Juifs persécutés ; les populations allemandes fuyant l'Armée Rouge ou obligées de se cacher dans les caves pendant les bombardements alliés. Ces processus d'identification avec des « victimes », l'insistance sur ce statut a ainsi pour conséquence de mettre au second plan les *Täter*, ou ceux qui sont à l'origine des souffrances, les bourreaux²⁰.

Cette particularité des thèmes et des modalités d'identification des filles les amène à associer exclusivement le nazisme au vécu des victimes juives, représentant toutes les victimes quelles qu'elles soient, comme en témoigne l'usage de néologismes comme « *Judenthema* », « *Judenbücher* » (« thèmes de Juifs », « livres de Juifs ») pour désigner le nazisme ou les livres traitant cette période. Il s'agit de termes inventés par les enfants que le langage officiel s'interdit en raison de l'analogie avec la *LTI* que peuvent évoquer ces expressions, analogie qui n'est pas perçue par les adolescents²¹.

Plusieurs filles parlent de leur capacité à « revivre » de manière empathique la situation des personnages des romans. Ainsi Heidi, 18 ans, ex-élève de M. Schulze, explique qu'elle en est arrivée à une telle identification avec les personnages de l'histoire qu'elle a parfois du mal à supporter leur souffrance :

« C'est par les sentiments. Enfin, justement, en particulier quand je suis en train de m'occuper intensément d'un thème ou quand je lis un bouquin qui se passe à cette époque [celle du nazisme], je me rends compte que – comment je peux m'identifier. Et que je trouve cela vraiment horrible – et

de se vêtir et d'être nus, de se nourrir et d'avoir faim. [...] L'important est bien la vie et la survie des sans-noms de l'histoire, leurs peines quotidiennes comme leurs “défoulement occasionnels” [et non] les faits (et les méfaits), [...] de ceux qui exercent le pouvoir laïque et ecclésiastique » (Lüdtke, 1989a : 1). Pour une introduction aux problématiques de l'*Alltagsgeschichte*, cf. entre autre *ibid.*, mais aussi Carola Lipp (1995).

¹⁹ Cette victimisation peut tout à fait aller de pair avec une héroïsation (cf. Welzer/Montau/Platz 1997; et Welzer/Moller/Tschuggnall 2002).

²⁰ En allemand le terme *Täter* désigne ceux qui commettent un crime, la *Tat* désignant littéralement l'acte (non nécessairement criminel), le verbe *tun* signifie faire, agir. Aucun équivalent n'existe en français. Le terme « bourreau » en français a une connotation négative et très normative absente dans *Täter*, mais il a l'avantage de s'opposer directement à celui de victime, comme l'allemand *Täter*. Le terme « responsable » en français renvoie à une dimension théorique (on peut être responsable sans avoir commis personnellement un crime) qui s'oppose à la dimension pratique contenue dans la *Tat*. La traduction par « acteur » est imparfaite, étant donné que le terme *Akteur* existe en allemand et contient une dimension théorique et théâtrale absente dans *Täter*. Le terme exécuteur (au sens juridique), qui est d'un point de vue littéral le plus proche du terme *Täter* me paraît également problématique dans ce contexte car il contient une connotation de déresponsabilisation (celui qui exécute n'est pas celui qui ordonne ou planifie le crime) utilisée par les criminels nazis dans leur autodéfense pendant les procès d'après guerre. Faute d'une traduction convenable, je garderai le terme allemand.

²¹ Pour une analyse de la *Lingua tertii imperii*, la langue du « troisième Reich », cf. Klemperer (1957/1993).

tellement oppressant – tout ça, que je dois mettre le livre de côté, je dois faire autre chose, consciemment, je fais autre chose, pour me détacher de tout ça²². »

Cette projection par la pitié lui paraît par ailleurs essentielle pour pouvoir s'intéresser à l'histoire même si la violence de ses sentiments l'a amenée à prendre de la distance avec ces lectures.

En général, l'ajustement de la « grande histoire » à l'histoire familiale passionne les filles. Elles s'intéressent davantage que les garçons aux possibilités de résistance des « gens ordinaires », ce qui a parfois été le cas de leurs grands-parents. Leonore, 15 ans, élève à la 100^e *Mittelschule* de Leipzig, fille d'une commerciale, et qui ne connaît pas son père, parti quand elle avait trois ans, a été marquée par l'histoire familiale maternelle : l'une de ses arrières grand-mères, du côté de sa mère, aurait « caché des Juifs » pendant la guerre, contrairement à la mère de son grand-père maternel, qui était « d'accord avec le régime » (*Mitläuferin*). Ces manières différentes de se confronter à l'histoire l'amènent à se poser des questions :

« Eh bien, moi, ce qui m'intéresse, c'est comment ils ont pensé à cette époque. J'essaie de me – (elle hésite) oui de me mettre à leur place, dans le temps. Et puis – je – c'est aussi un des thèmes qui m'intéresse : est-ce qu'on doit aider les juifs. A l'époque, je veux dire. Puisqu'ils n'avaient pas de droits, etc. et – puis, je me suis posé la question – est-ce que j'aurais – aidé (elle hésite) quelqu'un – si j'avais eu des amis – qui étaient juifs – est-ce que je les aurais aidé, moi. Et puis, je dois dire, je suis arrivée à la conclusion que (elle hésite) ceux qui n'ont pas aidé, ce n'étaient pas des hommes horribles. Mais ils avaient peur pour leurs familles et – puis, s'ils décident tous seuls de cacher des juifs – automatiquement toute la famille sera envoyée au camp de concentration. Et – (elle hésite) qu'on ait voulu protéger sa famille, ça se comprend, je veux dire – j'aurais probablement – (elle a du mal à formuler sa phrase) – même si on avait juste donné à manger, à des Juifs, on aurait pu être puni pour ça, c'est sûr ! C'était le cas même. Mais – je pense – ça, je l'aurais fait. [...] Puisqu'il fallait faire quelque chose. »

« *Et pourquoi penses-tu que tu aurais voulu faire quelque chose ?* »

« Eh bien, puisque c'est humain, je pense²³. »

²² Nee, das geht schon gefühlsmäßig, also, also grad wenn ich mich irgendwie intensiv mit dem Thema beschäftige, oder auch ein Buch irgendwie lese, was in der Zeit spielt, oder so, dann merk ich schon, -, wie ich mich da reinsteigern kann, und auch, also daß ich das so furchtbar finde, und auch so beklemmend, irgendwie das ganze, daß ich meistens wirklich auch das Buch weglegen muß, abschalten muß, und ganz bewußt dann irgendwas ganz anderes mache, um davon mal wieder loszukommen (Entretien du 27.12.200).

²³ Naa – ähm – da interessiert mich auch, was die damals so gedacht haben. Ich versuch dann, mich dann so ähm – in die Zeit so – reinzuversetzen, und – ähm – ich – das war auch so ein Thema mit – ähm – ob man Juden – so helfen soll. Zu der Zeit. Weil sie ja damals keine Rechte hatten, und – da hab ich mir dann selber die Frage gestellt, hätt ich – den – irgendjemandem – hätt ich jetzt Freunde gehabt – hätte – die Juden sind – ob ich denen geholfen hätte. Und da muss ich sagen, ich bin dann so zu dem Ergebnis gekommen, dass die – die – die die nicht geholfen haben – nicht unmögliche Menschen waren, sondern – einfach – sich – um ihre Familie gesorgt haben – wenn – wenn sie allein das jetzt entschieden haben – Juden zu verstecken – dann wurde automatisch die – meine Familie – in's KZ gesteckt. Und – ähm – das man seine Familie da beschützen gewollt hat oder – ich mein, ich hätt jetzt wahrscheinlich – ähm – selbst wenn man jetzt Essensportionen verteilt hätte, an die Juden, dann hätte man ja auch dafür bestraft werden können. Wurde ja auch. Aber – ich glaub, das hätte ich bestimmt noch gemacht. [...] Ja – ja weil irgendwas musste man ja machen! *Und warum meinst Du, Du hättest was machen wollen – irgendwas?* Ja, weil das menschlich ist, denk ich. (Entretien mené le 28.01.2004)

C'est cette « humanité » qui intéresse les filles. Outre la compassion avec les victimes, les filles ont tendance à se mettre à la place de leurs grands-parents et à s'interroger fréquemment sur leur propre positionnement face au régime nazi, mais plus particulièrement face aux victimes. Cette double empathie se retrouve dans les livres qu'elles lisent, qu'elles aiment et dont elles se souviennent. Parfois, l'intérêt et l'identification passent par des images. Ainsi Maren, fille d'un cuisinier et d'une laveuse-blanchisseuse, au chômage depuis 1989, élève à la 100^e *Mittelschule* de Leipzig, raconte comment elle s'est intéressée au sujet :

« Je pense qu'on avait à l'école ce – ce thème de Juif (*Judenthema*) ou – l'histoire en général, et j'ai feuilleté le manuel, et puis j'ai vu, rapidement – il y avait une image d'Anne Frank. Et il y avait marqué en dessous qu'il existait un journal d'elle. Et que – je peux apprendre des choses là dessus. Et donc, j'ai pensé – eh bien, vas-y, - je vais souvent à la bibliothèque, et tout ça – et puis, j'y suis allée, dans la bibliothèque, et j'ai emprunté ça [le livre], et je l'ai lu moi-même²⁴. »

Les livres qu'aiment les filles ne traitent pas seulement de la souffrance et de l'exclusion des Juifs, mais aussi des possibilités de micro-résistance au régime nazi, tout en adaptant une perspective individualisante propre à l'histoire quotidienne. Ainsi Annelore, 18 ans, élève à Weinberg, fille d'un cadre chez Eppo et d'une institutrice, explique ce qui lui plaît dans les séries de Klaus Kordon :

« Pour moi, c'était passionnant d'apprendre, ce que les être humains ont pensé pendant cette période, en tout cas, le personnage principal. Je ne sais plus quel âge il avait, 12 ou quelque chose du genre, 14 ans, un garçon, le père avait été dans la SPD, le grand frère est un communiste, et la mère s'abstient de tout (*hält sich aus allem raus*). Et il habite dans une cour, avec beaucoup de monde – et aussi avec des jeunes nazis, ensemble. Et puis, il vient – il commence (elle hésite) il a enfin du travail, dans une usine, où il peut commencer de suite, et puis oui (elle bafouille) oui, ils ont – il attire l'attention de deux jeunes nazis, deux jeunes nazis très engagés, et – ils le violentent. Ils l'enferment dans une boîte, et le mettent dans une armoire, et disent : « oui, avoue-le, que tu es un rouge ! On va te casser la gueule ! » Ou quelque chose comme ça. Et je trouvais – oh mon dieu, ça a vraiment existé –

²³ Naa – ähm – da interessiert mich auch, was die damals so gedacht haben. Ich versuch dann, mich dann so ähm – in die Zeit so – reinzusetzen, und – ähm – ich – das war auch so ein Thema mit – ähm – ob man Juden – so helfen soll. Zu der Zeit. Weil sie ja damals keine Rechte hatten, und – da hab ich mir dann selber die Frage gestellt, hätt ich – den – irgendjemandem – hätt ich jetzt Freunde gehabt – hätte – die Juden sind – ob ich denen geholfen hätte. Und da muss ich sagen, ich bin dann so zu dem Ergebnis gekommen, dass die – die – die die nicht geholfen haben – nicht unmögliche Menschen waren, sondern – einfach – sich – um ihre Familie gesorgt haben – wenn – wenn sie allein das jetzt entschieden haben – Juden zu verstecken – dann wurde automatisch die – meine Familie – in's KZ gesteckt. Und – ähm – das man seine Familie da beschützen gewollt hat oder – ich mein, ich hätt jetzt wahrscheinlich – ähm – selbst wenn man jetzt Essensportionen verteilt hätte, an die Juden, dann hätte man ja auch dafür bestraft werden können. Wurde ja auch. Aber – ich glaub, das hätte ich bestimmt noch gemacht. [...] Ja – ja weil irgendwas musste man ja machen! *Und warum meinst Du, Du hättest was machen wollen – irgendwas?* Ja, weil das menschlich ist, denk ich. Entretien mené le 28.01.2004

²⁴ Ich glaub, da hatten wir gerade in der Schule dieses – dieses Judenthema, oder – oder allgemein Geschichte, und da hab ich im Buch rumgeblättert, und hab halt dann – dieses kurze – da war so ein Bild von Anne Frank, und dann stand halt drunter, dass es von ihr ein Tagebuch gibt, und – dass ich darüber halt was erfahren kann – und dann hab ich halt gedacht – naa, dann gehst halt – ich bin halt oft in die Bücherei, und so – und dann hab ich halt das dann – bin ich halt in die Bücherei, und hab mir das ausgeliehen, und selber gelesen. (Entretien du 07.01.04.p. 8.)

comment est-ce qu'on peut développer une telle haine, et – c'était l'endroit qui m'a le plus profondément touché²⁵. »

La manière dont Annelore raconte l'histoire révèle sa forte implication. Elle n'a pas le métadiscours de Max à Leipzig, qui s'intéresse à la forme, ni le regard critique de l'autre Max, à Hambourg, exposés ci-dessus. Elle s'identifie avec les personnages principaux, surtout quand il s'agit de victimes. Les pratiques culturelles des filles sont donc en phase avec les objectifs politiques de la théorie de la *Betroffenheitspädagogik*. Les livres qu'elles aiment et les manières dont elles appréhendent le passé s'inscrivent dans le programme scolaire. Leur empathie avec les victimes représente aux yeux des professeurs le « premier pas » vers le rejet du régime nazi et donc vers « l'engagement démocratique ».

En revanche, les destins individuels des victimes ne constituent pas le sujet favori des garçons de quatorze ans, qui s'intéressent davantage à la guerre, aux batailles, aux armes, aux personnages qui se situent, pour reprendre l'expression d'Alf Lüdtke (1989b), dans les « hauteurs du commandement » (*Kommandohöhen*), à la hiérarchie politico-militaire et au personnel gouvernemental et administratif (souvent désigné par les enquêtés comme « les nazis »). Cet intérêt ressemble à « l'histoire événementielle²⁶ », définie de manière classique comme « politique » et focalisée sur ceux qui la mènent, c'est à dire les « grands acteurs » de l'histoire, et plus spécifiquement les *Täter* du génocide. Cette opposition entre l'histoire classée du côté du « politique », (que l'on retrouve au cinéma, à la télévision et dans les magazines) et histoire « familiale » (reprise dans les romans) reproduit la division de l'espace entre sphère publique et sphère privée, qui correspond à un ordre du monde divisé selon des principes du masculin et du féminin²⁷.

²⁵ Für mich war es auch besonders spannend zu erfahren, was die Menschen so in dieser Zeit gedacht haben, eh, jedenfalls die Hauptperson, es war halt, also ich weiß gar nicht so genau wie alt der war, halt 12 oder so oder ein 14 jähriger Junge, der Vater war ein ehemaliger SPDler, der große Bruder is, is'n Kommunist, (2) und die Mutter hält sich so aus allem raus. Und der wohnt im Hinterhof mit ganz vielen, also auch eben mit, mit jungen Nazis da zusammen, und also, er kommt dann nämlich zu ner, ja fängt, er kriegt dann endlich ne Arbeit in ner Fabrik, wo er dann anfangen darf, und da wird dann so ne, also – ja da ham sie dann, werden dann so zwei solche jungen Nazis, solche ganz engagierten jungen Nazis auf ihn aufmerksam. und, also die machen ihn dann wirklich fertig, und schließen ihn dann in ne Kiste ein, ja drängen ihn dann irgendwann an einen Schrank und sagen, ja gib doch zu, daß Du ein Roter bist, und dann polieren wir Dir die Fresse, oder irgendwie sowas, und ich fand, ich so, oh Gott, und das gabs wirklich, und wie kann man diesen Haß entwickeln, und (2) Das war glaub ich so die Stelle, die mir am meisten nahegegangen is. (Entretien du 03.05.02)

²⁶ Les filles parlent de « la politique » pour désigner cette histoire, les garçons de « stratégie ».

²⁷ La notion politique est évidemment bien plus complexe et ne concerne pas uniquement les « acteurs de la scène politique ». En effet, le quotidien comprend une dimension politique très forte. Néanmoins, si la séparation analytique entre d'un côté le public qui serait politique, de l'autre côté le privé qui serait apolitique, est scientifiquement mise en cause (cf. CURAPP 1998), elle persiste dans les représentations. L'utilisation des guillemets autour de « politique » permet de rappeler une définition indigène du terme.

Thomas, 14 ans, fils d'un professeur de chimie de l'Université de Hambourg et d'une infirmière, élève de M. Schulze, et qui aime parler des expériences du front avec son grand-père, soldat sur le front de l'Est, raconte le dernier film traitant du thème qu'il a eu l'occasion de voir :

« En fait, je préfère (il rit, un peu mal à l'aise) les films de fiction. Mais parfois je regarde des trucs comme ça (des documentaires). La dernière fois, il y avait quelque chose sur – sur Rommel. Comment ça s'appelle, Phönix, oui, Phönix (une chaîne privée) il y a souvent des choses comme ça. Il y a souvent des – sur – sur Hitler, et Rommel – et Himmler, et Heydrich et des choses comme ça. Je ne me rappelle plus. [...] Ils ont montré – je ne sais pas – qu'ils n'avaient pas assez de gazole, puisque – Rommel – il s'est baladé dans le désert, avec ses chars, et puis, ça n'a pas servi à grand chose. (Il réfléchit) Ou – pour Himmler, je le sais, sur lui, on a dit, que – il est aussi horrible (*schlimm*) que Hitler, (il hésite) eh bien, si Hitler était mort, il aurait fait pareil. Il était de la SS, je pense, leur « Führer », ou quelque chose comme ça. Et il a fait fusiller plein de Juifs. Et Heydrich, ou Himmler, je ne me rappelle plus qui des deux, je me rappelle juste un nom, en tout cas aussi un méchant, un ignoble (il rit)²⁸. »

Comme les filles, Thomas parle aussi du génocide. Mais contrairement à elles il s'intéresse aux « acteurs politiques » aux « bourreaux » de l'histoire, et non aux victimes. Au centre de sa narration se trouvent les personnages nazis dont il connaît les noms. Plusieurs garçons s'intéressent en détail aux chars utilisés, ils en connaissent les particularités.

Johnny, fils d'un artisan peintre et d'une femme de ménage, élève de 15 ans à Wiesi, est véritablement passionné les chars :

« Je compare: j'ai mon *Tiger-Panzer* allemand, et le russe, *T34*. Et lequel était mieux ? (il s'emporte) Lequel était stationné où ? Et dans quel terrain il avançait mieux ? Et à Stalingrad, ils en avaient, des chars comme ça ? Les Russes pouvaient produire plus de *T34*. Mais il n'avait pas de poste émetteur-récepteur. Donc, il avait un ordre, il partait, et il ne pouvait pas rencontrer des alliés, et des choses comme ça. Parce qu'il n'avait pas de poste émetteur-récepteur. Mais il était plus rapide. Et il y avait plus de pièces de rechange. Oui, et il passait mieux, sur le terrain. Le char allemand – en fait, en général, le char allemand avait plus de technique. Des postes émetteur-récepteur. Des hauts-parleurs et tout. Comme une chaîne hifi. Mais le *Tiger*, il avait une 88mm, et cette pièce pouvait immobiliser n'importe quel char ennemi. Et il était très protégé. Le seul point faible était à l'arrière. Et il était trop lent ! 38 km/h. Quand on était trop lent, on pouvait facilement être descendu par des avions. Et c'était le désavantage. Il n'y avait pas de char parfait. (Il baisse la voix) chacun avait ses faiblesses. »

« On aurait dû construire une combinaison... »

²⁸ Na, eigentlich guck ich eher (lacht verlegen) lieber Spielfilme. Aber, aber so was guck ich auch schon mal. Oder – letztes gabs was über – über Rommel – wie heißt denn das – Phönix – genau, Phönix – da gibst so was ganz oft. Das geht immer ne Stunde oder so – von viertel nach 8 bis viertel nach 9. Gibst da immer so was, über – über Hitler, und – und Rommel, und – Himmler und Heydrich und so – ich weiß nicht mehr so genau.[...] Ja, da werden halt gezeigt – ich weiß nicht, dass sie einfach nicht genug Sprit hatten, weil – Rommel hat das sowieso – ist da in der Wüste rumgefahren, mit seinen Panzern, und es hat alles nicht soviel gebracht, oder, bei Himmler weiß ich das war – bei dem hat man gesagt, also der steht Hitler in nichts nach, ist genauso schlimm, wie der, mit dem er – also, wenn Hitler gestorben wäre, dann hätte er das wahrscheinlich genauso gemacht, es war auch glaub ich von der – von der SS oder so war das glaub ich der Führer oder so – der hat – also ganz viele Juden erschießen lassen. Und – Heydrich oder Himmler weiß nicht, ich weiß jetzt nicht wer von den beiden das war, kann ich mich nicht mehr so richtig dran erinnern, hab ich nur so'n Namen noch im Kopf, auch ein Böser, auf jeden Fall, oder ein Fieser (er lacht). (Entretien du 16.04.2003, p. 4).

(Il m'interrompt) « Oui, bon. Il y en avait un – le *Panther* ! Il était fait pour le T34. Il est arrivé en 19- (il hésite) 1941. Ils ont dit qu'il était construit en 1941. Et 1942 il est sorti. Fin '42 ! Presque en même temps que le *Tiger*. Et puis, il était construit comme le T34, parce que les Allemands voulaient copier le T34. Car, en fait, en 1941 – Barbarossa – ils n'avaient pas de char, qui était supérieur aux Russes. Et donc, ils ont gagné uniquement parce qu'ils pouvaient communiquer entre eux, et parce qu'ils avaient la meilleure tactique. N'est-ce pas, le tacticien du *Blitzkrieg*. C'est pour ça que les Allemands ont réussi. S'ils avaient dû se battre char contre char, ils ne seraient jamais arrivés à Moscou – ou à Stalingrad²⁹. »

Johnny mobilise ainsi des connaissances pointues. Il reconstruit les batailles afin de « refaire la guerre », comprendre les enjeux stratégiques et militaires : comment arriver « devant Moscou » (*vor Moskau*). Si les filles n'évoquent jamais ni les armes, ni les chars, Johnny n'est pas le seul à être impressionné par les outils de guerre. Interrogé sur un reportage qu'il a vu à la télévision, Heiner, 14 ans, fils de deux professeurs du secondaire, et élève de M. Schulze au *Gymnasium* Weinberg à Hambourg raconte le souvenir qu'il garde d'une émission sur Arte qui l'a « fasciné » :

« Et puis, ils ont raconté quels chars – comment ils ont construit des chars. Et ils avaient plein de témoignages – et puis, oui, ça captive (*fesselt*), quand ils racontent : 'ici, le char est sorti de l'eau, et ils ont fusillé mon ami', et des choses comme ça. Ça marque (*das prägt*), et donc on s'en souvient. Oui³⁰. »

Les garçons, comme les filles établissent une relation exclusive à la thématique, et certains développent une fascination passionnée avec les « pires criminels », leurs techniques meurtrières et leurs choix militaires. Ainsi, l'appropriation masculine du cadre d'entendement pédagogique basé sur l'émotion et l'identification abouti à une fascination pour le militaire et les nazis.

²⁹ Ich, vergleiche: ich hab jetzt meinen deutschen Tiger-Panzer und den russischen T34. Ja – welcher war jetzt besser ? (begeistert). Welcher war wo! stationiert? Und in welchem Gelände kam er besser durch? Hatten die in Stalingrad auch solche Panzer? Den T34 konnte die Russen mehr produzieren. Hatte aber kein Funkgerät drin, also so gesehen hatte er einen Befehl und musste losfahren, konnte sich nicht mit – irgendwie Verbündeten da treffen und so was. Ja, hatte kein Funkgerät. War aber schneller und es gab mehr Ersatzteile. Ja und kam besser durchs Gelände. Der deutsche Panzer, es war eigentlich immer so, dass der deutsche Panzer immer mehr Technik! hatte. So Funkgerät – Lautsprecher alles so dran so Hifi-anlagenmäßig. Aber der Tiger hatte ne 88mm, also – das Geschütz konnte praktisch jeden gegnerischen Panzer lahm legen. War ziemlich stark gepanzert. Seine einzige Verwundbarkeit war hinten. Er war zu langsam! 38 km/h. Wenn man zu langsam war, konnte man ja auch leicht von Flugzeugen – abgeknallt werden. Und das war dann der Nachteil. Es gab keinen perfekten Panzer (leise). Jeder hatte dann irgendwo so Schwächen. *Hätte man eine Kombination herstellen müssen*. Nja. Es gab ja einen, den Panther! Der war extra für den T34 ausgelegt. Der kam Neunzehnhundert- (zögert) '41 wurde erzählt, dass er entwickelt worden sei. Neunzehnhundert- (2) '42 kam er raus. Ende 42! Fast so wie der Tiger. Und der war dann fast so wie der T34 aufgebaut, weil die Deutschen wollten den T34 – kopieren. Die hatten nämlich 1941 – Barbarossa – keinen Panzer, der den Russen überlegen war. Also war das nur – hatten die nur gewonnen, weil sie ähm – sich untereinander verständigen konnten und eine bessere Taktik hatten. Ne diesen Blitzkrieg-Taktiker. Deswegen haben die es in Deutschland überhaupt geschafft. Wenn sie Panzer gegen Panzer gekämpft hätten, hätten die Deutschen niemals – vor Moskau sein können oder Stalingrad. (Entretien du 25.04.03)

³⁰ Dann ham sie erzählt was für Panzer – wie die Panzer eingeführt wurden, und – ham ganz viel erzählt, so Augenzeugenberichte halt, ja – das fesselt einen halt, wenn man sagt – hier sind dann die Panzer aus dem Wasser gekommen, und haben dann hier meinen Freund erschossen, und so was, also, das prägt einen halt, und da erinnert man sich auch dran, und – ja. (Entretien du 30.09.03).

Les élèves du cours d'histoire matière renforcée de Mme Heide, au *Gymnasium Weinberg*, constitué uniquement de garçons, ont insisté (contre la volonté de leur enseignante) pour traiter de « l'histoire militaire » de la période. Peter explique pourquoi le sujet l'a « tout de suite attiré » :

« Oui, nous avons souhaité parler directement de la guerre. Et je voulais aussi le faire, vraiment, parce que nous ne l'avons pas fait, avant, en cours. Et je ne savais rien du déroulement de la guerre. Plutôt le – le (il hésite) le cadre – je ne sais pas (il rit) comment le dire. La période (il hésite) c'est à dire le début de la guerre, la campagne polonaise, et puis, comment ça a continué, vers la Russie et Stalingrad, et puis le retrait. Et de ces choses-là, on n'en avait jamais parlé avant, ce qui c'est passé – pas les atrocités, ou tout ça. Ça ne m'intéresse pas du tout, ça, non (il rit). »

« *Tu ne veux pas trop le savoir ?* »

« Non, je ne veux pas le savoir (il parle rapidement). J'en ai vu assez dans le journal [de mon grand-père] de ça³¹. »

Ce n'est donc pas la violence de la guerre, qui intéresse Peter, mais les « développements » (*Verlauf*) et les choix stratégiques des militaires.

Par ailleurs, les élèves de sexe masculin s'intéressent aux questions de politique nationale, voire internationale, faisant également classiquement partie de « l'histoire événementielle ». Leif, 18 ans, élève au *Gymnasium Weinberg* à Hambourg, fils d'un policier et d'une employée, posent des questions en ces termes :

« Ce qui m'intéresse, c'est d'un côté : comment est-ce possible que Hitler prend le pouvoir ? Et puis aussi : pourquoi l'étranger n'a pas réagi à temps, quand l'Allemagne a commencé à s'étendre ? Oui, ou encore : la guerre en Russie. Ça m'intéresse aussi. Par exemple : les Allemands étaient juste devant Moscou. Et donc : comment est-ce possible que Hitler – qui quand même a dû avoir une certaine intelligence – il avait quand même toute une série de personnes très intelligentes sous lui ! Comment est-ce possible (il hésite) oui, que tout d'un coup, à cause d'un hiver dur, en Russie, que l'Allemagne s'écroule complètement, et à cause de ça perd plus ou moins la guerre ! Ou encore – les atrocités, par exemple, des deux côtés ! En Russie – ce qui s'est passé – avec le cannibalisme dans les camps. Mais par contre, (il hésite) des deux côtés ! Et comment ont été traités les soldats ennemis³². »

³¹ Ja, der Kurs hat das ja auch gewünscht, dass wir – über den Krieg direkt sprechen auch. Und ich wollte das auch gerne, weil man vorher da gar nichts drüber gemacht hat im Unterricht – nicht wirklich was wusste über den, den Verlauf so. Also eher so die (3) ja die (2) also die Rah- Rahmenhandlung (lacht) kann ich gar nicht ausdrücken. Ja auch eher die Zeit. (zögert) D.h. der, der Kriegsbeginn dann erst mal Feldzug von Polen – und wie es weiterging halt Richtung Frankreich und – später nach Russland und Stalingrad – die Wende des Weges so. Ja und gerade über so was hatten wir halt vorher noch nie gesprochen, was da passierte – also jetzt nicht genau, was für Greuelthaten im Krieg begangen wurden oder so. Das interessiert mich eigentlich überhaupt nicht nein. (grinst) *Das willst du lieber nicht wissen?* Nein, das will ich nicht wissen (spricht schnell). Habe ich genug auch in dem Tagebuch davon gesehen.

³² Mich interessiert dann einerseits halt: Wie kann's passieren, dass Hitler an die Macht kommt? Und dann äh – auch diese Frage: Weshalb hat das Ausland äh - nicht rechtzeitig reagiert – als Deutschland schon expandiert ist? Ja und – interessenshalber auch Schwerpunkt beispielsweise 'Der Krieg in Russland'. Das interessiert mich auch, ich meine, da standen die Deutschen ja – dann kurz vor Moskau. Äh – ja und äh – Wie konnte zum Beispiel passieren, dass äh (2) ja, dass Hitler, der ja schon eine gewisse Intelligenz gehabt haben muss! Er hatte ja ne Reihe hoch intelligenter Leute auch unter sich stehen. Wie kann's passieren, dass äh (2) ja, dass Deutschland plötzlich wegen eines, wegen eines harten Winters – äh da in Russland völlig aus den Pantoffeln gekippt wird und äh dadurch so halbwegs den Krieg verliert. Also – für mich auch interessant. Oder die

A nouveau, l'intérêt se situe clairement au niveau gouvernemental et militaire. Ce sont les décideurs nationaux et internationaux qui intéressent Leif : il considère qu'à ce niveau « c'est la vraie politique, c'est là où se décident les guerres ». Plusieurs garçons m'expliquent que l'importance de la Deuxième Guerre mondiale, c'est d'abord celle de son influence sur la géographie de l'Allemagne car les bases territoriales de la RFA contemporaine ont été posées à cette période. Karsten, fils d'un couple de commerçants indépendants, dont les deux grands-pères « se sentaient proches de Hitler », le grand-père paternel racontant à son petit-fils les « aventures du front Est », le grand-père maternel ses « aventures à Paris, en tant qu'espion pour le régime nazi dans les années 1930 », explique ainsi :

« Et pourquoi trouves-tu que la Deuxième Guerre mondiale est particulièrement importante ? »

« Oui, je dirais que – puisqu'il y a tant d'hommes qui sont morts (il réfléchit), et probablement puisque – eh oui, ça a changé le paysage. (Il réfléchit) puisque – (il hésite) la carte a changé »

« Le paysage, tu veux dire que - »

« Oui, la carte allemande – elle était – elle devenait – les Allemands ont attaqué d'autres pays, la Pologne et tout ça, et puis – la carte est devenue plus grande. Et puis, elle est redevenue petite. Oui, et puis, je dirais – eh oui, par la Deuxième Guerre mondiale – oui, se sont développées des relations à des pays particuliers – des relations meilleures – ou pires – oui³³. »

La relation exclusive, récurrente, quasi obsessionnelle, des élèves des deux sexes au passé nazi semble renvoyer à une fascination pour le danger de mort en temps de guerre. L'intensité qu'il représente suscite un intérêt particulier et des identifications chez les adolescents des deux sexes. Mais les filles et les garçons ont un usage très clairement sexué du passé. Ces usages s'inscrivent dans un ordre du monde genré, c'est-à-dire plus largement clivé entre le masculin et le féminin, « le politique » et « le quotidien », que les adolescents ont intériorisé de manière particulièrement profonde. La transmission se fait par ailleurs également de manière sexuée et genrée, les grands-pères parlant plus souvent à leurs petits-fils de la guerre qu'à leurs petites-filles. L'appréciation de cette différence de genre par les professeurs se situe pourtant dans un autre registre. Sans reprendre ce partage entre « politique » et « quotidien », ces derniers se concentrent sur l'affectivité, qu'ils me présentent couramment comme une « qualité féminine ». Néanmoins on ne saurait affirmer que les

Grausamkeiten zum Beispiel auf beiden! Seiten in Russland – was da passiert ist. Kanibalismus in den – Lagern (zögert) allerdings auf beiden Seiten! Wie die anderen, die gegnerischen Soldaten behandelt wurden. (Entretien du 22.02.03, p.14).

³³ *Und warum ist das besonders wichtig (der 2te Weltkrieg)* Ja, ich würd mal sagen, weil da so viele Leute bei umgekommen sind, (il réfléchit) wahrscheinlich weil es – also – die Landschaft verändert hat. Ähm – weil es (il hésite) die Karte hat sich verändert – *Die Landschaft, da meinst Du* – Ja, die deutsche Karte, die war ja mal – die wurde ja, die Deutschen haben ja sogar – viele Länder angegriffen – Polen und so – und da hat sich die Karte vergrößert und hat sich wieder verkleinert, (2) dann, was würde ich sagen – also – durch den 2ten Weltkrieg, der ja dadurch entstanden ist – ja, haben sich vielleicht die Beziehungen so zu besonderen Ländern entwickelt, oder verschlechtert (2) und (2) ja – (Entretien du 16.04.03.)

garçons sont moins « affectifs » ou « empathiques » dans leur relation à l'histoire. En effet, ils se passionnent pour les sujets qu'ils me citent en entretien. En revanche, l'intérêt pour les armes, les chars, les batailles et les « grands acteurs » de l'histoire (qui se trouvent être des criminels dans ce cas précis) constitue un sujet socialement sensible et peu accepté en classe³⁴. Ainsi, lorsque Mme Gerhard évoque cette « passion guerrière » des garçons, elle est plus désespérée que ravie par cette affectivité spécifique, tout particulièrement quand il s'agit de la période 1933 - 1945. C'est ce qui explique que cette fascination pour les figures du nazisme soit niée en tant que sentiment et présentée comme un « intérêt particulier » des garçons c'est-à-dire jamais comme une relation affective à l'histoire.

1.2 Genre et pratiques enseignantes

Les discours des professeurs rencontrés sont eux aussi imprégnés de représentations genrées, en particulier concernant la définition de l'élève doué³⁵. Ainsi les filles ne seraient « pas bonnes en histoire » jusqu'en troisième, mais « elles se rattrapent ensuite ». *A contrario* les garçons développeraient très tôt un intérêt particulier pour cette discipline. Il s'expliquerait, selon les enseignants, par un penchant « militariste naturel ». La matière historique est ici assimilée à la guerre. On parle de « l'histoire événementielle » qui constitue l'essentiel des programmes scolaires, le « classique » qui s'apprend en classe.

Cette configuration se modifie à partir de la troisième, sans qu'on comprenne aisément pourquoi. M. Schulze, directeur de son établissement, avance des raisons du « dépassement des garçons par les filles » en histoire³⁶. Il met clairement en avant la « supériorité » des garçons concernant la « manipulation » de la « matière historique ». Les garçons, « professeurs d'histoire » comme il les appelle, savent tout, ont tout appris par cœur à l'avance. Du coup « ils me cassent mon cours » dit-il, « parce qu'ils déballet tout qu'ils savent, sans faire une hiérarchie, sans ordonner³⁷. »

³⁴ En effet, l'intérêt pour les *Täter* est suspect et redouté en tant qu'expression d'une tendance à les héroïser ou même en tant qu'expression d'un caractère violent. Comme si s'intéresser au personnages nazis impliquait automatiquement un danger à *être* ou à *devenir* nazi. Les professeurs rapprochent ainsi fascination pour les *Täter* et opinion politique « d'extrême droite » ainsi que fascination pour les victimes et opinion politique « démocratique ».

³⁵ Les études analysant les représentations des différences entre les sexes et leurs influences sur les pratiques d'enseignement sont nombreuses. Voir, p.ex. Baudelot/Estabiet 1998 ; Hall/Sandler 1982 ; Mosconi/Loudet-Verdier 1997.

³⁶ Le fait qu'il s'agisse d'un directeur de lycée, clairement dans une position sociale supérieure par rapport à moi, et donc moins obligé de contrôler son discours et plus en position d'avancer des explications généralisantes est à prendre en compte dans l'analyse de son discours.

³⁷ Conversation informelle après le cours d'histoire: 15.01.2004.

L'enseignant l'explique par une meilleure « connaissance »³⁸ masculine. En Allemagne³⁹, le terme « *auswendig lernen* », pour désigner l'apprentissage par cœur d'un savoir lexical (« *lexikalischen Wissens* ») par la répétition évoque davantage la cérébralité et la performance nécessaire au raisonnement scientifique imputée aux garçons⁴⁰ qu'en France, où le « travail » est attribué davantage au féminin et le « brillant » au masculin⁴¹.

M. Schulze indique, dans un second temps, que « le handicap des filles disparaît plus tard ». En effet, l'histoire du Moyen Âge et de l'Antiquité sont enseignées d'une manière « apolitique » (comme le disent explicitement et par habitude les professeurs de « l'Est »⁴²), ce qui, selon M. Schulze, demande des « connaissances » et de « l'apprentissage par cœur » et favorise les garçons. En revanche, l'histoire du XX^e siècle et en particulier celle du nazisme est considérée comme « politique »⁴³, c'est-à-dire présentant une utilité dans l'éducation démocratique et civique, nécessitant, nous l'avons vu, d'autres qualités.

M. Schulze ne mentionne pas explicitement le changement des règles d'évaluation en troisième. Mais ses propos sur une élève de troisième qu'il estime beaucoup le révèlent : « Elle prend tout ça à cœur », « elle brûle [d'enthousiasme] », dit-il sur un ton admiratif. Pour l'apprentissage de l'histoire du nazisme, cette attitude est particulièrement appréciée. Quand M. Schulze évoque cette élève et sa relation affective avec le sujet, il est fier d'elle. Les filles seraient ainsi plus « aptes » à raisonner d'une manière plus complète – « non seulement avec

³⁸ Les expressions allemandes utilisées par M. Schulze (« *lexikalisches Wissen* » et « *Stoffhuberei* ») seront traduites ici par « connaissances », me semblant exprimer le mieux la dimension d'apprentissage et de travail présente dans les deux expressions allemandes. On peut ainsi distinguer ces formes de connaissance du capital culturel ou des formes de savoir « hérité sans peine ».

³⁹ Ceci semble constituer une différence avec la France, où l'apprentissage par cœur serait attribué aux filles et dévalorisé : les filles seraient laborieuses, les garçons brillants, différence qui n'est pas sans rappeler l'opposition entre « le doué » et « le travailleur » dans les catégories de perception et de classement social (le populaire laborieux, l'« héritier » brillant), cf. Bourdieu 1985, 1989 : voir en particulier p. 33-34. L'étymologie de l'expression « par cœur » dans le processus d'apprentissage en France mérite ainsi une attention particulière.

⁴⁰ Pour l'attribution des « sentiments » aux filles, et du « principe de performance » aux garçons par les professeurs de collège en Allemagne, cf. la recherche de Gerhard Amendt, 1996, p. 379.

⁴¹ Ainsi, les garçons seraient « brillants », les filles « laborieuses », cf. Mosconi, 1999. Par ailleurs, on retrouve cette opposition entre « le doué » et « le travailleur » dans les catégories de perception et de classement social (le populaire laborieux, l'« héritier » brillant), cf. Bourdieu 1985, 1989 : voir en particulier p. 33-34.

⁴² Sous le régime communiste, l'histoire de la révolution russe et du parti communiste au pouvoir en RDA, le SED, représentent la priorité écrasante de l'enseignement de l'histoire du vingtième siècle. Il s'agissait ouvertement d'un enseignement civique, valorisant le parti. Certains enseignants, refusant, par exemple, de joindre le parti, étaient interdits d'enseigner cette période et donnaient, par conséquence, des cours sur le moyen âge ou l'antiquité, considérés comme « histoire apolitique » (cf. Chap. II). L'enseignement du nazisme montre qu'en RFA, et dans l'Allemagne unifiée encore aujourd'hui, cette différence est aussi valable, même si elle est affirmée moins explicitement.

⁴³ Contrairement aux utilisations évoqués plus haut, « politique » désigne ici la normativité d'une éducation civique.

la tête, mais aussi avec le cœur » – et par conséquent à étudier l’histoire politique qui demande aussi un certain engagement « émotionnel »⁴⁴.

En fait, les représentations de « l’élève doué » chez M. Schulze ne sont pas stables au fil de la carrière scolaire. S’il est vrai que les filles sont toujours perçues comme « plus affectives », alors que les garçons seraient « plus cérébraux », l’appréciation de ces stéréotypes, ainsi que les représentations de « l’élève doué », se modifient. La plus importante « affectivité des filles », considérée comme un handicap « naturel » au collège, est jugée plus positivement à partir de la troisième et l’enseignement du nazisme. Dans le discours du professeur, les filles « s’améliorent » en histoire. En pratique, ce sont plutôt les garçons qui « s’affaiblissent », comme on peut l’observer dans le tableau suivant :

Tableau n° 16 : Effectifs des élèves selon le sexe et l’évolution des notes en histoire de la fin de la quatrième à la fin de la troisième (groupe-classe de M. Schulze)⁴⁵.

Notes	garçons	filles	Total
Amélioration	1	2	3
Dégradation	10	4	14
Pas de changement	3	8	11
Total	14	14	28

Sur 28 élèves, un peu moins de la moitié (mais beaucoup plus de filles, 8 sur 11) conserve les même notes durant les deux années⁴⁶. La progression ne concerne que très peu d’élèves : 3 sur 28, dont deux filles. Mais la moitié de la classe obtient, en 2004, une note inférieure à celle de 2003, dont deux-tiers sont des garçons.

On peut donc constater que les représentations du professeur ne correspondent que très partiellement à ses pratiques de notation. Il dit apprécier davantage le travail des filles au moment du traitement du national-socialisme en troisième, alors qu’il ne leur attribue pas de meilleures notes qu’en quatrième. En revanche, il note moins bien les garçons. Cette pratique de notation pourrait s’interpréter comme une forme de punition des garçons. Leurs usages du cadre émotionnel établi par la *Betroffenheitspädagogik*, ou la pédagogie du bouleversement affectif, aboutissent à une fascination pour les militaires et les nazis. Ce résultat est mal accepté dans le cadre scolaire. A partir de leurs pratiques de notation, les professeurs orientent

⁴⁴ En Allemagne, l’expression orale est très valorisée au collège et au lycée. Elle contribue à la note finale à hauteur de 60% (40% pour l’écrit). Cette importance accordée à l’oral peut faciliter l’expression de l’émotion.

⁴⁵ Ont été prises en compte les notes des élèves en fin de la quatrième, au milieu de la troisième et en fin de troisième. L’« amélioration » concerne les élèves qui ont des notes supérieures d’au moins un point (sur six) au milieu et en fin de troisième comparé à la quatrième ; la « dégradation » concerne les élèves qui ont des notes inférieures d’au moins un point. Ceux dont les notes varient très peu (un demi point), ou augmentent pour redescendre en fin d’année sont classés dans la catégorie « pas de changement ».

⁴⁶ Ce résultat pourrait surprendre. Il s’agit théoriquement d’une échelle de notation de 1 à 15. En pratique, les notes varient plutôt entre 6 et 12, ce qui explique le grand nombre de notes qui restent inchangés.

ainsi inconsciemment les garçons vers de nouveaux objets, les victimes ce qui les a mené à une adoption des cadres « féminins » d'interprétation du passé et conduit donc à une uniformisation des discours des élèves.

1.3 L'uniformisation du discours en terminale

Dès la classe de dixième, onzième, (seconde, première en France), puis en particulier en douzième (terminale) et treizième (juste avant l'*Abitur*, le baccalauréat allemand. Il n'y a pas d'équivalence en France car l'encadrement scolaire s'arrête après douze ans d'enseignement), l'intérêt différencié pour le passé des élèves disparaît pour faire place à un discours remarquablement uniforme. La relation des garçons au passé se rapproche désormais de celle des filles, même si certaines différences persistent. L'intérêt pour « le politique » devient de moins en moins marqué, la fascination pour les batailles et les détails militaires disparaît entièrement pour faire place à une sensibilisation progressive au sort des victimes de l'histoire, avec lesquelles les jeunes hommes commencent à entretenir une relation affective. Ils ne me parlent toujours pas beaucoup de romans, mais ils évoquent des visites de camps de concentration, dont l'expérience a souvent été bouleversante pour eux. Même Daniel, un élève de terminale sympathisant des idées d'extrême droite, en est resté visiblement choqué :

« Et puis, c'est un sentiment bizarre, quand même – quand on entre dans ces grandes halles – et on sait, que dans ces grandes halles, les ouvriers ont travaillé à la chaîne, et puis ils ont creusé ces fosses – et ils ont crevé là-dedans – vraiment – ça touche pas mal, quand même.»⁴⁷

Cette expérience est tellement marquante pour lui qu'elle parvient à ébranler momentanément ses représentations politiques. Sa tendance forte à minorer l'importance du génocide disparaît entièrement à ce moment de l'entretien pour faire place à une identification importante avec les victimes, demandée dans le cadre pédagogique.

Les garçons évoquent aussi beaucoup de films, et de documentaires dont le contenu a changé par rapport à ceux qu'ils regardaient au collège. Les thèmes abordés ne concernent plus Hitler et la guerre mais le génocide traité dans des fictions telles que *La vie est belle* de Roberto Benigni ou *La liste de Schindler* de Steven Spielberg. Ce sujet provoque des émotions si fortes comme Daniel ici, les mots restent en travers de la gorge :

« Ils ont montré des films de (il hésite) de l'exode ou de (il hésite à nouveau) pas les gazages quand même (il baisse le ton), mais comme ils étaient entassés dans les camps et puis comme ils étaient maigres ! Ça, c'est peut-être l'image la plus horripilante que j'ai jamais vu (il hésite) quand ils

⁴⁷ „Und das ist schon ein merkwürdiges Gefühl, wenn man da die großen Hallen betritt, und dann weiß, daß in diesen Hallen die ganzen Arbeiter Fließbandarbeit verrichtet haben, und dort auch diese Kuhlen da – die Lehmschächte ausgehoben haben, Kuhlen oder wie auch immer, und da verreckt sind, wirklich, das geht einem schon an die Nieren“. Entretien mené le 18.04.2002

ont poussé tous les corps sur un grand tas (il s'arrête, puis reprend). Véritablement. Ça, c'était le plus atroce. »

« *Et tu te rappelles ta réaction ?* »

« Je pense (il réfléchit) rien. Je ne pouvais plus parler.⁴⁸ »

Ces expériences ont souvent leur origine dans des initiatives scolaires, et, contrairement à celles de la quatrième, suscitent des réactions empathiques: les garçons se souviennent des visites dans les camps et revoient les films à la maison. Ils se montrent émus, choqués et expriment leur compassion avec les victimes.

Le changement concerne également les filles, mais dans le sens inverse de celui des garçons. Une certaine fixation sur le sujet décline fortement avec l'âge. Elles ont un peu « fait le tour » de la question, même si elles restent intéressées. Les lycéennes me parlent ainsi de leur « passion passée », « l'époque où je lisais tout livre dans la bibliothèque qui avait un titre en lien avec le nazisme, peu importe de quoi il s'agissait⁴⁹. » Cette époque leur paraît maintenant lointaine. Le sujet prend moins d'importance dans leur vie quotidienne (cf. *infra*, chap. IX).

L'acquisition du rapport légitime au passé nazi par les garçons en milieu scolaire se manifeste dans l'uniformisation des discours des élèves, et en particulier dans la capacité des garçons à acquérir une « empathie » normative perçue comme « propre aux filles ». Elle est efficace de deux manières : remarquée par les professeurs en tant que « vraie compréhension » du sujet, elle témoigne de la transmission de normes à travers l'enseignement. Par ailleurs, les normes de genre se révèlent d'une certaine souplesse : des marges de manœuvres permettent aux garçons une adaptation relative aux rôles attribués aux filles quand ceux-ci sont valorisés. En revanche, ces différences ne semblent aucunement influencer les représentations des enseignants relatives aux « qualités » dites « féminines » ou « masculines ». Ainsi l'empathie, et même plus généralement l'affectivité est valorisée explicitement et ponctuellement lors de l'enseignement du nazisme, y compris chez les garçons.

Une conversation informelle avec M. Schulze⁵⁰ nous renseigne sur les normes qu'il applique à ses élèves. Schulze y évoque « l'élève problématique Victor ». Il s'agit d'un jeune

⁴⁸ „Filme gezeigt von – von Flüchtlingen, oder von – von Vergasungen selbst nicht, >aber wie sie halt in die KZ's gepfercht worden sind, und wie abgemagert die Menschen halt waren. Ich glaub das ist das grausigste Bild gewesen, wenn die ganzen Leichen da auf einen Haufen gekehrt worden – sind wirklich. Das war das grausigste. Kannst du dich an deine Reaktion dazu erinnern? Ich glaub gar nichts. Ich konnte gar nichts dazu sagen“ (Entretien du 08.04.03).

⁴⁹ Katharina, Gymnasium, terminale, Entretien mené le 26.12.2001.

⁵⁰ Le 09.01.04.

homme qui a « fait des bêtises » à l'école : ce qui choque particulièrement M. Schulze sont les « blagues sur Hitler » et des pratiques consistant à taguer des slogans ou des symboles nazis sur les murs de l'école (Victor vient de se faire prendre avec son ami Markus). Les deux garçons ont par ailleurs les plus mauvaises notes de la classe en histoire. Néanmoins, Monsieur Schulze considère que Victor est « mal influencé » par Markus, ce dernier faisant parti des « élèves irrattrapables⁵¹ ». Victor, contrairement à son ami, a une chance aux yeux de son professeur d'histoire : justement, il « commence à développer une vraie passion pour le sujet du nazisme » (sous-entendu : pour les victimes). Ce changement mène M. Schulze à me faire part d'une « appréciation de plus en plus affectueuse (*liebevoll*) » de cet élève. Ainsi, l'appropriation des discours légitimes sur le nazisme peut renverser l'appréciation professorale d'un élève, y compris jusqu'à lui faire pardonner ses « bêtises » de tagueur en attribuant la « vraie » responsabilité à son ami.

D'une manière générale, les représentations des capacités intellectuelles des filles et des garçons influencent fortement le système de notation à l'école. Mais l'appréciation d'une capacité particulière, ici « l'empathie des filles », est dépréciée au collège et valorisée à partir de la troisième. Aux garçons, auxquels « manque cette qualité essentielle », ou plutôt qui en font un usage déprécié, car orienté vers les bourreaux, du cadre émotionnel, sont attribuées de moins bonnes notes. Pour autant, les professeurs déprécient, sous la forme d'un mépris, cette même caractéristique chez des collégiennes avant qu'elles n'entrent en troisième.

Ainsi il existe une stabilité des représentations relatives aux caractéristiques particulières attribuées au masculin et au féminin (rationalité *versus* affectivité) qui coexiste avec une oscillation des jugements dont elles font l'objet (valorisation/dévalorisation). Cette variabilité ne semble pas bouleverser le système de référence des enseignants, dans lequel « le masculin » reste valorisé. En effet, pour les filles, ce changement de jugement ne semble pas influencer les pratiques de notation. En revanche, des « marges de manœuvre » sont à la disposition des acteurs masculins : temporairement dévalorisés par les critères de notation, ils acquièrent les qualités valorisées dites « féminines » (l'intérêt pour les victimes) et réussissent ainsi à combler l'avantage perdu⁵².

⁵¹ Cf. Chap. VII.

⁵² Cette marge de manœuvre est socialement située. En effet, ce sont les garçons de milieux sociaux favorisés qui adaptent leurs usages du cadre émotionnel. Nos analyses plus loin (chap. VII et VIII) en quoi les obstacles pour les jeunes de milieux sociaux défavorisés pour acquérir les rapports légitimes au passé nazi peuvent s'avérer insurmontables.

Par ailleurs, des jugements positifs et négatifs relatifs à l'affectivité/l'empathie dite « féminine » existent de manière simultanée chez un même professeur selon l'âge des élèves, ce qui ne va pas sans représentations contradictoires. L'affectivité n'a pas le même statut selon le sexe des élèves. Attribuée aux filles en tant que « handicap naturel » elle est dépréciée mais aussi inaccessible aux garçons. Devenue ressource en troisième pour les filles mais aussi pour les garçons, elle demeure un attribut essentiellement féminin dans les représentations.

Enfin, on peut s'interroger sur la fonction de la *Betroffenheitspädagogik* et plus précisément sur l'appréciation de « l'empathie » dite « féminine » qu'elle engendre. Nous avons vu qu'elle semble constituer la version légitime de la fascination pour le danger de mort en temps de guerre. Lorsqu'elle semble au contraire entachée de voyeurisme et de violence, cette fascination est socialement gênante et peu acceptée dans un cadre scolaire. On peut donc supposer que tant que l'intérêt porte sur les victimes, cette fascination peut être réinterprétée par les enseignants comme signe d'empathie et valorisée comme créant des dispositions favorables à la non violence. Porter l'intérêt à la souffrance des victimes plutôt qu'aux « décideurs » mènerait selon cette logique à une condamnation des mesures répressives et policières les plus contraires aux droits de l'homme tel que la torture, la violence, la peine de mort etc. En revanche, l'intérêt porté aux acteurs nazis, comme c'est le cas pour les élèves de sexe masculin, est réinterprété par les enseignants comme le signe de dispositions favorables à la violence (et plus largement au neo-nazisme, à la xénophobie, à l'intolérance). La conformité aux normes sociales devient impossible, d'où la nécessité de réorienter les usages masculins de l'émotion vers les usages féminins.

Cette mise en conformité montre également combien l'universalisation des usages du passé par la « *Betroffenheitspädagogik* » correspond, en dehors d'une volonté sincère de prendre en compte la souffrance des victimes, à une impossibilité d'admettre cette fascination pour la mort en temps de guerre, ne laissant place qu'à une ré-interprétation partielle en « empathie pour la victime » et la négation complète de l'envers de la médaille (la fascination pour la violence des bourreaux). Par ailleurs, elle amène à une interrogation sur la manière dont une pédagogie civique à visée universelle peut néanmoins renforcer des stéréotypes genrés et produire des discriminations particulières.

Si les enseignants interviennent pour uniformiser le discours entre filles et garçons et attirer l'intérêt des deux sexes sur les victimes, des différences de genre persistent, y compris chez les professeurs. Ils se retrouvent – de manière moins évidente que chez les adolescents – dans les interprétations du nazisme mobilisées par les professeurs.

2 PRATIQUES, LANGAGE ET CONFIGURATIONS

Si les buts affichés de l'enseignement du nazisme font l'unanimité parmi les professeurs des deux sexes, leurs manières de présenter le sujet, en particulier les formulations des phrases, la syntaxe et les expressions, diffèrent selon leur genre. Par ailleurs, ces différences se retrouvent dans les transmissions familiales.

2.1 Langage et transmission masculins

Le dictateur en tant que personnage central est abondamment traité par les didacticiens de l'histoire pour critiquer les interprétations du nazisme par les manuels (cf. par exemple Kolinsky), et on pouvait s'attendre à ce qu'une telle habitude, présente depuis plus de trente ans, ait influencé les pratiques, les manières d'être, de faire et de parler des professeurs. Elle ne l'a pourtant pas fait de manière égale. En effet, comme chez les élèves il existe, chez les professeurs, des discours différenciés selon le genre sur le passé nazi. La plupart des professeurs de sexe masculin parlent de manière abondante du personnage de Hitler. Il s'agit d'une figure omniprésente dans l'ensemble des discours masculins : expressément (en tant qu'Hitler ou le dictateur), sans être nommé directement (en tant que « un seul homme », « un homme si petit », « lui » « il »). Selon les professeurs, l'évocation de la figure ou du personnage « de Hitler » correspond d'abord à une forte demande de leurs élèves, qui s'intéressent, nous l'avons vu, à la personne du dictateur. Au-delà de l'intérêt des élèves, certes non négligeable, pour le personnage du dictateur, il constitue un « raccourci langagier » pour parler du national-socialisme. Caractéristique des hommes qui parlent du passé nazi, on ne le retrouve pas, à une exception près, chez les professeurs femmes. Des expressions telles que « la prise de pouvoir d'Hitler » en passant par « Hitler a fait la guerre » ou « le génocide d'Hitler » et bien d'autres variations sont presque systématiques dans la parole masculine : Hitler reste bien souvent le seul sujet grammatical de leurs descriptions de la période de 1933 – 1945.

Monsieur Stein, 49 ans, professeur à Wiesi, affirme ainsi : « Le racisme, par exemple. Il y en a aujourd'hui. C'est quoi exactement, le racisme ? Il n'est pas nécessaire d'avoir un Hitler, pour expliquer aux gens ce que signifie le racisme. On peut utiliser Hitler, et quelles conséquences il a eu, mais jamais : fais gaffe, c'est grave, puisque ça pourrait mener vers un Hitler. Puisque quelqu'un pourrait me dire : et si ça s'arrête juste avant, c'est pas grave ? Si,

évidemment que si⁵³ ! » Hitler sert dans ces phrases à remplacer premièrement le racisme et l'antisémitisme entre 1933 et 1945, deuxièmement ses conséquences, les camps de la mort et l'assassinat de six millions de personnes, troisièmement la dictature en général et ses conséquences. L'utilisation du pronom indéfini « un » a un effet de généralisation par excellence. Il suggère qu'il puisse y avoir également « des Hitlers », prenant des formes différentes. En effet, Monsieur Winter, 54 ans, professeur à Wiesi également, compare « le méchant Machiavel » à Hitler, en constatant que « les motivations des gens, qui vont en politique, c'est toujours pareil. Peu importe s'ils ont vécu au XV^e ou XIX^e ou XX^e siècle. Par exemple: la personnalité, l'envie de pouvoir ! Des petits Hitlers – selon leur possibilités – ils existaient au XV^e siècle pareil ». ⁵⁴ A travers la mise au pluriel du nom du dictateur, nous retrouvons dans ces discours la focalisation sur les « grands acteurs » de l'histoire déjà constatée chez les élèves. Même pour parler du génocide, et plus généralement du « mal », M. Winter se réfère ici à des personnages politiques, qu'il compare entre eux à travers l'emploi de la formule les « petits Hitlers ».

Au-delà du flou causé par l'utilisation tout azimut du nom de famille du dictateur (parfois remplacé par son prénom, usage qui rapproche l'énonciateur et le dictateur, proximité qui ne se trouve pas chez les femmes enquêtées), cet usage mène à une personnalisation du régime nazi et des crimes commis entre 1933 à 1945 dans le seul personnage de Hitler, qui à son tour, devient également le seul responsable aussi bien de la dictature politique que des crimes commis. Pour ne reprendre que quelques exemples, Monsieur Gerste, 44 ans, professeur à Wiesi, pose la question à ses élèves « quand on assassine un tel dictateur, qui tue de manière permanente des gens (*der am laufenden Band Menschen umbringt*), par un attentat, est-ce que c'est un assassinat ? Est-ce que c'est acceptable⁵⁵ ? » Le dictateur, ici Hitler, est décrit comme quelqu'un qui tue de manière permanente des « gens ». L'image de l'usine, compris dans l'expression allemande du tapis roulant, exprime ici la vitesse et la masse des crimes⁵⁶, mais la formulation suggère que c'est Hitler lui-même qui les commet. Monsieur Gerste est certes parfaitement au courant du fait qu'Hitler n'a pas assassiné de ses propres mains autant de personnes. La formulation qu'il emploie le suggère implicitement à ses élèves de manière non voulue, ni prévue par personne. L'image d'une responsabilité unique pour les crimes commis dans la période entre 1933 et 1945 se transmet ainsi. Hitler est l'acteur historique. Monsieur Herzog, enseignant d'une cinquantaine d'années à Wiesi, par

⁵³ Entretien du 29.09.03, p. 9.

⁵⁴ Entretien du 07.04.03, p. 8

⁵⁵ Entretien du 20.10.03, p. 7.

⁵⁶ Pour l'effet de dépersonnalisation de l'image de la machine, cf. Lüdtke (1996).

exemple, quand il formule ce qu'il voudrait transmettre aux enfants, souligne que « le point principal, c'est de dire que ça peut arriver encore une fois – qu'un seul homme, un dictateur – [il ne finit pas sa phrase]⁵⁷. » Monsieur Wolff, 45 ans, directeur du Gymnasium Monnet de Leipzig, est, lui, plus explicite : il est important que les élèves sachent « ce que peut faire un seul homme (*ein Einzelner*) avec 70 millions de personnes⁵⁸. » Monsieur Stein, en critiquant la politique d'Israël, souligne qu'elle n'est néanmoins « pas comparable à ce qu'Hitler a fait avec les Juifs⁵⁹. » Confronté à cette contradiction, ni Monsieur Wolff, ni Monsieur Gerste, ni Monsieur Herzog ni Monsieur Stein ne soutienne que Hitler est le seul responsable, voire le seul acteur du génocide. Reste que leurs formulations ordinaires dans la relation pédagogique à laquelle seule l'observation des classes au long cours permet d'accéder, transmet cette vision hitlerocentrée de la période historique aux élèves, parfaitement disposés à la recevoir et à la reproduire.

Les mots et la syntaxe, les contenants du discours, peuvent être contredits par les contenus, les visions historiques, ce que montre cet extrait de l'entretien avec Monsieur Kamm, enseignant d'une soixantaine d'années à Wiesi, qui parle de ses études à l'université de Hambourg dans les années 1960 :

« Vous disiez que vous avez fait un mémoire sur le nazisme à l'université ? »

« Oui, c'était sur – la coalition d'Hitler. Pour dire que Hitler – n'a jamais – même aux élections de mars 1933, il n'a jamais eu la majorité de la population *derrière lui*. Il était donc dépendant d'une coalition. Il y avait donc suffisamment de personnes, qui se sont refusées à le suivre. Uniquement plus tard, pendant le régime d'Hitler, il y avait des résultats différents – ça c'est autre chose. Mais ce suffrage, mars 1933 – on peut dire que c'était quand même à peu près démocratique, c'était sur cela que ça [son travail universitaire] portait, tout ça, sur les conditions – (il réfléchit, bafouille, et établit une comparaison) pas beaucoup - si, Adenauer a obtenu plus de 50%, une fois, je crois (il rit). Donc qu'il n'était pas un chancelier qui a obtenu la majorité, même s'il était en poste⁶⁰. »

Grammaticalement, Hitler est sujet dans chaque phrase. Par ailleurs, le régime, la coalition sont ceux « d'Hitler », la proposition de possession réduisant ici la dictature à sa seule personne. Par ailleurs, la population est pour ou contre le personnage de Hitler (non pas le national-socialisme, le NSDAP, l'idéologie etc.). De manière historiquement incorrecte (il n'y a pas de suffrage universel pour l'élection du chancelier en Allemagne), le vote est

⁵⁷ Entretien du 25.04.04, p. 8.

⁵⁸ Entretien du 10.10.03, p. 13.

⁵⁹ Entretien du 29.09.03.

⁶⁰ Ja, das war – die Koalition Hitlers. Also, dass Hitler ja nie – auch in dieser Wahl am März 1933 – nie die absolute Mehrheit der Bevölkerung hinter sich hatte. Das er also äh – immer auf eine Koalition angewiesen war, und – ähm, dass ihn also genügend Leute da die Gefolgschaft verweigert haben, was man aber erst später äh – während – äh – des Regimes Hitler's, da natürlich andere Ergebnisse erzielte, das steht auf einem anderen Blatt, aber die Wahl – im März 33, kann man ja noch einigermaßen demokratisch betrachten, und das Ganze, also dadrum hat sich das gedreht, also, Voraussetzungen – viel – äh – das also bis dahin – doch Adenauer hat glaub ich einmal über 50 % erreicht (Lachen) – das kein – also – dass er nicht der Kanzler war, der mit absoluter Mehrheit gewählt wurde, obwohl er im Amt war. Nicht. Entretien du 23.04.03, p.3.

également présenté comme un vote pour ou contre Hitler. La comparaison avec Adenauer permet de se rendre compte de la tendance langagière personnalisante en dehors de la période 1933 – 1945. Malgré cette focalisation grammaticale et langagière sur la personne, Monsieur Kamm souligne justement ici la dépendance « de Hitler », c'est à dire du NSDAP, qui a besoin du soutien notamment d'autres partis politiques en 1933. Poser cette question revient à souligner la responsabilité partagée et complexe, en tout cas, de la « prise de pouvoir » du NSDAP. De manière équivalente, Monsieur Winter critique la position de Ernst Nolte pendant le *Historikerstreit* des années 1980, en lui reprochant de ne pas prendre suffisamment en compte « les facteurs économiques » dans « l'explication du troisième Reich, ou – ou de Hitler ». ⁶¹ Monsieur Winter tout comme les autres professeurs cités ici admettra qu'aucun historien ne veut ni ne peut « expliquer Hitler ». Mais le raccourci « Hitler » reste un signifiant puissant. La comparaison avec les usages du passé par les élèves ouvre d'autres pistes. Les plus jeunes se concentrent ouvertement sur les seuls personnages politiques, ignorant complètement les explications économiques où de l'*Alltagsgeschichte* du nazisme. Cette ignorance, non encore modifiée par l'enseignement, leur permet d'affirmer sans retenue leurs intérêts : ils n'ont pas encore intériorisé complètement les « manières conformes » de parler du passé ; ils peuvent assumer leur passion pour les chars, les armes et Hitler, par ailleurs tolérée, bien que dénoncée par les professeurs « parce qu'ils sont des garçons ». Mme Heide m'explique ainsi, à propos de son cours d'histoire matière renforcée : « ils ne sont que huit, et il n'y a que des garçons. Et ils sont vachement – vachement – dans les armes, dans le militaire, et tout ça. En plus, je n'y connais rien ! On va faire les batailles de guerre (*Schlachten*) – je le leur ai promis. Je ne sais pas – bon, ce sont des garçons, hein ⁶² ! » Ce qui est ainsi permis « aux garçons », ne l'est toutefois plus à partir de l'âge adulte, en particulier pour ceux qui occupent un statut d'enseignant. Un professeur d'histoire qui affirmerait sa passion pour les chars ferait certainement « mauvaise impression » auprès de ses collègues, de même qu'auprès de ses élèves. La question se pose de savoir si ces usages masculins peu conformes aux interprétations socialement acceptées restent présents dans le langage alors qu'ils sont apparemment et consciemment absents ou gommés. Leur « succès » chez les adolescents peut-il s'expliquer par le fait qu'ils entrent en « résonance » avec l'intérêt des élèves ?

Monsieur Gerste, professeur de Wiesi de 42 ans, explique les choix qu'il fait pour « rendre son cours intéressant » : « Nous avons en ce moment – un exemple un peu débile –

⁶¹ Entretien du 07.04.03.

⁶² Conversation informelle avant le cours, 26.02.03.

l'accusation que Schwarzenegger [il parle de l'élection de l'acteur de cinéma en tant que gouverneur de la Californie] aurait quelque chose à voir avec Hitler. Nous faisons en ce moment la prise de pouvoir (*Machtergreifung*). On peut réfléchir : est-ce qu'on peut comparer ou pas ? etc⁶³. » Monsieur Gerste consulte les journaux et puise dans l'actualité pour enrichir son cours. En effet, au moment de l'entretien, le 20.10.2003, certains journalistes ont abordé la question de la comparaison entre les deux personnages, en mettant la « prise de pouvoir de Schwarzenegger » sur le même plan que celle du dictateur allemand. Si absurde que puisse paraître une telle question du point de vue historique (y compris à l'enquête), elle est abordée en cours, puisqu'elle fournit une « belle matière à discussion ». Elle correspond en effet aux usages ordinaires du passé que font nombre d'élèves.

Ainsi, les professeurs anticipent (consciemment et inconsciemment) les réactions des élèves pour y adapter leur cours, et particulièrement les usages masculins du passé en insistant sur les personnages politiques. Quelques-uns, comme Mme Reinhardt, s'en rendent compte :

« Ce que je trouve bizarre, vraiment, pendant toutes ses années, c'est que c'est une matière [l'histoire] qui intéresse plus les garçons que les filles. Peut-être c'est parce que – je ne sais pas, j'aimerais bien comprendre si c'est généralement comme ça, ou si c'est juste ma manière d'enseigner. (Elle hésite). Je ne sais pas. En tout cas, je constate, que chez les garçons, il y a une résonance plus forte. Et – oui, ils travaillent mieux, et ils sont – ils comprennent aussi – mieux, je crois. (Elle réfléchit). En tout cas (elle réfléchit encore) oui, ils travaillent mieux en cours, et ils ont plus de succès, aussi. En histoire. (Elle hésite) oui, c'est bizarre⁶⁴. »

Si Mme Reinhardt se pose des questions, quatre enseignants (hommes) de Wiesi, dans une démarche plus active, tentent de contrecarrer les effets de genre qu'ils produisent en cours : Herr Weise, Herr Herzog, Herr Gerste et Herr Winter.

M. Gerste explique ainsi qu'il fait attention de trouver des « thèmes pour les deux genres (*Geschlechter*⁶⁵) » :

⁶³ Entretien du 25.04.04, p. 9.

⁶⁴ Also was mich wundert – immer wieder durch die ganzen Jahre ist, dass das äh ein Fach ist, das Jungs mehr interessiert als Mädchen. (4) Vielleicht liegt das, ich weiß es nicht, ich möchte das, würde ich gerne mal raus bekommen, ob das generell so ist oder ob an an meiner Art von Unterricht liegt. – Ich weiß es nicht. Jedenfalls äh (2) äh merke ich bei den Jungs (2) ne stärkere Resonanz. (2) [...] Na ja, die arbeiten besser mit und sind (2) die verstehen auch glaube ich – <besser (Tonfall, als wenn eine Aufzählung noch folgen würde). (8 überlegt) Ja jedenfalls – hm (3 überlegt) arbeiten sie besser mit und und haben mehr Erfolg glaube ich auch (4) in >Geschichte. (4) Ja, merkwürdig. (Entretien du 09.04.03, p. 3).

⁶⁵ J'ai traduit le mot *Geschlecht*, utilisé par le professeur, par *genre* en français pour deux raisons : premièrement, comme l'anglais, l'allemand a deux significations : il se réfère non seulement au « *gender* », mais également au genre grammatical, double signification que le mot sexe en français ne peut pas rendre. La traduction reste problématique en français, dans le sens où le mot « genre » est un mot savant, ce qui n'est pas le cas de l'allemand *Geschlecht*. Son emploi de plus en plus fréquent dans les milieux militants constitue la deuxième raison de l'utiliser ici : En effet, M. Gerste et sa femme sont impliqués activement dans des mouvements féministes. Il me parle ainsi à plusieurs endroits de l'entretien des « différences de genre » (*Geschlechterdifferenz*) afin de les critiquer.

« Comment était la défense – quand ils ont attaqué le fort ? Ce sont peut-être plus les garçons qui s'intéressent à ça, par leur nature ou quelque chose comme ça. Je ne veux pas tout ramener à garçon/fille (il hésite) aux spécificités de genre (*geschlechtsspezifisch*). Mais – il y a parfois, comment dire ça, des thèmes (il ne finit pas sa phrase). Donc je change : Par exemple, d'un côté, il y a ceux qui s'intéressent aux choses guerrières (*kriegerisch*). Et donc, ils peuvent faire une maquette d'un soldat, ou quelque chose comme ça. Et puis, de l'autre côté, on peut aussi faire – par exemple les perruques. Pendant la révolution française. Ou dans des exposés, par exemple : traiter la mode, la cosmétique, si quelqu'un en a envie. Ou la situation des femmes, pendant la guerre. Des histoires d'amour. Que se passe-t-il quand l'homme aimé a dû partir [au front]. J'ai souvent eu ça, aussi⁶⁶. »

M. Gerste va plus loin. Il tente d'inciter les filles à s'intéresser à la guerre, et les garçons à l'amour et la mode, pour « inverser les rôles » et leur « donner l'occasion d'essayer autre chose ». De son propre aveu, il rencontre « peu de succès ».

M. Weise traite « le thème des femmes » en cours. Il évoque en particulier l'utilité d'aborder « l'émancipation féminine », pour « renforcer les filles », parce qu'« à la maison, il y a encore beaucoup de stéréotypes : toi tu vas coudre, et toi tu vas réparer le vélo, n'est-ce pas⁶⁷. » Ces tentatives conscientes pour contrecarrer l'histoire genrée ne les empêchent pas de continuer à formuler les sujets, en particulier quand il s'agit de la Deuxième Guerre mondiale, dans des termes qui sont ceux des élèves masculins : par exemple, les choix des sujets d'exposé (en dehors du génocide, qui, nous l'avons vu, est une véritable exception dans ce sens) privilégient presque systématiquement une approche biographique au sens étroit de « la vie d'Hitler ».

Le refus d'Annika Klein, jeune enseignante de 35 ans à Wiesi, de permettre à un groupe de travail d'étudier « le chemin d'Hitler vers le pouvoir » est révélateur. Elle me confie que ce groupe, composé de trois garçons considérés par les deux professeures d'histoire comme « difficiles », lui pose des « soucis » avec leur sujet. Celui-ci lui paraît « dangereux », même si elle ne veut pas détailler les éventuelles conséquences qu'elle qualifie « d'indésirables ». Sous-jacente s'exprime la peur d'une « fascination » pour le personnage, ressentie comme déplacée, et, comme conséquence, une fascination pour le national-socialisme, voire un « virement à l'extrême-droite » des jeunes garçons. Cette crainte, exprimée par ailleurs par plusieurs enseignantes, concerne systématiquement des garçons, et

⁶⁶ Wie war die Verteidigung da, wenn, wenn die Burg angegriffen wurde? Da sind dann vielleicht Jungen, die sich dafür mehr interessieren von ihrer Natur her oder so was. Ich will das jetzt nicht so auf Jungen-Mädchen - also auf das geschle-geschlechtsspezifische bringen, aber es gibt schon manchmal, wie soll ich sagen, Themen, die – ähm – da wechsele ich dann auch immer. Also ich sag dann auf der einen Seite, die sich für diese kriegerischen Dinge interessieren. Mal so 'ne Figur, so 'ne äh - 'n römischen Soldaten basteln irgendwie - wie auch immer. Aber auf der andern Seite auch mal so – Perücken oder so was so in der französischen Revolution - so in der Zeit, diese Perückenmoden. Oder auch in den Referaten zum Beispiel, wenn jemand da Interesse hat, was zu machen. Mode/Kosmetik. Oder die Frauen, während des Kriegeres. So Liebesgeschichten. Was wird wenn der Geliebte fort ist. Habe ich auch oftmals gehabt. (Entretien du 20.10.03, p. 28).

⁶⁷ Entretien du 07.04.03., p. 18.

en particulier les « cancre » de la classe. Les filles semblent au contraire par définition ou « par nature » à l'abri d'un tel danger. Ainsi, un deuxième groupe, composé de trois filles et un garçon plutôt considéré comme « bon travailleur » par ses professeures, a pu traiter un sujet sous l'angle biographique : « Hitler et Schindler, deux biographies comparées » qui a suscité de la part Annika Klein le commentaire enthousiaste : « je ne sais pas encore trop ce que ça va donner, mais je suis curieuse. C'est passionnant. » Le groupe perçu comme « problématique » a fini par traiter la question des « camps de concentration ». Le choix d'Annika Klein et de sa collègue Karen Werthe peut paraître radical en raison de sa concentration trop exclusive sur le génocide : le cours commence par la projection du film *La liste de Schindler*, et tous les élèves sauf le groupe mentionné finissent par traiter le génocide ; le dictateur et le régime restent ainsi quasi-absents du cours. Cet évitement des thèmes trop « masculins » renforce un choix « politique » assumé sur le génocide.

2.2 Figures féminines

Si tous (professeures et professeurs) cherchent à orienter les garçons vers des sujets plus « féminins » autour des victimes du génocide, les femmes utilisent néanmoins d'autres figures que leurs collègues masculins pour décrire le régime nazi.

2.2.1 La séduction

Souvent absent des *discours féminins*, Hitler en tant que personnage se retrouve néanmoins dans les *pratiques féminines*. En effet, les femmes ont davantage tendance que leurs collègues masculins à montrer des films sur la vie privée de Hitler. Un des films les plus cités par les professeures est ainsi « Hitler et ses femmes », reportage télévisé du journaliste Guido Knopp sur la vie privée du dictateur. Le sujet « Hitler et ses femmes » est particulièrement propice au thème de la manipulation, la fascination et la séduction, qui viserait, dans les représentations, particulièrement les femmes. Ainsi Madame Norte, enseignante d'une quarantaine d'années du *Gymnasium Monnet* à Leipzig explique pourquoi elle utilise souvent « Hitler, un bilan » en cours :

« Nous avons ici à l'école le film *Hitler, un bilan*. Ce sont six films, où on voit Hitler en tant qu'homme privé, chez lui au *Berghof*, comment il parle, il se conduit, avec des femmes différentes. Même si la problématique des femmes devient secondaire, mais – ces différences entre ce qui se passe au niveau privé et ce qui concerne sa politique. Et qu'il pouvait vraiment être apolitique, aussi, ou juste ne pas en parler. Cette contradiction⁶⁸. »

⁶⁸ Wir haben hier an der Schule auch „Hitler eine Bilanz“. Das sind glaub ich sechs Filme, wo man also Hitler als Privatmann sieht auf'm Berghof, wie er sich da gibt und mit verschiedenen Frauen also auch – wobei die

Ces usages de la vie privée nous renvoient aux usages féminins du passé par les élèves. Sans surprise, ces thèmes peuvent « passionner » les filles. Léonore, 16 ans, de la 100^e *Mittelschule* raconte dans la première minute de l'entretien pourquoi elle évoque le nazisme :

« J'ai vu des documentaires, sur la période et tout – par exemple : les femmes de Hitler ou quelque chose comme ça. Et puis, ma mère peut me raconter aussi beaucoup de choses, oui.

« *Ta mère ?* »

« Oui, elle a – lu beaucoup de livres. Et je parle avec elle de tout, tout le temps ! »

« *Et les films, que tu as regardé, tu disais « les femmes de Hitler ? »* »

« C'était un documentaire. Sur les femmes de Hitler, avec lesquelles il est sorti, ou avec lesquelles il a eu une affaire. C'était un documentaire – ça venait – je ne sais pas, tous les mardis, je crois. Il y avait huit femmes, ou quelque chose comme ça. Je ne sais plus. De toute façon, c'était tous les mercredis – sur une femme, quelque chose comme ça. Et je les ai tous regardés⁶⁹. »

Léonore, et sa camarade de classe, Annabelle sont ainsi contentes d'avoir « changé de prof » : « l'autre, je ne l'aimais pas » raconte Annabelle. « Il faisait toujours des batailles (*Schlachten*) et des dates et des trucs comme ça ». Le fait que Mme Naute regarde des films avec ses élèves qui traitent aussi « les histoires de cœur » plait aux deux filles : « c'est vachement plus marrant » disent-elles.

La séduction est mise en avant : « comment pouvait-il avoir autant de femmes ? » est une question qui les occupe. Mme Naute, professeure à la 100^e *Mittelschule* de Leipzig, explique à ses élèves l'effet du dictateur sur les gens, qui « sont à ses pieds », « lui jettent leurs enfants dans les bras »⁷⁰. Cette image de séduction est souvent associée au « féminin ». Les femmes en particulier auraient été facilement séduites par le personnage, non seulement par son image de pouvoir, mais également par « l'homme fort ». Le stéréotype de la « faible femme », sans volonté propre, qui se laisse séduire par Hitler, apparaît.

L'autre grande figure de faiblesse, qui subit à la séduction du personnage du dictateur et ses hommes, est celui du pauvre, parfois du chômeur. Madame Weinecke, 48 ans, également au *Gymnasium* Monnet, insiste sur « le danger » qu'elle voit en Europe : la renaissance d'un « homme fort », tel que « Schirinowski ou Le Pen ». Son explication du

Frauenproblematik also in den Hintergrund rückt, aber – (lacht) – diese Unterschiede zwischen dem, was da auf dem Berghof ist bzw. was seine Politik eben betrifft, also dass er durchaus unpolitisch sein konnte oder einfach da nicht drüber geredet hat – so dieser Gegensatz. (Entretien du 15.10.03, p. 14).

⁶⁹ Ich habe – Filme gesehen, so Dokumentarfilme, über die Zeit, und so z.B. Hitler's Frauen oder so. Und – meine Mutter kann mir auch viel darüber sagen. Ja. *Deine Mutter?* Ja, die hat – die hat viele Bücher gelesen. Und ich red mit ihr immer, und über alles! *Und die Filme, die Du gesehen hast, Du sagtest, Hitler's Frauen?* Das war ein Dokumentarfilm, über die Frauen von Hitler, mit denen er zusammen war, oder mit denen er irgendwas hatte. Das war halt so ne Dokumentarfilmsendung – die kam immer jeden – ich weiß nicht, ich glaub jeden Dienstag, das waren 8 Frauen oder so? Ich weiß nicht mehr. Auf jeden Fall haben sie halt jeden Mittwoch oder so – über eine Frau und so. Und die hab ich dann alle geguckt. (Entretien du 28.01.2004, p. 1).

⁷⁰ Entretien du 17.12.03. p. 10 – 11.

danger de séduction est économique : « quand les gens vont mal, et il y a quelqu'un qui sait ce qu'il veut, et il le vend bien, il y a le danger qu'ils se fassent avoir (*dass sie drauf reinfallen*) »⁷¹.

« C'est-à-dire, les gens, qui ont voté pour les national-socialistes, ils l'ont fait pour des raisons à court terme : ils étaient vraiment dans la merde (*sauschlecht*). Et ils leur ont promis des trucs, et eux, ils se sont laissés embarquer sur cette piste. Et le reste, ils ne voulaient pas le savoir⁷². »

Madame Inge, enseignante d'une cinquantaine d'années à Wiesi, explique ainsi le manque de résistance face aux « méchants hommes politiques » par la faiblesse et la foi du « pauvre », selon une rhétorique assez proche des « dispositions féminines » évoquée ci-dessus. Sa collègue du même âge, Klara Rohrsteg, souligne, elle aussi, les « conséquences de la pauvreté » sur le comportement des hommes.

« Ça vient d'un dénuement, à mon avis. C'est souvent comme ça, quand je suis en difficulté, je me regroupe et commence à opprimer d'autres. Ces mécanismes là. C'est la seule explication que je trouve à ce qui s'est passé. Et ça, je trouve que c'est important que les élèves l'apprennent : ce qui se passe avec moi-même si je suis dans une situation difficile. On peut le voir aujourd'hui dans le monde entier. Presque tout acte d'agression résulte d'une situation de dénuement⁷³. »

Les hommes sont capables de discriminer d'autres hommes, de les emprisonner et de les assassiner, dans des situations où eux-mêmes sont privés de l'essentiel et ont besoin d'être valorisés. Madame Rohrsteg en conclut une plus grande réceptivité « des pauvres » à la théorie raciste. Cette interprétation misérabiliste peut néanmoins permettre une identification : Madame Rohrsteg évoque la faiblesse du pauvre à la première personne « quand *je* suis en situation difficile ». Il semble s'agir d'un processus d'identification également féminin. En effet, si certains des hommes évoquent les pauvres, ils n'utilisent pas la première personne pour les décrire.

Monsieur Gerste est le seul homme qui me parle du thème de la séduction et utilise *The wave* en cours, (roman qui a comme objet la séduction d'une classe par son professeur). Néanmoins, il s'agit d'un homme un peu particulier. Engagée à côté de sa femme dans les mouvements féministes, il évoque la nécessité de renforcer la conscience de la domination masculine chez les jeunes filles et les incite à adopter des points de vue plus « masculins ».

⁷¹ Entretien du 14.10.03 p. 16.

⁷² Das heißt also, die Menschen, die damals voller Begeisterung äh für die Nationalsozialisten gestimmt haben, die haben das ja aus äh – sehr kurzfristig, viele von denen jedenfalls, aus sehr kurzfristigen Motiven: es ging ihnen sauschlecht. Und die haben was versprochen, und auf diese Fährte haben sie sich setzen lassen. Und den Rest haben sie dann ausgeblendet. (Entretien du 24.04.03, p. 10).

⁷³ und – na ja, das erwächst meiner Meinung nach aus einer Not. Das ist ja ganz oft so, wenn ich in einer Not bin, schließe ich mich zusammen, und fange ganz schnell an, andere zu unterdrücken, so. Und diese Mechanismen. So – so nur kann ich mir das auch erklären, was da passiert ist, so. Und das finde ich wichtig. Das die Schüler so aus dieser – dieser Zeit das mitnimmt, zu lernen, was passiert mit mir, mit Menschen, wenn ich in Notsituationen gerate – und – kann ich mir auf der Welt heute auch angucken. Nicht. Was jede – jede aggressive Handlung erwächst für mich aus einer Not heraus. (Entretien du 20.10.03, p. 20)

C'est peut-être une des raisons pour lesquelles les figures masculines et féminines d'explication se mélangent dans son discours.

2.2.2 La manipulation

Une variante de la figure d'explication par la séduction est celle de la manipulation. Qui est séduit est manipulé, également. Les deux figures d'explication partagent la passivité de l'objet (de séduction ou de manipulation, le premier étant connoté plus positivement que le second) avec la magie ou la force de l'acteur manipulateur et séducteur. Un des seuls hommes à développer cette figure est Monsieur Hatze, enseignant d'une cinquantaine d'années au *Gymnasium* de Weinberg à Hambourg et engagé depuis les années 1970 dans la lutte pour l'égalité entre hommes et femmes.

« *Est-ce que vous pourriez formuler, ce qui pour vous est particulièrement important pour les cours concernant cette période ?* »

« Oui, je dirais, la séduction (*die Verführung*). »

« *Séduction ?* »

« Oui. Ben – comment – comment on peut manipuler des gens. (il hésite) puisque – je trouve que c'est important pour aujourd'hui également. (il hésite à nouveau). Mmm, évidemment pas dans la forme (il rit doucement) comme l'a peut-être fait Goebbels, mais qu'on peut toujours être incité à influencer les citoyens d'une certaine manière. Ou : comment on peut se rendre compte, comment ça marche. Quels sont les mécanismes, avec quels mots, comment on peut lire entre les lignes. Comment on peut le mettre en question, comment on peut faire attention à ce qui se passe. Et on peut le voir à travers cet exemple, quand la catastrophe arrive. Et en tirer des conséquences. [...] Comment on – comment on peut – dans ces dimensions – manipuler des être humains (il soupire), et à quoi ça peut mener, oui.⁷⁴ »

Goebbels est en général mentionné comme le « héros », ou encore le magicien de la manipulation. Les citoyens apparaissent comme des être passifs, qui se laissent manipuler par Goebbels et sa maîtrise des mots, comme d'autres hommes politiques aujourd'hui pourraient également le faire. Le national-socialisme devient symbole du « à quoi peut mener » une telle manipulation « si on ne fait pas attention ».

A cette figure correspondent des pratiques d'enseignement spécifiques : un roman est lu quasi systématiquement en cours d'histoire ou en parallèle en cours de littérature avec les

⁷⁴ *Könnten Sie für sich so formulieren, was Ihnen ganz wichtig ist, in dem Unterricht dieser Zeit?* Ja, also, ich würd' sagen, so die Verführung. *Verführung?* Ja. Also wie das – wie man Menschen manipulieren kann. (3) Weil ich das eben auch für heute wichtig finde. (4) mmm, mmm natürlich nicht in dieser Form wie (unter leichtem Lachen) wie Göbbels das vielleicht gemacht hat, aber eigentlich immer auch mit verleitet sein kann, (2) die Bürger in einer Weise zu beeinflussen, oder wie man eben auch merken kann (2) wie das gemacht werden kann, welches die Mechanismen sind, äh - mit welcher Wortwahl, wie man – auch zwischen den Zeilen lesen kann. Das hinterfragen kann, wie man im Grunde aufmerksam sein kann, was passiert. Und das kann man ja an dem Beispiel, wenn es schief läuft, äh – ganz gut – erkennen. Daraus jetzt Schlüsse zu ziehen. [...] Also wie man, wie man, Menschen im Grunde so (seufzt) äh, ja, in diesen Größenordnungen ja auch manipulieren und ja, wozu das führen kann. (Entretien du 18.02.02, p. 15).

enseignantes de Leipzig (M. Gerste est le seul enseignant de Hambourg qui le cite également) *The wave*, de l'écrivain américain Morton Rhue, traduit en allemand dès 1984, et dont il existe également une version filmée.

Morton Rhue, *The Wave*, Puffin Books, 1981.

Le roman traite de la manipulation d'élèves par leur professeur de collège. Il instaure dans sa classe, et l'entend ensuite à l'école entière, des règles de conduite strictes, une organisation militaire, une idéologie spécifique, un suivi absolu et un système de surveillance et de dénonciation à travers une hiérarchisation des positions des uns envers les autres.

Les « héros » du roman sont deux adolescents en couple, qui sont d'abord également entraînés par leur professeur, mais commencent à mettre en doute ses pratiques au moment où ils se trouvent confrontés à leur propre violence. La résistance à la manipulation est ainsi valorisée par le roman.

Comme le souligne Madame Seidel, enseignante d'une quarantaine d'années à la *Mittelschule* de Leipzig : « je fais beaucoup d'éthique – je prend toujours *The wave* comme exemple, puisqu'ils disent toujours : 'aujourd'hui, ça n'arrivera pas'. Pour leur montrer comment on peut être facilement manipulé. Et que nous sommes tous manipulés. Je ne m'exclus pas moi-même⁷⁵. » Mme Seidel souligne la manipulation passée en cours dans un but pédagogique précis : mettre en garde face au danger actuel de la manipulation, qui peut prendre deux formes : manipulation politique ou médiatique. En effet, une autre figure d'explication se cache derrière ce thème : « c'est la faute aux médias ». La monopolisation par les nazis des médias, en particulier de la radio, est soulignée en cours, les médias sont ressentis comme un danger pour les élèves également. L'usage du roman par les professeures de Leipzig pose la question du lien avec leur propre expérience de la dictature. La révélation de ce qu'elles ressentent comme leur propre « manipulation » ne trouve-t-elle pas un écho particulièrement fort dans ce roman ?

Les femmes, si elles insistent sur les thèmes de la séduction et de la manipulation (des femmes) sont aussi celles qui parlent volontiers de leur propres sentiments, tel que la peur, qui les mène à occuper une position plutôt prudente face au passé. Mme Heide, jeune enseignante d'une trentaine d'années au *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, explique les raisons pour lesquelles elle est convaincue de « ne pas avoir été une résistante » :

« [J'essaie de transmettre] ce que veut dire vivre dans un Etat totalitaire. C'est – je pense (elle cherche ses mots) je ne sais pas, comment d'autres collègues font cela, mais je trouve que c'est important ! Personnellement, je ne crois pas, tel que je me connais, je ne sais pas, mais c'est sûr que je

⁷⁵ Entretien du 14.01.04, p. 9.

n'aurais pas été parmi les premiers combattants résistants, j'aurai aussi eu peur. Mon mari est complètement différent. Lui, probablement, je peux bien me l'imaginer comme résistant armé. Il n'aurait eu rien à foutre [du danger]. [Se battre] pour la chose, n'est-ce pas. Mais (elle baisse la voix subitement) moi, j'aurais eu peur, je crois. Je me serais laissée intimider⁷⁶. »

Si nous retrouvons chez le mari de Mme Heide le « héros de la guerre » cher aux garçons, les femmes peuvent se peindre elles-mêmes en tant que « faibles femmes ». On n'attend pas d'elles un héroïsme plus caractéristique de la « virilité masculine ». Les filles occupent des positions semblables à celles de leurs professeures, mais elles ne sont pas toujours acceptées parmi les adolescents. Ainsi Elisabeth, 16 ans, élève au *Gymnasium* Monnet à Leipzig et fille d'un agent immobilier indépendant et d'une commerciale explique qu'elle n'aime pas être confrontée tout le temps à ce thème, car face à ce passé, elle se met en question :

« D'un côté, j'aimerais aider, mais (elle hésite) de l'autre côté, j'ai vraiment trop peur : que va-t-il m'arriver ! Mais, quand on réfléchit (elle hésite) pour des gens qu'on aime bien – ou pour ses amis, ou sa famille, des gens qu'on aime d'une certaine manière, on dirait (elle s'énervait) on se jetterait devant eux, et on dirait : « prenez-moi, et ne les fusillez pas ! Moi ! Prenez-moi ! (elle reprend un ton normal) Mais avec des étrangers –oui, je ne sais pas si ça se justifie, qu'on dise : « non, je ne l'aurais pas fait » [je ne les aurais pas aidé]⁷⁷. »

L'identification aux victimes, le ton sentimental et la peur sont propres aux récits des filles. L'enseignement des enseignantes peut ainsi trouver un écho dans ces rapports plus féminins au passé.

2.3 Transmissions familiales et configurations de genre

Les différences entre hommes et femmes se retrouvent dans la transmission familiale du passé nazi.

Karen Werthe, jeune enseignante d'une trentaine d'années à Wiesi, se rappelle vivement de l'image transmise par ses grands-parents paternels et leur amie, qui ont tous les trois « rencontrés Hitler » :

⁷⁶ Was heißt aber leben in einem totalitären Staat auch. Das – ich denke das ist das auch, dass man dis – was auch zu – ja, weiß ich nicht, ich weiß nicht wie es andere Kollegen machen, aber was ich schon auch wichtig finde! Also, ich glaube von mir persönlich, so, wie ich mich kenne, ich weiß nicht! Ich wäre sicher auch nicht der erste Widerstandskämpfer gewesen, hätte auch Angst gehabt. Und mein Mann ist völlig anders. Der wäre wahrscheinlich – ja, der hätte – könnte ich mir gut vorstellen, der hätte so einen Widerstandskämpfer abgegeben. Wäre ihm egal gewesen. Ne, so, für die Sache, aber – (plötzlich leise) ich hätte Angst gehabt, glaub ich. Ich hätte mich einschüchtern lassen. (Entretien du 18.02.03. p. 18.)

⁷⁷ Auf der einen Seite würde >ich gerne helfen, auf der anderen Seite (zögert) gebe ich zu habe ich zu viel Schiss davor: Was würde mir passieren! Bloß, (zögert) wenn man sich das überlegt – für Leute, die man mag oder seine Familie oder Freunde, Leute die man auf einer gewissen Art liebt, würde man (2) <(aufgeregt)sich vehement vor die stürzen und sagt: "Nimm mich und wehe du erschießt die anderen! Nimm mich!" (normal)>Aber bei Fremden (2) >ja, ich weiß nicht, vielleicht so eine Art Hemmschwelle auch irgendwo, die dann zurückhält und->Aber ich weiß nicht ob man das damit rechtfertigen kann, dass man sagt: "Nein, würde ich nicht machen!" (Entretien du 04.11.03, p. 6).

« Et là, il était, debout ! Apparemment dans un cabriolet blanc, sur une falaise, et il regardait les masses en bas ! Apparemment une mise en scène qui branche à fond (*geil*), si on réfléchit. Et ils étaient en bas, et lui, en haut. Et elles disaient – j’ai une grand-mère d’adoption, elle y était aussi – et les deux grand-mères disaient : ‘Nous avons des frissons dans tout le dos, puisque cet homme était tellement impressionnant !’. Et moi, je dis : ‘qu’est-ce qui peut bien être si impressionnant à ce type?’ (rires). Un petit nain comme ça – et puis, pas mon genre, tellement... Mais elles – elles le trouvaient vraiment trop classe ! (Un peu étonnée). Et elles étaient toutes deux – extrêmement fascinées par des hommes très forts. Hans Albers aussi, elles le trouvaient extra ! Et ce type, aux yeux bleu-acier des années quarante – comment il s’appelle – aussi un – un macho comme ça, Un super-macho ! Enfin, ces – ces hommes avec vraiment beaucoup de pouvoir, elles les trouvaient vraiment excitants ! Et ce – vouloir-se-laisser-guider. C’était clair, chez toutes les deux, qu’elles trouvaient ça très bien. Et elles l’ont fermée, aussi, quand mon grand-père parlait⁷⁸. »

Comme souvent dans les entretiens avec les femmes, et contrairement à ceux avec les hommes, Hitler n’est pas nommé ici. C’est « il » ou « lui » (ou alors le nain). L’idéalisation du personnage est soulignée, sa capacité à impressionner « les femmes », qui « aiment les hommes forts ». Le peuple allemand, qui a été séduit par ce personnage, devient encore ici « une faible femme » incapable de s’affirmer face à un homme en cabriolet blanc sur une falaise. Il est intéressant que le grand-père de Karen Werthe demeure entièrement absent dans ce passage décrivant uniquement la réaction des deux femmes face à la figure de Hitler. Il ne réapparaît qu’à la fin, non en tant qu’homme séduit, mais en tant que dominateur, mis sur le même plan que le dictateur, qui fait taire « les femmes qui veulent se laisser guider ». La faiblesse féminine mise en avant dans cette image naturalise la fascination exercée par le « dictateur en haut » (dans une référence quasi-divine) sur le « peuple » du bas. La connotation sexuelle est explicite et les femmes sont séduites non pas par le nazisme, ni par l’idéologie, par les idées ou par la rhétorique, mais par Hitler en tant qu’homme. Dans cette version du Hitler démiurge, il s’agit d’une sorte de sorcellerie masculine, qui a l’effet de disculper « le peuple » et associer la responsabilité du succès du nazisme au séducteur. Par association, l’image classique de la femme séductrice et dangereuse vient à l’esprit, responsable du malheur de l’homme, qui est ici inversée, avec l’homme comme séducteur.

Notons également – et typiquement – que les conversations se déroulent entre protagonistes du même sexe. Ce sont les « deux grands-mères » qui parlent à leur petite-fille.

⁷⁸ Und da stand er! wohl mit so’m weißen Cabrio an so ’ner Klippe und guckte unten auf diese Massen runter, also auch geil inszeniert, wenn man da mal drüber nachdenkt. Und sie standen unten und er oben. Und die sagte – ich hab noch ne Großmutter und in der gleichen Seite, bei mir, das ist irgendwie so ne Nenn-Großmutter. Die haben beide, sie waren beide da – und sie sagten: „Uns lief ’n kalter Schauer übern Rücken – weil dieser Mann so beeindruckend war“. Und ich sage: „Was war an dem beeindruckend? (lachen beide) So’n, so’n kleiner Zwerg und so -, auch nicht mein Typ. Ähm die fanden den ganz toll!“ (erstaunt). Und die haben zum Beispiel aber auch, die waren auch – beide ganz fasziniert von extrem starken Männern! Hans Albers und so fanden sie auch großartig. So alle, so alle Männer. Wie heißt denn dieser Typ mit diesen stahlblauen Augen? Aus den Vierzigern oder so, auch so’n – Macho, so’n Obermacho. Also – diese ganz - diese sehr extrem ähm – mächtigen Männer fand sie ganz toll. Und auch dieses ähm Sich-führen-lassen und so. Also das war bei den beiden schon deutlich zu erkennen, dass sie das gut fanden. Da wurde auch nicht gegen angesabbel, wenn mein Opa – irgendwas sagte. (Entretien du 07.11.03, p. 14 – 15).

Cette communication entre personnes du même sexe contribue à expliquer la transmission des rapports genrés au passé. Ainsi les filles parlent prioritairement aux mères et grands-mères, comme les garçons aux parents et grands-parents masculins. Annabelle, 16 ans, élève à la 100^e *Mittelschule* explique qu'elle a appris par sa tante, et non par son père, l'histoire de sa grande-mère paternelle, qui « cachait des Juifs » pendant la guerre. Histoire de cachette, histoire de filles ?

Cette séparation des sexes peut influencer les rapports à l'histoire développés par les élèves. La configuration familiale dans laquelle se trouve Léoni, 14 ans, élève de M. Schulze en témoigne. Son père, né en 1954, a fait des études d'informatique à l'université de Hambourg avant de devenir conseiller en informatique. Il s'est marié à vingt-six ans à une étudiante en littérature, de quatre ans sa cadette, et qui est devenue institutrice depuis. Ils ont eu un fils, né en 1986, qui part, au moment de l'enquête, aux Etats-Unis pour un an. En 1989, Léoni et sa sœur jumelle sont nées. Si Léoni et son frère sont tous deux au *Gymnasium*, leur sœur a eu davantage de difficultés scolaires. Elle a été contrainte de s'inscrire dans la *Gesamtschule* avoisinante, qui regroupe les élèves refusés du *Gymnasium*.

Dans la famille de Léoni, la division du travail entre les sexes et la division genrée des représentations du monde vont de pair. La politique paraît, aux yeux de tout le monde, réservée aux « hommes de la famille », c'est à dire au père et au fils. Ils en parlent à table et au moment des informations, conversations qui ne sont pas destinées aux femmes, qui préparent le repas, apportent les plats et débarrassent la table. Léoni l'explique en invoquant un manque d'intérêt pour la politique : « Oui, ma mère, elle ne s'intéresse pas à la politique. Elle vote toujours comme mon père. Et ma petite sœur, encore moins ! Moi non plus, d'ailleurs. La politique, ce n'est pas pour moi⁷⁹. »

Au moment où je rencontre Léoni, au printemps 2003, elle est en quatrième et « mauvaise en histoire ». Elle dit elle-même que c'est un sujet qui ne l'intéresse pas : « l'histoire, c'est pas tellement mon truc. C'est plus mon frère. Lui, c'est un vrai *freak* en histoire. Il adore tout ce qui est du passé, les guerres, les événements, la stratégie – (elle hésite) – la politique aussi. Il est très engagé. Il a eu une bourse, et il fait partie du parlement des adolescents (*Jugendparlament*). Moi non. Lui, il est comme mon père. Ils en parlent beaucoup de tout ça. Au dîner, le soir. Pendant la *Tagesschau* (journal télévisé). Moi, j'ai rien à dire. Et puis, la *Tagesschau*, ça m'ennuie⁸⁰. » Classiquement, Léoni ne se sent pas suffisamment compétente pour s'impliquer dans les conversations familiales masculines lors

⁷⁹ Entretien du 14.04.03. p. 7.

⁸⁰ Idem.

des informations, qui regroupent « politique » et « histoire ». Cette auto-censure est peut-être renforcée par l'échec scolaire de sa sœur jumelle : « moi et ma sœur, nous ne sommes pas comme mon frère. Apprendre, ce n'est pas tellement notre truc⁸¹ ». La compétence scolaire et la domination masculine s'accumulent dans la famille de Léoni de manière particulièrement défavorable aux deux sœurs.

Ce n'est qu'au moment où son grand frère part aux Etats-Unis que la configuration familiale lui devient nettement plus favorable. Elle remplace alors son frère aux côtés de son père pour les conversations politiques et historiques pendant les informations. Lors d'un entretien avec elle, presque un an après notre première rencontre, elle constate : « oui, en fait, j'ai changé. Je prends du plaisir à l'histoire maintenant. (Elle réfléchit) depuis que mon frère est parti, mon père me pose beaucoup de questions⁸². » Elle prend également plaisir à regarder les informations avec son père, pendant que sa sœur aide sa mère à faire la cuisine. « J'apprends beaucoup de choses, parce qu'il m'explique. Je peux poser des questions, aussi » constate-t-elle. C'est l'année où ils abordent en histoire le nazisme et le génocide, sujet qui suscite l'intérêt de Léoni. M. Schulze remarque le changement radical de son élève. « Elle fait un progrès remarquable » dit-il « elle participe de plus en plus⁸³ ». Le changement de Léoni est ainsi dû à une constellation familiale et scolaire différente : le traitement du génocide en cours, qui, nous l'avons vu, favorise les rapports des filles à l'histoire s'ajoute à une relation plus étroite et plus positive avec son père, qui aboutit à une valorisation lui permettant de se sentir autorisée à s'aventurer dans des espaces jusqu'alors réservés aux hommes à ses yeux. Ce petit exemple illustre également la fluidité des relations au passé et celles des configurations familiales ainsi que leur interdépendance.

Par ailleurs, le contenu des sujets abordés en famille diffère selon le genre des parents. Heidi, 18 ans, du *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, fille d'un conseiller en management dans une entreprise d'audit et d'une infirmière en pédiatrie qui travaille aujourd'hui comme enseignante dans une école maternelle observe, quand je lui demande avec qui elle parle de quoi :

« Quand je parle avec ma mamie, sur ça [le passé nazi], ou avec ma mère, c'est beaucoup – la poursuite des Juifs – ou alors – la population allemande, à quel point ils ont souffert, ou comment ils ont vécu, pendant la guerre ou comme ça. Avec mon père, c'est plus – tout ce qui touche à l'histoire événementielle (*Ereignisgeschichte*)⁸⁴. Quand je raconte, ce que nous faisons en histoire, comme en ce

⁸¹ Ibid., p. 12.

⁸² Entretien du 18.02.04., p. 5.

⁸³ Conversation informelle le 10.02.04.

⁸⁴ Comme « l'histoire événementielle » en français, *Ereignisgeschichte* est un mot savant en Allemand.

moment, le rôle des Etats-Unis, comment ils se sont mis en avant, en tant que sauveteur du monde – et puis on recule et on compare : comment était-ce à cette époque-là ? Et là, comment se sont-ils comportés ? Et tout de suite, ce sont encore des événements. »

« Avec la mère et la grande-mère, ce sont plus des sentiments- ? »

(Elle m'interrompt) « Oui ! Oui, oui ! (Elle réfléchit) c'est rigolo, en fait – la séparation entre les sexes (*Geschlechtertrennung*) (elle rit, gaiement)⁸⁵. »

Les manières dont on parle du passé en famille font écho aux parlers des professeurs en cours. On retrouve ainsi chez les parents la même « séparation de genre » qu'on observe chez les élèves, et – de manière moins explicite, car s'exprimant surtout dans le langage employé et les figures d'explication évoquées – chez les professeurs : histoire du quotidien et de la souffrance, histoire des victimes et des sentiments du côté féminin, histoire « événementielle », « des grands-hommes », militaire et « internationale » du côté masculin. D'où la force et la continuité de la séparation genrée du rapport à l'histoire du nazisme : famille et école accordent ici leurs influences pour produire et reproduire des schèmes d'explication.

⁸⁵ Wenn ich zum Beispiel mit meiner, Oma noch irgendwie drüber rede, oder mit meiner Mutter, so irgendwie, -, dann ist es sehr, ja auf Judenverfolgung, oder auf, auf die deutsche Bevölkerung, also wie die darunter gelitten haben, wie die gelebt haben, zur Zeit des Krieges, oder so, mit meinem Vater ist es viel was so Ereignisgeschichte einfach, irgendwie anbelangt oder so, -, wir haben jetzt, also wenn ich z.B. erzähle, was wir jetzt gerade in Geschichte machen, das ist so Fugger, und auch die Rolle der USA, und, wie die sich auch oft da vorgetan hat, als Weltretter und so, das machen wir jetzt grad ein bißchen, und dann kommt man natürlich auch darauf zurück, und wie war das eigentlich da, und, - wie war das eigentlich da, und wie ham die sich da verhalten, und dann ist man schon wieder da bei irgendwelchen Ereignissen oder so. *Mit Deiner Mutter und Deiner Oma eher so die Gefühlsebene?* Ja, ja, ja, (überlegt) das ist eigentlich ganz witzig, so Geschlechtertrennung (sie lacht, fröhlich) (Entretien du 21.04.02).

Chapitre VII : Discours illégitimes :

figures sociales d'indifférence et de résistance

Certains des élèves s'adaptent aux attentes des professeurs en reprenant de manière plus ou moins « exacte¹ » les discours légitimes sur le passé nazi qui se combinent avec des discours politiques et civiques. Chez d'autres en revanche, l'enseignement est moins « efficace ». Il subsiste ainsi un « jeu » avec les discours légitimes. Les processus d'appropriation du passé nazi chez les élèves diffèrent selon leur appartenance sociale, leur position dans l'univers scolaire et le contexte dans lequel ils mobilisent les discours sur le passé. La présence systématique d'éléments disparates des discours légitimes sur le passé ne doit pas tromper. Entre opposition et résistance, indifférence et provocation, les élèves réinventent leurs propres interprétations du passé, développent leur *Eigen-Sinn*² dans l'utilisation d'un passé qu'ils ne considèrent pas toujours comme le leur. S'opère ainsi un travail de construction de l'évidence historique, qui n'a pas encore eu lieu chez les adolescents de cet âge. Michel de Certeau souligne que les tactiques de réappropriation des « faibles » sont constitués de pratiques quotidiennes de bricolage, de construction de sens et de contresens de la part de ceux qui ne disposent pas d'un lieu propre à eux, mais qui n'ont que la possibilité de se positionner dans une structure déjà existante (Certeau, 1980/1990, en particulier chap. III).

¹ Rappelons avec Lüdtké que « l'exécution mécanique d'un ordre où d'une interdiction est impossible. Il n'y a que des (ré)interprétations ((Um)deuten) permanentes qui assurent la survie » (1991 : 14).

² Alf Lüdtké (1993) définit le *Eigen-Sinn* comme le « sens propre, le quant-à-soi dans ses formes diverses et parfois contradictoires ». Nous avons vu que le but de ce concept est une rupture volontaire dans l'analyse du comportement des « nombreux » (*die Vielen*) selon l'alternative entre domination, obéissance et résistance, selon les lignes classiques de partage entre structures surpuissantes ou acteurs libres. Il s'agit de comprendre le *patchwork* d'acceptation et de distance, mais également les réinterprétations et réappropriations des structures données, sans pour autant nier les nécessités économiques et structurelles et leur puissance dans des relations hiérarchiques. Lüdtké analyse les formes de *Eigen-Sinn* dans des ateliers de travail industriel au début du vingtième siècle, et les possibilités de se construire un espace propre dans l'espace imposé par des pratiques tel que les pauses de cigarettes, mais également les blagues avec les camarades etc. (Cf. Lüdtké, 1986, 1993a, 1996b). Il s'appuie par ailleurs explicitement (1998) sur les travaux de Michel de Certeau (1990/1980). De Certeau insiste sur les tactiques (des ouvriers de verrerie, par exemple, et leurs pratiques de la perruque, pratique qui consiste à récupérer des déchets d'usine pour en faire des œuvres à but personnel et non lucratif, afin de signifier un savoir-faire) qui introduisent d'autres règles dans un champ défini par des « stratégies technocratiques visant à créer des lieux conformes à des modèles abstraits » (1990 : 51). Ces tactiques créent « un espace de jeu pour des manières d'utiliser l'ordre contraignant du lieu ou de la langue. Sans sortir de la place où il lui faut bien vivre et qui lui dicte une loi, il y instaure de la pluralité et de la créativité. Par un art de l'entre-deux, il en tire des effets imprévus. » (1990 : 52). Cf. également introduction.

L'espace de jeu³ ainsi établi, à l'intérieur de la structure existante (ici l'espace scolaire), n'est pas toujours (peut-être même presque jamais ?) ordonné par des règles de jeu politiques. Quand les élèves mobilisent des pratiques mémorielles « illégitimes » (pour ne donner que quelques exemples : taguer des croix gammées, faire le *Hitlergruß*, raconter des blagues sur « les Juifs » etc.), ils ne révèlent pas nécessairement une position politique ni une adhésion à des valeurs nazies ou néo-nazies. Le danger de surévaluation de la signification politique de ces actes est grand ici. Cette surévaluation est liée entre autre à une séparation entre pratiques légitimes et illégitimes que Richard Hoggart a mis en cause dans son livre sur *The uses of literacy* des classes populaires anglaises (1957/1970). Dans sa préface à la traduction française, Jean-Claude Passeron (1970) souligne le danger des études sociologiques qui tombent trop souvent dans le piège de la posture légitimiste, « condamnées par leur problématique même à ne retrouver la spécificité des attitudes populaires que dans le manque ou le manquement, « défaut de motivation », manque d'intérêt ou absence d'aspiration » (*ibid.* : 19) piège populiste que Richard Hoggart a su éviter⁴. Jacques Revel poursuit cette critique dans un article qui restitue les « usages et abus » de la notion de « culture populaire », en mettant au jour la double opposition qui sous-tend la plupart des analyses historiques de ce thème dans la France des années 1960 – 1980 et qui a comme résultat la séparation entre culture « légitime » et « illégitime » contribuant ainsi à constituer la problématique de la culture populaire en termes de « manque » (Revel 1986/2006). Les analyses de la transmission du passé nazi pèchent également dans ce sens, car elles réfèrent aux représentations du nazisme uniquement en termes de positionnement politique et d'engagement civique. En résulte une double équation par laquelle les discours légitimes sur le passé nazi rejettent le nazisme et donc souscrivent (automatiquement) à la démocratie, et leur équivalent systémique postulant que les discours illégitimes sur le passé nazi sont également ceux qui souscrivent au nazisme et donc rejettent automatiquement la démocratie. Une telle équation s'avère ici simpliste : d'autres combinaisons sont envisageables. Il existe par ailleurs toute une palette d'usages du passé nazi qui n'ont pas de signification directement politique. Analyser la transmission du passé nazi dans l'univers scolaire ne saurait pour autant se passer des notions de légitimité (scolaire ou politique) : en effet, l'école est un espace

³ Je pense à l'analyse de Norbert Elias, qui fait l'analogie du jeu de carte afin de comprendre le fonctionnement social (Elias 1981). Ainsi, la participation aux jeux peut s'analyser du point de vue du « je » (regard du joueur), du « tu » (regard d'un spectateur ou autre joueur sur le regard du joueur pris au jeu) ou du « ils » (regard de l'observateur hors jeu sur l'ensemble du jeu et des joueurs). Il s'agit ainsi d'un double jeu, les élèves, créant à l'intérieur de l'espace social leur propre jeu, jouent selon des règles doubles : celles, scolaires, établies par les professeurs et l'institution, et celles, plus proprement de positionnement dans un espace social parmi leur camarades, mais également en interaction avec les professeurs.

⁴ Passeron poursuit ses réflexions vingt ans plus tard en collaboration avec Claude Grignon (1989).

hiérarchiquement organisé, qui tend à imposer une certaine vision du savoir, de la société, et également du système politique. Dans le cadre spécifique des cours d'histoire, l'interprétation du passé par les professeurs s'inscrit dans un cadre étatique et légitime. Il convient désormais, dans une analyse des discours « illégitimes » sur le passé nazi, non pas de les penser en termes de « manque » ou de « défaut », mais dans la double dimension : d'une part, il s'agit d'étudier les formes d'exclusions culturelles produit par un système (ici scolaire). C'est l'objet de ce chapitre. D'autre part, il s'agira d'étudier les réappropriations, les formes inventives des usages du passé par les adolescents. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

1 LES « INDIFFERENTS »

1.1 Les « largués » des cours d'histoire

A partir d'une recherche sur « les enfants de la démocratisation scolaire » scolarisés à Gercourt, quartier HLM d'une région industrielle en restructuration composé d'une majorité d'enfants d'immigrants, Stéphane Beaud a constaté que « les plus « largués » scolairement, malheureux au lycée, développent des attitudes qui expriment à des degrés variés un refus de l'école. [...] Il y a là, au sein même de l'institution, une inversion des valeurs scolaires, la manifestation d'une culture anti-école à l'intérieur des lycées de la périphérie. » (Beaud 2002 : 24). Sur les terrains de nos propres enquêtes, on retrouve cette « culture anti-école ». Ce phénomène a des conséquences sur les processus de transmission du passé nazi : le refus de l'école va parfois de pair avec le refus de ce qui est transmis à l'école, et donc avec le discours légitime sur ce passé. Il convient néanmoins d'être prudent dans l'attribution d'une telle culture au seul univers des quartiers défavorisés : « culture anti-école » et « anti-intellectualisme » peuvent également exister dans les lycées privilégiés parmi les populations en échec scolaire. Il semblerait, que l'adoption du discours de refus, dans ses différentes formes, suppose encore certaines ressources (par exemple la formation d'un groupe qui soutient ce discours, sa formulation ouverte, etc.).

Reste que les plus « largués » ne disposent pas nécessairement de ressources dans ou hors de l'école pour construire un *discours* proprement oppositionnel. Il convient ainsi tout d'abord de prendre en compte ce que j'aimerais pour l'instant appeler des *pratiques* mémorielles⁵. Il s'agit de la mobilisation par les élèves du passé nazi sous des formes ludiques

⁵ Si l'opposition entre langage discursif et langage du corps est une fausse opposition selon des constructivistes tel Michel Foucault ou Judith Butler, car le discours participe à la construction de la réalité sociale et même du corps, il est ici néanmoins utile de distinguer deux niveaux, qui correspondent à deux espaces de jeu distincts : d'un côté les positions mémorielles défendues (ou pas) par ces élèves de manière construite (en entretien ou dans

au quotidien⁶ - souvent désapprouvées par leurs enseignants - en cours ou dans leur temps libre, afin de sortir de l'opposition entre discours légitimes et illégitimes, savoir et manque de savoir, qui, même si elle est pertinente dans le cadre scolaire, nous prive d'appréhender d'autres formes de mobilisation du passé. Ensuite, il est nécessaire de distinguer entre les « largués » avec et sans ressources alternatives. Les premiers refusent explicitement les discours légitimes sur le passé nazi, les autres passent tout simplement à côté de lui car il n'a aucun sens ni signification pour eux.

Ces derniers posent des problèmes méthodologiques particuliers. Il est tout d'abord très difficile de les rencontrer, en particulier dans le cadre scolaire. Comme l'a souligné Gérard Mauger : certains des « plus intimidés, qui sont sans doute aussi les plus démunis, n'ont pas d'autres possibilité que de refuser l'enquête et de rester 'entre eux' » (1991 : 134). Toutefois, j'ai pu convaincre certains, en participant longuement à leur cours pour gagner leur confiance, et en particulier avec l'aide de leur professeur qui m'a proposé de les interroger pendant les heures de son cours, ce qui leur permettait de « sécher » sans être puni. Une fois face à moi, il s'est avéré extrêmement difficile de les faire parler d'histoire, sujet qui non seulement ne les intéressait pas, mais qui les intimidait : ils avaient peur de « faire des erreurs », de « dire des conneries », particulièrement devant une doctorante en histoire. Ces difficultés, déjà présentes dans toute situation d'enquête en milieu populaire, étaient exacerbées par le double fait que j'enquêtais sur l'histoire dans une institution scolaire. Ce parti pris d'enquête, qui m'a permis de m'insérer complètement dans l'univers scolaire des enfants et de leurs enseignants, m'interdisait par là même d'avoir accès à l'univers familial⁷. Les entretiens se sont déroulés la plupart du temps à l'intérieur de l'école⁸, parfois sur la pelouse, mais dans les lieux et à l'intérieur du cadre de l'institution scolaire.

les cours d'histoire), appartenant à l'*espace scolaire* et qui se trouvent être des pratiques orales (ce que *disent* les enquêtés), de l'autre côté des pratiques mémorielles (lectures, comportements à la maison ou en salle de classe, jeux, bref, ce que *font* les enquêtés, mais qui peut parfois également prendre des formes orales) appartenant à l'*espace entre pairs* et qui peuvent ne pas correspondre aux positionnements défendus (ou pas) dans l'*espace scolaire* (Sur cette différence entre dire et faire des enquêtés, cf. également Bessière/Gollac 2008, à *paraître*). En effet, les deux espaces n'obéissent pas aux mêmes règles, et peuvent donc être perçus comme contradictoires. Une opposition entre deux espaces recoupe ainsi partiellement (mais uniquement partiellement) une opposition entre pratiques orales et pratiques du corps.

⁶ J'utilise le « quotidien » dans le sens de l'Allemand *Alltag*, c'est à dire pour décrire des pratiques qui se déroulent non pas tous les jours, ni régulièrement, mais de manière ordinaire dans l'espace de vie des adolescents. (Cf. Lüdtke, 1989a).

⁷ Si j'ai réussi d'enquêter dans deux familles d'élèves du Gymnasium Weinberg, les élèves de Wiesi, m'ayant rencontré à l'école, n'étaient pas prêts à me faire entrer dans leur univers familial. Il faut dire que la comparaison entre quatre institutions ayant représenté un travail très important, je n'ai pas non plus insisté. Avec davantage de temps et de moyens, il aurait peut-être été possible de poursuivre l'enquête dans cette direction. Un projet de recherche postérieur sera mené dans des familles.

⁸ Si dans les deux quartiers bourgeois de Hambourg et de Leipzig il est possible de donner rendez-vous dans des cafés des alentours, ceci est impossible dans les deux quartiers HLM, car il n'existe ni bar ni café.

« A la définition explicite de la situation d'enquête par l'enquêteur comme situation de communication se superpose une définition implicite comme rapport de force symbolique » (Mauger, *ibid* : 129). La position en surplomb que j'occupe en tant que doctorante, représentante de l'université inaccessible pour la plupart de ces élèves, est accrue par plusieurs facteurs qui se surajoutent : je les ai contactés par leur professeur d'histoire tout d'abord, pour les interroger ensuite à l'intérieur de leur institution scolaire, sur un domaine, enfin, où l'écart de nos connaissances leur est le plus défavorable. Pour amoindrir ces effets, il aurait fallu que j'interroge des élèves dans leur univers familial. Mais un tel dispositif d'enquête aurait menacé mon approche principale, réaliser des entretiens avec des élèves que je suivais également en cours. Il ne reste classiquement que la solution qui consiste à prendre en compte la situation d'enquête et la détailler le plus possible pour analyser l'entretien comme une situation sociale.

1.1.1 « Je ne comprends pas ce que vous dites » !

La manière de commencer les entretiens contient des biais. Demander aux enfants et adolescents s'il y a un événement de l'histoire qui leur semble particulièrement important pour eux-mêmes, revient à suggérer que cette question a un sens pour eux, c'est-à-dire que l'histoire a un sens, non seulement scolaire, mais dans leur propre vie. Confrontés à des élèves considérés comme « faibles » scolairement, qui n'ont pas adopté les raisonnements de leurs enseignants, ma question paraît non seulement déplacée, elle n'a aucun sens. Ainsi, plusieurs élèves ne comprennent pas du tout la question :

« Tu sais déjà qu'il s'agit d'histoire. De la manière dont elle est enseignée à l'école. Et peut-être pourrais-tu me dire (j'hésite) euh – je voudrais parler – tout d'abord de l'histoire allemande, mais aussi d'autres histoires [d'autres pays]. Mais – pour toi ! [je m'intéresse] à ton opinion personnelle. Ce que tu ressens personnellement. Est-ce qu'il y a dans l'histoire allemande un événement, une période, un moment qui te semblent personnellement particulièrement importants ? »

« Euh (il hésite longuement) par exemple ? Vous pouvez dire quelque chose ? »

« Hm, quelque chose – quelque chose – il n'y a rien qui te semble particulièrement important ? Quand tu penses à l'Allemagne, à l'histoire allemande ? »

« Il n'y a rien qui me vient... »

« Non ? »

« Mm hm (interjection négative). »

« Que l'histoire – peut-être quelque chose qui t'intéresse plus que d'autres choses, où des choses pour lesquelles tu penses que- »

« Je ne comprends pas ce que vous voulez dire. Que voulez-vous dire exactement ? »

« Bon. Il y a des évènements et des époques dans l'histoire. Et est-ce qu'il y a un évènement qui est plus important que d'autres ? »

« Non (il soupire). »

« Il n'y en a aucun. »

« Non. »

(Irritée) « Et – hum – et l'histoire en général, est-ce que c'est quelque chose qui – qui- »

« Dites moi ce que vous voulez, je ne comprends pas ce que vous voulez⁹ ! »

Il s'agit du premier entretien que je mène à Wiesi avec un élève (sans réfléchir, j'ai commencé par les professeurs, certainement parce que j'étais consciente, même si c'était de manière diffuse, qu'ils étaient pour moi plus facilement abordables socialement). Ce n'est qu'en posant la consigne générale, pourtant maintenant bien rôdée¹⁰, que je me rends compte que le contexte ayant changé, ma consigne devient problématique. Mon enquêté est un jeune Afghan de 16 ans. Il m'a déclaré fièrement sa nationalité afghane dès notre rencontre. Sans connaître son histoire, je peux présumer une immigration qui implique une fuite politique de son pays, comme pour la majorité de ses compatriotes. Mes hésitations au début de l'entretien et la difficulté que j'éprouve à formuler la consigne révèlent clairement mon malaise. Outre le problème de la distance sociale, se pose un souci de méthode : je me rends compte, en posant la question, qu'elle est déplacée, car elle implique que mon enquêté ait automatiquement un intérêt pour l'histoire allemande. Et pourquoi n'aurait-il pas un intérêt pour l'histoire afghane, dont il a commencé à me parler en allant vers la cafétéria, où aura lieu l'entretien ? Cette idée soudaine me mène à me reprendre, dès que j'ai prononcé le fait que je m'intéresse à l'histoire allemande, pour dire qu'évidemment, je m'intéresse également à l'histoire d'autres pays, mais que tout d'abord je voulais parler de l'histoire allemande... Mal à l'aise de présupposer qu'il aurait plus d'intérêt pour l'histoire afghane que pour celle de son pays d'accueil, je me trouve ainsi déterminée par les raisonnements socialement suffisamment puissants pour me suggérer, malgré mes convictions contraires, de ramener l'interlocuteur vers ses origines

⁹ Du weißt ja schon, dass es um Geschichte geht (Hm) und um Geschichtsvermittlung in der Schule, und vielleicht ähm (3) könntest du mir sagen, mir geht es – erst mal um die deutsche Geschichte, aber auch um andere Geschichte. Aber für dich! – [es geht mir] da wirklich um deine persönliche Meinung. Also was du persönlich empfindest. Gibt es jetzt da in der deutschen Geschichte ein Ereignis, eine Periode, einen Moment, die für die dich persönlich – ähm – dir als besonders wichtig erscheint? – Ähm (zögert lange) zum Beispiel? Können Sie was sagen? – Hm, irgendwie was – irgendwas, gibt's nix, was dir persönlich als besonders wichtig erscheint? Wenn du denkst an Deutschland – deutsche Geschichte? – Fällt mir nichts ein ... - Nee? – Mm (verneint). – Dass Geschichte – also vielleicht auch was, was dich mehr! interessiert als andere Sachen oder wo du denkst irgendwie – das (unterbricht mich) – Ich verstehe nicht, wie Sie das meinen? Wie meinen Sie das genau? – Also es gibt ja Ereignisse und Perioden in der Geschichte. Und ob es ein Ereignis gibt, was für dich persönlich wichtiger ist als andere Ereignisse? - Nee. (seufzt) - Gibt's keins? – Nee! (ich bin etwas stutzig) Und ähm – und Geschichte überhaupt, ist das was, was- (er unterbricht mich) – Sagen Sie mal was, ich versteh nicht was Sie meinen! (Entretien du 30.09.03.).

¹⁰ Au moment où j'arrive à Wiesi j'ai déjà fait plus d'une trentaine d'entretiens avec les élèves de Weinberg.

géographiques, raisonnement que tiennent les professeurs de Wiesi et que j'ai entendu et critiqué tant de fois depuis le début de l'enquête. En vain je tente donc de me réfugier dans la formulation d'un intérêt que je porte à la personne de mon enquêté (hors de toute nationalité) – d'ou l'insistance sur le « il s'agit de toi, toi personnellement, ton opinion ».

Moher ne m'aide pas à surmonter mon malaise. Il ne comprend pas et demande donc des précisions. Je me rends compte qu'il est possible de n'avoir aucun intérêt pour l'histoire – je lui reformule ainsi ma question négativement : il n'y a vraiment rien qui t'intéresse dans l'histoire allemande ? Moher ne trouve rien. Mais je ne veux pas arrêter mon entretien sur cette négation. Je persiste donc (un chercheur doit trouver quelque chose !), le malaise monte avec mon insistance. J'amende toujours la question : s'il n'y a rien qui est vraiment important, il y a peut-être une hiérarchie à trouver, des événements plus importants que d'autres ? Mon incrédulité à prendre au sérieux la réponse négative de Moher le met mal à l'aise à son tour. Au lieu d'insister sur sa réponse négative, il a le comportement typique de l'élève insécurisé dans un contexte scolaire – il pense qu'il a mal compris la question, et m'affirme doublement son incompetence (je ne comprends pas ce que vous voulez). Je reformule la question, il comprend très bien et répond à la négative à nouveau, tout en soupirant, se rendant bien compte qu'il ne me satisfait pas avec cette négation, que je vais donc continuer à lui poser cette question qui n'a pas de sens pour lui, ce qui ne tardera pas. Toujours animée par la volonté de faire cet entretien (et en raison de l'impossibilité de me remettre en question sur le moment – je fais une recherche sur « l'importance de l'histoire dans la vie des Allemands », il est donc extrêmement ennuyeux de me rendre compte que mon approche repose sur un présupposé (social et professionnel) à considérer que l'histoire a un intérêt, forcément et pour tout le monde), je continue à insister, en lui demandant s'il s'intéresse (au moins) à l'histoire en général – pour sortir du blocage. A nouveau il propose la seule variante alternative à son « non », qui est : « je ne vous comprends pas ! ». Cette incompréhension mutuelle, possible entre deux acteurs appartenant à deux mondes trop opposés l'un à l'autre se retrouve dans les quatre entretiens menés dans ce groupe-classe « faible » de Monsieur Stein, ainsi que dans trois entretiens menés dans la 100^e Mittelschule à Leipzig. Il est extrêmement difficile de mener des entretiens sur l'histoire avec des élèves qui ne s'y intéressent absolument pas. La relation scolaire qu'ils établissent avec l'enquêtrice rend leurs propos difficilement interprétables pour d'autres. Il faut les comprendre comme des formulations de ce qu'ils croient correspondre à « mes attentes », c'est à dire des attentes scolaires. Ceci est vrai également pour des élèves socialement et scolairement plus favorisés, mais le double décalage exacerbe les effets pour les élèves qui disposent de très faibles ressources scolaires, culturelles

ou sociales¹¹. L'entretien avec Omer, illustre bien le peu d'importance que l'histoire allemande prend dans sa vie. Né en 1987 à Hambourg, Omer a la nationalité allemande. Son père, né en 1958 à Kaboul, a fui son pays avec l'occupation de l'Armée rouge en 1980 pour s'installer en Allemagne et y ouvrir un commerce de pièces de voiture. Sa mère, née en 1961 également à Kaboul, travaille à la maison. Le frère aîné a passé le baccalauréat et fait son service civil. Sa sœur aînée, qui s'est mariée après son *Realschulabschluss*, n'a pas de profession. Omer ne connaît pas ses grands-parents, restés en Afghanistan. L'entretien avec Omer, comme celui avec Moher, révèle également des malentendus, même si j'ai appris à prendre des précautions et à formuler différemment la consigne générale :

« C'est tout simple. Tu sais que je m'intéresse à l'histoire et la relation [des élèves] à l'histoire. Je m'intéresse à ton opinion à toi, ton opinion personnelle. Ce qui est important pour toi. Et quand tu penses à l'histoire, et en particulier à l'histoire allemande, je commencerai par te demander si pour toi, il y a un événement, une période, qui te semble particulièrement importante. »

« Pour moi ? » (Etonné. Silence).

« Tu n'as pas compris ? »

« Non. »

(Je parle lentement, en regardant Omer, pour savoir s'il me suit) « Si, dans l'histoire allemande (O: oui) il y a une période, un événement, un temps (O: oui) une époque, un moment, qui te paraît particulièrement important. »

« Ah ! Oui. (Il réfléchit). Quand j'étais petit (il hésite) c'était mieux ! »

« Quand tu étais petit ? »

« Oui, mieux. »

« Pourquoi c'était mieux ? »

« Parce que, on est enfant. On est plus (il hésite) beaucoup plus, je veux dire (il hésite à nouveau) comment dire, beaucoup plus – enfin remarquable. »

(Je propose) « On est plus remarqué ? »

« Oui. Oui. Et maintenant moins. »

(Je souris) « Maintenant, on est moins remarqué ? »

« Oui. Pas tellement. Quand on grandit, puis (il hésite) parce que (il cherche les mots) [c'est] de plus en plus dur, ce – (il ne finit pas sa phrase). »

« Aujourd'hui, c'est plus dur ? »

« Oui, exactement¹². »

¹¹ Une alternative-limite consisterait à rémunérer les enquêtés, une autre à faire commenter des images, etc. La comparaison entre personnes appartenant à des milieux favorisés et défavorisés devrait se faire en commençant par les derniers et en adoptant les méthodes utilisées. Si cette thèse était à refaire, c'est ce que je ferais.

¹² *Ja, wie geht das, das geht ganz einfach. Du weißt ja, dass es um Geschichte geht, mir um Geschichte geht und Verhältnis zu Geschichte. Mir geht es wirklich um deine persönliche Meinung. Was für dich irgendwie wichtig ist und ähm – ja, wenn du an die Geschichte denkst und besonders an die deutsche Geschichte, wollte ich gern*

Omer n'a pas compris la question. L'histoire, pour lui, est l'histoire de sa vie. Et il a envie de me raconter combien sa vie est difficile, plus difficile encore en tant qu'adolescent, qu'en tant qu'enfant. Le décalage entre ma question, sur la signification de l'histoire dans sa vie, et sa réponse, sur la difficulté de vivre est considérable. Elle est liée au fait que l'histoire telle que je l'entends, c'est-à-dire l'histoire « politique », celle du passé lointain, n'a aucune existence ou sens dans son quotidien.

L'entretien avec Moher se débloque au moment où je lui cite une série d'exemples : la réunification, des famines, des guerres. Moher réfléchit longuement. D'un coup, il a une idée : « Ah, oui, ce qui c'est passé avec Hitler ». Je lui demande, comme je le fais pour les autres élèves, pourquoi il pense que cet événement-là serait particulièrement intéressant, sans prendre en compte qu'il vient de m'expliquer longuement que rien n'est intéressant en histoire. Il trouve une réponse dans le canon scolaire de la pédagogie du bouleversement affectif : « Oui, il voulait attaquer le monde entier. Et plein de gens sont morts, n'est-ce pas, et surtout beaucoup, beaucoup de Juifs¹³. » C'est la seule information que Moher me livre sur la période pendant tout l'entretien. Il est impossible de le faire parler davantage.

Cette impossibilité de faire parler ces élèves sur le thème du national-socialisme est notamment liée à un manque de connaissances de dates, de faits, d'événements etc. Omeira, qui, contrairement à Moher « aime bien l'histoire » et donc tente de m'expliquer le contenu de ce qu'elle aime bien, révèle en parlant ses lacunes, ce que Moher, en se taisant, réussit à ne pas dévoiler. Née en 1986 en Yougoslavie (Serbie), ses parents ont quitté le pays dès l'ouverture des frontières en 1989 pour s'installer en Allemagne, où le père, qui était maçon, a trouvé un emploi dans une entreprise de nettoyage de bâtiments dans laquelle il est aujourd'hui contremaître. Sa mère est OS dans la même entreprise. Elle a deux frères, le premier va arrêter l'école à quinze ans, ses notes ne lui permettant pas de continuer. A 18 ans, Omeira, comme plusieurs autres élèves, a deux ans de plus que ses camarades de classe. Elle a déjà vécu des bouleversements familiaux importants : ses grands-parents maternels viennent d'être expulsé d'Allemagne quelques mois avant l'entretien et ont été forcés de retourner en

mal anfangen zu wissen, ob es für dich da irgendwie ein Ereignis, eine Periode äh gibt, die dir persönlich als besonders wichtig erscheint. Mir? Hast du nicht verstanden? Nee. (ich spreche langsam und deutlich, immer mit Blicken fragend, ob er mir folgt) Ob es in der deutschen Geschichte – (O: ja, nickt) eine Periode gibt, ein Ereignis, eine Periode – eine Zeit (O: ja, nickt) sozusagen, eine Zeitspanne, also eine Zeit, die dir persönlich als besonders wichtig! vorkommt. Ach so. (überlegt) Ja (zögert) Wo ich klein! war (zögert erneut) war besser! Wo du klein warst? Ja, war besser. Warum war das besser? Weil da ist man Kind, da wird man (zögert, sucht nach Worten) viel mehr also – wie soll man sagen, viel mehr – also bemerkbar! (ich schlage vor) Man wird mehr beachtet? Ja, ja. Und jetzt nicht so oft. (Lächeln) Wird man nicht mehr so beachtet? Ja nicht so. Wenn man groß wird dann – weil [es] immer schwerer wird diese – (bricht ab). Heute ist es schwieriger? Ja genau. (Entretien du 30.09.03, p. 1).

¹³ Entretien du 30.09.03, p. 2.

Serbie après 15 ans de résidence à Hambourg. Le grand-père paternel, divorcé, a été également expulsé quelques années auparavant, il a été forcé de retourner en Macédoine. La grand-mère paternelle, mariée à un Allemand, est la seule à être restée à Hambourg, dernier contact familial local d'Omeira. Les difficultés scolaires d'Omeira rendent une conversation sur l'histoire presque impossible. Même si elle parle beaucoup et fort, Omeira a des connaissances tellement vagues et floues qu'il est difficile de comprendre de quoi elle parle. Mélangeant librement les époques, elle semble retenir des faits qui ont trait à la souffrance des personnes occupant des positions sociales défavorisées ou encore représentant une minorité persécutée. Ainsi elle mélange dans son discours les « esclaves », les personnes persécutées « par Hitler », (elle ne mentionne pas les Juifs) les victimes de la guerre d'Irak et des victimes en général, dont elle ne connaît pas la nationalité mais dont elle se rappelle qu'ils ont souffert. C'est en particulier la condition d'esclave qui l'a marquée comme fait historique effroyable. Ainsi, toute victime de l'histoire, y compris les Juifs des camps de concentration, devient « esclave » :

« Par exemple, beaucoup de gens – par exemple avec Hitler, et tout ça –, ils étaient des esclaves. Et – et avec (elle hésite, cherche ses mots) par exemple, que les Allemands avaient la guerre avec les autres, et tout ça, et n'avaient pas d'aide et tout et tout. [...] Oui. Et il [Hitler] a forcé beaucoup d'esclaves et tout ça. Et il en a assassiné beaucoup aussi. »

« *Et pourquoi penses-tu que c'est important ?* »

« Je ne sais pas. (Elle change de ton) Parce que ça m'intéresse, comment les gens ont vécu avant. Voila. Et aujourd'hui, ce n'est plus comme ça. Euh – oui, avant, avec les esclaves, tout ça. Ça n'existe plus maintenant, comme ça¹⁴. »

Omeira a ainsi une vague idée que Hitler a « forcé les gens », elle ne sait pas bien à quoi faire, mais, d'une manière pas tout à fait illogique elle établit un lien avec l'esclavagisme. Hitler, pour elle, est un propriétaire d'esclaves, qu'il « assassinait beaucoup ». Le manque de contexte historique n'est pas problématique pour Omeira. Son histoire à elle manque d'épaisseur, les dates se confondent, elle est incapable de dire à quelle époque, même dans quel siècle ont eu lieu les événements. Quand je lui pose des questions sur la chronologie ou des dates, elle répond « avant » (*früher*)¹⁵. Tout ce qui n'appartient pas au présent (défini à partir de sa propre vie) est catégorisé dans un ailleurs temporel perçu comme homogène (et qu'on devrait peut-être qualifier comme un ailleurs qui se situe hors temps et hors espace).

¹⁴ Zum Beispiel, dass viele Menschen – zum Beispiel jetzt mit Hitler oder so - Sklaven waren (hm) und mit, mit zum Beispiel, dass die Deutschen erst Krieg hatten mit den anderen und so, nicht Hilfe gehabt und so – alles. [...] Ja also, er [Hitler] hat ja viele gezwungen als Sklaven und so. Und er hat auch viele umgebracht und so. *Und warum meinst du, dass das 'wichtig' ist sozusagen?* Weiß ich nicht (Ton verändert). Weil mich das einfach interessiert, wie die Leute früher gelebt haben. (hm) So und jetzt ist es ja nicht mehr so, wie jetzt äh also so wie früher mit Sklaven hin und her und so. Das gibt 's ja jetzt nicht so. (Entretien du 29.09.03, p. 1 et 2).

¹⁵ Si Omeira a un vocabulaire quantitativement pauvre, elle n'a pour autant pas des difficultés linguistiques, tel son camarade Omer.

« Avant » (*früher*) signifie donc « avant que je sois née ». Ainsi répète-t-elle plusieurs fois que l'histoire est intéressante parce que « avant, ce n'était pas pareil » - et il faudrait ajouter : « qu'aujourd'hui, dans ma vie actuelle ». Quand j'essaie de lui faire préciser l'ailleurs intemporel dont elle parle, de le situer, d'établir une chronologie, des dates, elle n'y voit aucun intérêt. La spécificité géographique ou temporelle du passé, ainsi que sa cohérence contextualisée, n'ont pas de signification propre pour elle, mais tirent leur seule utilité de la comparaison avec sa propre vie. Pour elle, il suffit de savoir que les événements dont elle parle sont révolus dans le temps, peu importe de quelle période il s'agit. Le nazisme et le génocide font autant partie de cet ailleurs intemporel que l'esclavagisme, la guerre en Ex-Yougoslavie ou « Ben Laden ». Omeira n'établit aucune hiérarchie entre les événements, aucun n'est plus important, plus marquant qu'un autre, ce qui est peut-être lié au fait qu'elle n'en connaît aucun vraiment¹⁶.

Christian est né en 1988 à Leipzig d'un père routier (né en 1958) et d'une mère (née en 1960) qui a d'abord travaillé comme caissière, puis comme coiffeuse. Les deux parents ont abandonné l'école après la 10^e (troisième en France), et n'ont pas de diplôme supplémentaire. L'élève de Mme Seidengleich à la 100^e *Mittelschule* à Leipzig est, comme Omeira, très loquace. L'histoire l'intéresse, en particulier « le temps de Adolf Hitler », comme il l'affirme dès sa première phrase :

« L'histoire allemande. Donc, tout d'abord le – enfin voilà, le temps de Adolf Hitler, qu'il a – enfin, oui, avec les Juifs – comment dire ça – qu'il n'était pas vraiment leur ami, enfin, qu'il les haïssait, plutôt, en fait, et tout ça, enfin, et qu'il voulait les mettre dehors, que je sache, et puis qu'il s'est suicidé, lui-même, avec du poison dans sa boisson, ou quelque chose comme ça, du vin, ou comme ça, ce qu'on fait – (il se tait, un long silence s'installe). »

« *Est-ce que tu peux me dire pourquoi c'est important ?* »

« C'était aussi le temps – avec le Mur. Non ? Est-ce que c'était – (il ne finit pas sa phrase, me regarde, interrogatif) ? »

C'est à dire, avec le Mur ?

« Oui, qu'il était construit, pendant ce temps là ? C'était ça ? (Il n'est pas tout à fait sûr, me regarde. Je ne répond pas, dis juste hmm). Qu'il y avait, enfin – la (il hésite, prononce comme s'il s'agissait d'un mot étranger) la R-F-A – c'était ça ? Oui, je pense, la RFA et la (il hésite longuement, cherche, ne trouve pas) je me rappelle pas le nom – ici – RFA, et – (il me regarde) »

(Je l'aide) « RDA ? »

« Oui, exact. Qu'ils étaient séparés et que le pouvoir était – Berlin était en RFA, je pense, non ? Et – tout autour, il y avait la RDA – et Hitler, il voulait le contrôle, pendant ce temps, là - »

De quoi ? Qu'est-ce que tu veux dire ?

¹⁶ Plusieurs professeurs me parlent de cette difficulté des enfants de milieux sociaux défavorisés de situer des événements dans le temps et dans l'espace.

« La – (hésite, me regarde interrogatif) La RDA, je pense ! Oui. Et ils se sentaient exclus, les Berlinoïsi, puisqu'ils avaient le mur autour de leur pays. Autour de leur ville, et ils ne pouvaient plus venir en RDA, et l'inverse. Et puis, il y avait beaucoup de trafic, d'un côté et de l'autre, et ça venait aussi de l'extérieur, il y avait des gens qui venaient en RDA et ils ont fait passer des bas, et des cigarettes, et des trucs comme ça : »

« *Et quand tu dis, Hitler voulait avoir le pouvoir sur la RDA, il était où, donc ?* » (j'essaie de comprendre)

« En RDA ! » (Il sourit).

« *Tu avais dit que le temps de Hitler, c'était important, puisqu'il y avait la séparation. Est-ce que tu peux expliquer pourquoi c'est important ? Pour l'Allemagne, ou pour toi ?* »

« Donc : (il soupire) C'était un temps important pour l'Allemagne. Ils étaient séparés. Et puis, 50 ans après, c'était déjà que le Mur était tombé. Et qu'il y avait la réunification de l'Allemagne à nouveau, Hitler était mort, et je – je pense qu'il y avait Lénine qui a pris le pouvoir, non ? Au milieu de cette époque (Je tousse). Et le Mur – tout le monde était heureux que le Mur ait disparu. Qu'ils pouvaient aller partout, à l'époque, et que des produits de l'Ouest venaient à l'Est, et les produits de l'Est venaient à l'Ouest¹⁷. »

Les connaissances de Christian sont plus que vagues. Il ne connaît ni les frontières géographiques de la RDA et de la RFA, il ne sait pas différencier entre le nazisme et la dictature communiste, il a juste entendu parler de Hitler et de Lénine, mais demeure incapable de situer ses connaissances dans le temps et dans l'espace. Une sorte de flou en résulte, avec des noms, personnages et événements qui flottent, sans pouvoir prendre du sens. Une partie des informations semble venir du film *Sonnenallee* que Christian a vu récemment¹⁸. Christian

¹⁷ Die deutsche Geschichte. – also – erst mal – hier – die Zeit von Adolf Hitler, dass der halt – mit den Juden – ja wie soll ich das ausdrücken – nicht so sehr befreundet war – also – sie hasste eigentlich – und – so – und so die Juden verbannen wollte, soviel ich weiß, und – dass er sich umgebracht hat, dann, selber, mit Gift – im Trinken oder so – halt Wein, was der da immer macht – (lange Pause). *Kannst Du sagen, warum Du meinst, dass das besonders wichtig ist?* as war auch – die Zeit mit der Mauer – oder? War das das - ? *Wie meinst Du – mit der Mauer?* Ja, dass die da gebaut wurde, in der Zeit? War das so? (er ist sich nicht ganz sicher.) Halt, dass da die – (er zögert, spricht es aus als wäre es ein sehr fremdes Wort) B-R-D – war das das? Ja, die BRD, glaub ich, und die – (langes Zögern) ich komm jetzt nicht auf den Namen hier – BRD und -? (*Ich komme ihm zur Hilfe*) DDR? Ja, genau. Das die halt so getrennt wurden, dass die Macht halt auf – Berlin war ja glaub ich in der – BRD? Und – das ringsrum war halt die DDR – und dass Hitler halt die Kontrolle drüber haben wollte – wenn das die Zeit so war - *Über was? Was meinst Du mit drüber?* Die – D - ? DDR glaub ich! Ja. Und die fühlten sich halt ausgeschlossen, die Berliner, weil die Mauer halt um ihr Land – errichtet – ja, war. Um Ihre Stadt errichtet wurde, und sie halt nicht mehr Zugang zur DDR und so – gegenseitig hatten, und dann – es wurde sehr viel geschmuggelt, immer – hin und her – und es kam glaub ich auch nur – von außen her, kamen die Leute rein – in die DDR – und die haben dann auch Strumpfhosen geschmuggelt, und Zigaretten und so – *Und wenn Du sagst, Hitler wollte die Macht über die DDR haben, wo war er dann?* In der DDR. (leichtes Lachen). *Du hattest angefangen zu sagen, dass die Zeit besonders wichtig sei, mit Hitler, weil da die Trennung stattgefunden hat – und warum ist das besonders wichtig für Deutschland? Oder für Dich?* Also (seufzt) weil es für Deutschland halt eine wichtige Zeit war. Sie wurden getrennt, und dann – 50 Jahre später war's dann schon wieder – dass die Mauer jetzt wieder gefallen war. Und dass halt Wiedervereinigung von Deutschland wieder da war, Hitler war halt tot, und ich – glaube da kam auch Lenin an die Macht, oder so? Mitten in der Zeit. (Ich huste). Und die Mauer hat jeden wieder gefreut, dass die Mauer wieder weg war, dass die überall hingehen konnten, in der Zeit, dass halt auch die Westprodukte zum Osten kamen, und die Ostprodukte zum Westen (Entretien du 31.01.04, p. 1).

¹⁸ En effet, le trafic illégal vers la RDA est un thème du film, en particulier les bas et les cigarettes sont « amenés » par un oncle au personnage principal. Christian, quand il parle du film, confond systématiquement RDA et RFA, pensant que « en RFA [qu'il situe à Berlin, entouré par la RDA et donc « petite »], ils avaient rien, ils n'allaient pas bien », donc l'oncle a « apporté des trucs de la RDA ». Par ailleurs, il sait situer l'enfance de ses

adopte une attitude scolaire issue d'une valorisation de l'oral en cours. Il lance des informations vagues qu'il ne maîtrise qu'à moitié, et me regarde dans l'attente : vais-je le reprendre ? Un professeur aurait sûrement corrigé les erreurs qu'il avance. Dans ce contexte, il peut faire illusion en cours : il lance un nom et peut s'avancer, l'enseignant évitera les pires élucubrations. Mais puisque je ne le reprends pas, cette stratégie ne fonctionne pas. Là où d'autres se taisent et disent qu'ils ne connaissent pas, Christian s'embarque dans des développements qui l'amènent rapidement dans un tourbillon d'incertitudes, dans lequel il s'enfonce¹⁹. Se révèle ici la relation hiérarchique entre enquêtrice et enquêté, le dernier tentant en vain de correspondre à mes attentes et de faire « bonne impression », mobilisant à tout prix des bribes de connaissances. Ce flou se retrouve également dans le discours d'Omeira, quand elle parle du génocide.

« Tu parlais tout à l'heure des personnes qui sont mort dans des chambres. Est-ce que tu peux m'expliquer de quoi tu parlais ? »

(Elle baisse la voix) « Je ne sais pas trop. »

« Tu ne sais plus ? »

« Je pense (elle hésite, de peur de dire des choses incorrectes ?) que ce Hitler – je ne sais pas très bien, il a forcé des esclaves quelque part. (elle chuchote) Je ne sais pas vraiment. (Plus fort) Et puis, il les a mis dans une chambre ou je ne sais pas, il les a enfermés ou quelque chose comme ça. Et puis, beaucoup sont morts, à cause de (elle hésite) il a fait du gaz ou quelque chose comme ça²⁰. »

Le génocide reste ainsi complètement vague dans l'imagination d'Omeira. Elle a du mal à se rappeler ce qui s'est passé, sa méconnaissance l'empêche de faire des liens entre les événements. Elle a retenu qu'il y avait du gaz, « fait par Hitler », et que des personnes étaient enfermées. Ses informations sont si peu solides, que celles qui lui sont fournies par ailleurs peinent à trouver une signification pour elle. Ainsi elle me raconte qu'elle a vu un film sur le génocide la veille de l'entretien. Quand je lui demande de quoi il s'agissait, elle ne se rappelle plus de rien. Non seulement elle est incapable de me donner un titre, mais elle n'arrive pas non plus à reconstituer l'histoire du film. On comprend pourquoi l'histoire ne semble guère

parents en RDA, et il raconte qu'il leur manquait « des choses ». Mais visiblement, il n'arrive pas à faire le lien entre l'enfance de ses parents et un film comme *Sonnenallee* ou une réalité politique/étatique. D'où l'incertitude permanente dans son discours sur la RFA et la RDA qu'il exprime par des hésitations et des formules tel que « je pense que c'était en RFA.

¹⁹ On peut faire l'hypothèse qu'au quotidien, Christian n'a jamais réfléchi sur les frontières de la RFA et de la RDA, et que le discours qu'il produit ici est entièrement lié à la situation d'entretien, qui le force de produire un discours sur une réalité qui n'a que très peu de sens dans sa vie de tous les jours.

²⁰ *Du sprachst vorhin von Leuten, die umgekommen sind durch die Nazis in den Kammern. Kannst du das noch mal sagen, was du da meintest ?* (Leise) Weiß ich nicht genau. *Weißt du nicht mehr genau?* Ich glaub, (2) dass äh der Hitler – ich weiß nicht so genau, dass er die Sklaven irgendwie gezwungen hat. (flüstert) Ich weiß es nicht so genau. (lauter) Dann hat er die irgendwie in ne Kammer eingelocht oder weiß nicht, hat er die dann eingesperrt und so. Und es sind ja auch viele davon gestorben wegen (2) „Gas“ hat er gemacht irgendwie so was. (Ibid., p. 12).

pouvoir devenir une ressource dans l'univers scolaire pour ces élèves. Un manque de ressources familiales et de connaissances ne leur permet pas de s'approprier l'histoire à laquelle ils sont confrontés en cours. Celle-ci ne fait pas sens dans leur quotidien. Le fait que leurs familles ont vécu un passé autre que celui de l'Allemagne peut éventuellement rendre le processus d'appropriation du passé nazi, et plus généralement de l'histoire allemande encore plus difficile, il ne peut pas pour autant l'expliquer, comme montre l'exemple de Christian, ou encore celui de Marji (chap.V).

Néanmoins ils en retiennent les « grandes leçons » scolaires : malgré leurs lacunes, les élèves « en très grandes difficultés scolaires » sont en effet capables de nommer la Deuxième Guerre mondiale et Hitler comme « particulièrement importants », information retenue par obligation scolaire, comme en témoigne le discours d'Omer :

« Oui, donc (il hésite) l'école, c'est quelque chose qu'il faut apprendre. Et donc, il y a des choses, et des thèmes qui sortent, et il faut – comment expliquer ça – eh bien, une histoire pareille, il faut la connaître, ce qui c'est passé avant, ou pourquoi Hitler – Hitler a fait des choses aussi graves. C'était (il hésite) ne n'était pas bon! On veut le savoir, ça, pourquoi il l'a fait. »

« *Et qu'est-ce que qui n'était pas bien ? Tu dis que c'était grave. Qu'est-ce qui était grave ?* »

« Il détruit tout. Les Jui – (il s'interrompt) eh bien, il – il a détruit tout, des hommes qu'il n'aimait pas, il a - ce n'était pas bien, n'est-ce pas. »

« *Et tu sais pourquoi il a fait ça ?* »

« Non, je n'ai pas d'explication. Non, je ne sais pas. Non. »

« *Et tu crois que vous allez en parler, à l'école ?* »

« Je pense que oui. Sur le thème. Il faut le savoir, quand on a commencé cette thème²¹, on veut savoir des trucs. Pourquoi ! il l'a fait. Il faut le savoir. Si non, ça ne sert à rien, que nous commençons avec la thème²². »

Omer a intégré certaines « règles » de l'école. Il sait que c'est un lieu « où il faut apprendre » et il considère que ces règles sont « justes ». Il connaît aussi ses propres difficultés, et il sait qu'il lui reste « du travail » à faire pour correspondre aux attentes scolaires. L'histoire est ainsi « une chose de l'école », l'histoire du nazisme « un sujet

²¹ Omer maîtrise mal l'Allemand. Il fait en particulier des fautes de genre, que je traduit tel quel en français.

²² Also das (2) Schule ist ja was, was man lernen muss. Und da kommen solche Sachen und Themen raus, da muss man ja – wie soll ich sagen (4) also so ne Geschichte muss man ja wissen, vielleicht was früher passiert ist oder warum Hitler – Hitler so was gemacht hat so was Schlimmes. Das (zögert) war ja nicht gut! So was will man ja wissen, warum er es gemacht hat. *Und wenn du sagst, das war so schlimm, das war nicht gut. Was ist das, was da schlimm war?* Er macht alles kaputt. Die Ju- also er hat ja alles kaputt gemacht, Menschen – die er nicht mochte, hat er (zögert) so was war nicht gut ne. *Und kannst du dir denken irgendwie, warum er das gemacht hat, hast du da ne Erklärung für?* Nee, habe ich keine Erklärung für nein! Weiß ich nicht. *Und meinst du, dass ihr das noch behandeln werdet in der Schule?* Ich glaube ja das Thema. Man muss es ja wissen, wenn man den Thema schon angefangen hat, will man ja darüber was wissen. (ja) Warum! er es getan hat, muss man ja auch wissen. Sonst bringt es ja gar nichts, dass wir den Thema angefangen haben. (Entretien du 30.09.03, p. 14).

important » et qu'il faut donc connaître. Mais ce passé reste pour autant extérieur, comme imposé. A quel point les élèves ont néanmoins intériorisé l'importance scolaire du passé nazi montre le travail de Moher, qui, étudiant « les Juifs aux XIX^e siècle », rend un devoir quasi uniquement sur le génocide, (alignant des dates sur l'extermination des Juifs, dans le désordre) qu'il a visiblement recopié quelque part (cf. annexe n°19).

Malgré les difficultés scolaires qu'il éprouve, Omer il est également interpellé par le passé nazi. Commencer à apprendre les atrocités du génocide suscite chez lui la question du « pourquoi », et donc celle de la responsabilité. Il considère que les connaissances scolaires ne sont pas gratuites : elles doivent mener à une compréhension de ce que, pour lui et d'autres de ses camarades, reste incompréhensible. Ainsi Karsten, né en 1988 à Leipzig et qui vit avec sa mère, aide-opticienne mais au chômage depuis la *Wende*, (le père est parti peu après sa naissance), élève à la 100^e *Mittelschule* de Leipzig, explique qu'il ne comprend pas le génocide.

« Je ne sais pas trop – il [Hitler] a eu fait un truc avec les Juifs – il a eu quelque chose avec les Juifs même si – même s'il était un lui-même et – il en a tué beaucoup, à l'époque et il a aussi essayé de s'emparer du monde si – si j'ai bien compris. »

« Et quand tu dis, il a eu quelque chose avec les Juifs, tu veux dire quoi ? »

« Il – il en a fait tuer beaucoup. D'après ce que j'ai compris. Mais – il en était un lui-même – enfin, je ne comprends pas vraiment bien²³ ! »

Karsten espère que l'école va l'aider à élucider ce sujet²⁴. L'école est donc un lieu qui renferme le savoir (légitime) indispensable pour « s'en sortir ». Les élèves en sont conscients même s'il leur est souvent inaccessible.

Quand je demande à Moher si ses connaissances sur le génocide proviennent des cours, il m'explique qu'ils « ne l'ont pas encore fait », mais qu'il a vu « des reportages sérieux, pas RTL des trucs comme ça, mais des reportages vraiment très sérieux, à la télé » qui traitaient du sujet. L'insistance sur le « reportage sérieux » vise à me convaincre du sérieux de ses propres pratiques d'acquisition des connaissances. Moher sait pertinemment que certains médias ne sont pas acceptés dans l'univers scolaire : RTL, par exemple, chaîne privée de télévision, mais Internet en fait également partie, en tout cas aux yeux de mes

²³ Ich weiß gar nicht – der hat auch irgendwie die Juden – mit den Juden irgendwas gehabt, obwohl das – obwohl er selber einer war, und – hat auch viele damals getötet – und hat auch versucht, die Welt irgendwie an sich zu reißen, wenn – wenn ich's richtig verstanden hab. Und wenn Du sagst, er hat was mit den Juden gehabt, wie meinst Du das dann ? Der – der hat viele töten lassen. Soweit ich's mitbekommen hab. Aber – er war ja selber einer – also – ich versteh das irgendwie nicht richtig ! (Entretien du 12.02.04, p. 4).

²⁴ Il est frappant de noter que chez la quasi totalité des élèves, même après l'enseignement du nazisme, et peu importe leur appartenance sociale ou leur réussite scolaire, cette question du « pourquoi » du génocide reste entièrement intacte. L'école ne leur a en rien fourni des éléments explicatifs satisfaisants.

enquêtes²⁵. Par ailleurs, les pratiques masculines des adolescents sont plus difficilement prononçables devant une femme²⁶. Moher présume que ses activités ne correspondent pas plus aux attentes présumées « féminines », qu'aux attentes scolaires : « à l'école, c'est des bouquins. Pleins ! (*mengenweise*) », même s'il ne se rappelle pas de leur contenu. Quand je lui demande s'il aime bien lire des romans, il répond, effrayé : « non !!! ».

Son camarade de classe, Joey raconte également que les livres « ne l'intéressent pas » :

« *Tu aimes lire les livres ou pas trop ?* »

« Non, plutôt pas trop. »

« *Des romans ?* »

« Non ! »

« *Pourquoi pas ?* »

« Oui (il réfléchit) il n'y a pas le temps pour ça. Par exemple, ce que je fais : je vais à l'école, jusqu'à quatre heures. Après il y a le foot. Je joue au foot dans un club. On n'a pas le temps pour ça. Quand on rentre du foot, on est (il hésite), normalement on peut lire un livre, le soir. Mais on est tellement crevé. Et puis, les devoirs pour l'école. Et puis, on est vraiment crevé. On ne peut pas – on n'arrive pas à lire un livre. Il y a deux livres que j'ai lus. Mais pas autant que je pourrais – les raconter ou quelque chose comme ça. »

« *Et si tu dis, il y a deux que tu as lu, c'était pour l'école ?* »

« Oui. Oui. A cause de l'école, oui²⁷. »

« Ne pas avoir le temps », ou « ne pas pouvoir lire, car on est trop fatigué », sont les raisons évoqués par plusieurs élèves de Wiesi pour expliquer leurs difficultés avec « les bouquins ». Moher va un peu plus loin dans son analyse. Il m'explique, avec lucidité que « c'est peut-être parce que – je ne sais pas. Enfin - mes parents n'ont pas – ils ne m'ont pas

²⁵ « (Affirmatif) à l'Internet, je ne regarde pas des choses comme ça (qui ont trait à l'histoire). *Qu'est-ce que tu y regardes, alors ?* Il vaut mieux pas que je le dise. » Internet est ainsi un média qui sert à regarder des sujets extra-scolaires qui sont indicibles dans un entretien « sérieux ».

²⁶ Ma relation avec ces jeunes hommes est d'ailleurs très différente en classe ou en entretien. En groupe, quand ils sont loin de moi physiquement, et devant « la classe » ils me cherchent régulièrement en faisant des blagues, en particulier à connotation sexuelle, ils me proposent des rendez-vous la nuit, me demandent si je suis mariée en parlant fort et en riant. Dès qu'ils se trouvent seuls (ou à deux) face à moi, l'interaction est plus calme et posée. L'ambiguïté disparaît entièrement pour faire place à une attitude très « sérieuse », justement, ils se montrent concentrés, scolaires, en attente de mes questions, auxquels ils tentent de répondre en s'appliquant.

²⁷ *Also liest du Bücher gerne oder eher nicht so gerne? Ne nicht so gerne. Romane und so was? Nee. Warum nicht? Ja (2) es – man findet nicht die Zeit dafür. (hm) Zum Beispiel ich mach: Ich geh, geh zur Schule. Die Schule geht bis 4 Uhr. Danach ist dann noch Fußball. Ich spiele auch Fußball im Verein. Das dafür hat man nicht die Zeit. Wenn man wieder vom Fußball kommt, dann ist man – eigentlich kann man dann noch 'n Buch lesen abends. Aber dann ist man so fertig. Und dann noch die Hausaufgaben von der Schule. Dann ist man echt – fertig. Da kann – da schafft man nicht – irgendwie ein Buch zu lesen oder so. Also diese zwei Bücher, die habe ich gelesen, aber – jetzt nicht so viel, dass ich irgendwie jetzt (er zögert) erzählen kann oder so. Ja, ja. Und wenn du sagst, es gibt zwei, die hast du gelesen. Hast du die der Schule wegen gelesen? Ja, ja. Wegen der Schule so.*

habitué à lire des livres, quand j'étais petit – à lire des livres²⁸. » Les livres restent ainsi difficiles d'accès :

« Parfois, il faut qu'on lise. J'ai lu un livre à l'école : *Die Welle*²⁹. Mais je trouve ça ennuyeux. »

« *C'est ennuyeux ?* »

« Oui. On ne peut pas se l'imaginer. »

« *T'as réussi à le finir ?* »

« Oui, on était obligé. »

« *Et pourquoi tu dis que tu ne peux rien t'imaginer ?* »

« (Il réfléchit) pas assez de fantaisie ? Je ne sais pas. Enfin : quand on lit un truc comme ça, on doit se l'imaginer, comment ils sont, où c'est, comment ils le font. »

« *Et quand on ne peut pas se l'imaginer, c'est ennuyeux.* »

« (Il hésite) Ben moi – je le fais comme ça : je lis, je lis, je lis. Mais je n'apprends rien. Je comprends rien. Je lis uniquement. Et je ne sais plus, après [ce que je viens de lire]³⁰. »

Les difficultés qu'éprouvent les élèves de milieux sociaux modestes pour lire représentent un obstacle considérable pour s'approprier les connaissances historiques. La lecture qui pose problème à Moher n'est pas la « lecture savante » qui fait de l'intérêt du texte la fin de la lecture et qui peut être valorisée au lycée³¹. C'est au contraire la « lecture ordinaire », qui utilise « explicitement le texte comme un instrument à des fins qui lui sont extérieures » (Baudelot/Cartier/Détrez, 1999 : 163) tel que se divertir, par exemple, mais aussi se documenter et surtout s'identifier, et qui permet l'investissement des adolescents dans les livres qu'ils lisent³². Moher ne trouve pas goût à la lecture parce que, justement, il ne parvient

²⁸ Ibid., p. 8.

²⁹ Pour une description du livre, cf. chap. VI, p. 334.

³⁰ Ja. Müssen wir manchmal. Habe ich ein Buch ‚die Welle‘ gelesen. Finde ich langweilig. *Ist langweilig ?* Hm, man kann sich nichts drunter vorstellen. *Hast du es denn zu Ende zu lesen geschafft ?* Ja. Mussten wir. *Und warum sagst du, du kannst dir nichts so richtig drunter vorstellen?* Zu wenig Fantasie, ich weiß nicht. Also wenn man so was liest, muss man sich auch irgendwie vorstellen, wie die aussehen oder wo sich's gerade abspielt, wie sie das machen. *Und dann wird's langweilig, wenn man irgendwie liest und sich nicht vorstellen kann.* (zögert) Also ich, ich mache so: Ich les', ich les', ich les' - aber darunter lerne ich nicht so. Ich versteh' da nichts, ich lese einfach nur. Ich weiß das irgendwie nicht mehr (ibid., p. 9).

³¹ Selon Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, c'est cette lecture savante qui constitue un des facteurs explicatifs (parmi d'autres, telle que la socialisation adolescente) de la décroissance de lecture des jeunes français (surtout masculins) entre le collège et le lycée.

³² La notion de *lecteur* « ordinaire » (et de *lecture* rousseauiste) a été employée dans un sens très spécifique, que nous ne reprenons pas exactement ici, par Robert Darnton dans son étude des lectures de Rousseau par Jean Ranson, un bourgeois « ordinaire » du XVIII^e siècle, pour désigner une nouvelle façon de s'approprier la lecture : « une lecture proprement rousseauiste s'est créée sous l'impulsion de Jean-Jacques lui-même. Elle consistait à « bien digérer » les livres de façon telle qu'ils entraient profondément dans le tissu de la vie quotidienne. On lisait pour vivre – pour se fiancer, se marier, élever ses enfants [... enfin elle consistait à] se donner tout entier à un directeur de conscience ». Darnton ne manque pas de souligner que « cette attitude devant le livre n'est plus concevable [...] La lecture rousseauiste appartient à un monde que nous avons perdu ; elle nous est aussi étrangère que les perruques et les tabatières de l'Ancien Régime. [...] Les lectures d'autrefois

pas à investir le livre, ni à « se l'imaginer ». Ainsi c'est la lecture tout court, « ordinaire » aussi bien que « savante », qui reste inaccessible pour lui.

Omer, quant à lui, a pris goût à la lecture depuis un an. Fortement incité par ses professeurs, il lit pour acquérir les capacités langagières qui lui font cruellement défaut. Il fréquente la bibliothèque et emprunte des livres pour lire tous les soirs.

« *Et est-ce que tu lis des livres ? (Oui) Des romans, par exemple ? Ou quel genre de livres ?* »

« Eh bien – des livres d'enfants! Je dois [faire ça] parce que mon Allemand n'est pas très – lisible. N'est pas très bon, quoi. Donc, je dois lire, pour que ça devienne mieux. »

« *Et donc, tu lis pour améliorer ta langue ?* »

« Oui, exactement, oui. »

« *Et tu fais ça pour l'école, ou – ?* »

« Enfin, Monsieur Stein l'a dit plusieurs fois. Mon prof l'a dit plusieurs fois. Et depuis – (il hésite) depuis un an, je lis, très souvent, toujours, quand je dors – une heure, une demie-heure, je lis. Et après, je dors. »

« *Et qu'est-ce que tu lis, comme livres ?* »

« Parfois aussi des romans. Parfois aussi des – des « bouquins-de-chair-de-poule ». Des qui font peur. Des bouquins comme ça. »

« *Et c'est ennuyeux, alors, de devoir lire tous les soirs ? Ou ça te plaît aussi ?* »

« Ça me plaît ! (très décidé). Il faut toujours [le faire], quand on a envie soi-même. Quand j'en ai envie, moi, je le fais aussi. Et quand j'en n'ai pas envie, je ne le fais pas³³. »

Omer lit certes parce qu'il a pris conscience du décalage linguistique qui est à la base de son échec scolaire. Pour autant, à l'instar de beaucoup d'enfants des classes populaires, il lit la littérature de jeunesse ou de sciences-fiction, peu en phase avec la culture scolaire, en

étaient diverses, mais surtout elles étaient autres, et il faut souligner les différences qui les distinguent des lectures d'aujourd'hui. » (Darnton 1985 : 197). La distinction entre « lecture savante » et « lecture ordinaire » repris ici à Baudelot/Cartier/Detrez s'appuie sur la différenciation entre « lecture esthétique » et « lecture éthique » établie entre autre par Hans Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978. Elle sert à Pierre Bourdieu (1979) à distinguer deux ordres de dispositions. Baudelot, Cartier et Detrez privilégient l'appellation « ordinaire » car elle souligne le fait que « ce mode de lecture jouit d'un statut beaucoup plus universel que ne tendent à le faire accroire les discours qui le relèguent, pour mieux le disqualifier, dans les espaces catégoriels du juvénile ou du populaire. Ce mode de lecture déborde en effet de beaucoup, socialement et historiquement, le cadre de ces deux catégories de lecteurs. C'est pourquoi nous le qualifions d'ordinaire » (1999 : 161).

³³ *Liest du Bücher?* (ja) *So Romane oder so was? Oder was für Bücher?*

Also Jugendbücher! (hm) Muss ich, weil mein Deutsch ist nicht so – lesbar, ist nicht so gut. Da muss ich lesen, damit es besser wird. *Und dann liest du aber, um deine Sprache zu verbessern?* Ja genau ja. *Und das machst du von der Schule aus oder?* Also Herr Knoche hat 's paar Mal gesagt. Also mein Lehrer hat 's 'n paar Mal gesagt. Und ab, also seit – einem Jahr lese ich schon – sehr oft, also immer wenn ich schlafe – eine Stunde, halbe Stunde lese ich – dann schlafe ich... *Und was sind das dann für Bücher, die du dann liest?* Manchmal auch Romane. (hm) Manchmal auch so welche – „Gänsehautbücher“, so wo man Angst kriegt. Solche Bücher. *Und ist es dann nervig, dass du jeden Abend Bücher lesen musst oder macht es auch Spaß?* Macht Spaß! (I: ja?) Man muss auch immer, wenn man selber will, wenn ich selber will, dann mache ich das auch. (Ja) Wenn ich das nicht mag, dann mache ich nicht. (Entretien du 30.09.03, p 10).

raison principalement d'un moindre encadrement familial des pratiques de lecture (cf. Baudelot/Cartier/Detrez, 1999 : 119 – 123). Ces lectures peuvent donc aider effectivement Omer à améliorer ses capacités langagières, mais elles ne sauraient lui fournir les informations (scolairement) exigées en la matière historique.

Les élèves cumulent ici trois des principaux obstacles à la lecture. Majoritairement masculins, ils sont « en retard » scolairement et viennent de milieux sociaux modestes, (*ibid.* cf. en particulier chap. 8). Ils comptent parmi l'équivalent allemand des 15% d'élèves en échec grave par rapport à leur capacité d'écriture, de lecture et d'expression orale identifiées par les sociologues français (*ibid.* : 43). Ces élèves, il faut également le rappeler, se trouvent regroupés dans des écoles spécifiques en raison du partage tripartite du système scolaire allemand. Ainsi, à Wiesi, il n'y a approximativement que 3 à 7% d'élèves qui obtiennent l'*Abitur*. Tous les professeurs de Wiesi et de la 100^e *Mittelschule*, sans exception, mentionnent les difficultés que posent la concentration d'élèves en « retard » scolaire et les obstacles posés par la langue, l'écriture et la lecture pour l'enseignement. Ceux-ci jouent également dans les mécanismes d'appropriation du passé nazi par ses élèves. En effet, quand les livres ne font pas (ou peu) partie des sources d'information sur le passé, les connaissances passent par d'autres supports³⁴.

Ainsi, Moher a-t-il recourt aux « reportages sérieux » de la télévision pour s'informer sur le nazisme. Les élèves en général, mais plus particulièrement les élèves des deux écoles des quartiers défavorisés, aussi bien à Leipzig qu'à Hambourg, ont l'habitude de regarder des « émissions », des documentaires télévisés³⁵. Ceux qui ont un peu plus de facilité pour se rappeler les noms des reportages³⁶ me confirment qu'ils apprécient particulièrement Guido Knopp.

Cet « historien de la ZDF », deuxième chaîne publique allemande, rassemble entre 15 et 21% de l'audience en *prime time* avec ses émissions sur le nazisme³⁷, un mélange

³⁴ Si Baudelot, Cartier et Detrez (1999 :136 – 137) soulignent la proximité de l'univers du livre et celui des images pour les collégiens, ceci ne vaut que pour les collégiens qui lisent. En effet, ceux qui ne lisent pas et se tournent exclusivement vers les médias audio-visuels sont nombreux parmi les élèves mentionnés ici.

³⁵ On sait par ailleurs que les pratiques culturelles varient avec l'appartenance sociale. Pour la France à partir des enquêtes d'emploi du temps de l'Insee de 1986 et 1998, Philippe Coulangeon constate que « le temps moyen d'écoute de la télévision apparaît positivement corrélé au capital culturel. Maximal chez les non-bacheliers, il est en revanche minimal chez les diplômés de l'enseignement supérieur ». (Coulangeon, 2003 : 287). Pour une analyse plus globale des pratiques culturelles des français selon leurs appartenances sociales, cf. Donnat (1998, mais aussi 2003). Pour les problèmes théoriques qui se posent à l'analyste des appropriations des produits culturels, cf. Darras (2003).

³⁶ Les difficultés à se souvenir des noms des auteurs ou producteurs sont ici liées, pour les lectures comme pour d'autres médias, au mode de « lecture ordinaire ».

³⁷ Pour une analyse de ses émissions et du parcours de Knopp, cf. Kansteiner (2006), en particulier chap. 8. Pour les chiffres, cf. *ibid.* : 110.

d'archives et de fiction reconstituée, entrecoupé par des entretiens avec des « témoins » que Knopp parvient à faire pleurer devant la caméra. Le succès de ces produits télévisuels est remarquable : non seulement Knopp est le seul à pouvoir imposer « ses » documentaires après le journal télévisé, emplacement privilégié pour avoir une grande audience, mais ses émissions sont également appréciées autant par les professeurs que par les élèves, et en particulier par les garçons de milieux sociaux défavorisés³⁸. L'audience dépasse ainsi de loin les seules statistiques de téléspectateurs du jour de diffusion. Les professeurs d'histoire les utilisent pour appuyer ou remplacer un cours (une émission dure 45 minutes, le temps d'un cours scolaire en Allemagne : « c'est pratique » me disent plusieurs enseignants). En effet, sans en faire un usage systématique, aucun des 33 enseignants que j'ai interrogés ne critique véritablement Knopp, qui est « si aimé par les élèves ». D'ailleurs, certaines émissions sont soutenues par des ministères de l'éducation. Elles sont incluses dans la liste des émissions pour l'usage scolaire³⁹. L'historien américain Kansteiner, dans une récente analyse des politiques de mémoire allemande d'après guerre, consacre une partie de son livre au rôle de la télévision dans la transmission des politiques de mémoire (Kansteiner, 2006, part 3). Kansteiner explique le succès de Knopp par ses ambiguïtés (2006 : 175 – 180). Il souligne ainsi le fait que Knopp utilise des moyens visuels qui permettent au téléspectateur de « s'identifier », voire de « jouer » au nazi tout en insistant dans un paratexte politiquement très correct (commentaires explicatifs) sur la nature détestable du régime nazi (*ibid.* : 176, 177). En reprenant la propagande nazie des années 1930 et 1940⁴⁰ et en l'actualisant avec les moyens cinématographiques du 21^{ème} siècle (vitesse, colorisation, usage de musiques dramatiques⁴¹) il la rend attractive pour l'œil du téléspectateur contemporain. Cette réussite commerciale – Knopp et son équipe d'historiens de la ZDF sont les seuls à pouvoir concurrencer les chaînes privées dans des heures de *prime time* avec leurs reportages sur le nazisme – est aujourd'hui bien établie. Knopp joue sur un plaisir que Kansteiner appelle « transgressif ». Le succès de ses émissions auprès des adolescents, en particulier des garçons, correspond aux usages masculins de l'émotion déjà décrits (cf. *supra*, Chap. VI.1.).

³⁸ Ce sont en particulier les entretiens avec des témoins de l'époque qui stimulent beaucoup les élèves grâce à leur « vivacité » et aussi leur « émotionnalité ». « Des fois il y en a qui pleurent, quand ils racontent ça, on voit vraiment que ça les a marqués » (Entretien avec Domenico, apprenti soudeur grec, le 17.02.02). Nous retrouvons ici les caractéristiques de la « lecture ordinaire » et des processus d'identification.

³⁹ En dehors de cette permission, il faut prendre en compte que la totalité des professeurs d'histoire de Hambourg, et à peu près un tiers de ceux de Leipzig enregistre régulièrement des émissions de télévision pour les utiliser en cours, autorisé ou non. La télévision fait ainsi partie de l'enseignement scolaire de manière régulière et sans aucun contrôle ministériel.

⁴⁰ Les procédés de Knopp diffèrent ainsi peu de ceux de Leni Riefenstahl's, cf. *Olympia*, Leni Riefenstahl, Olympia-Film, Deutschland 1936 - 1938.

⁴¹ La surreprésentation de la musique de Wagner dans les émissions de Knopp a également attiré la critique cynique des historiens universitaires.

Le succès de Knopp doit être expliqué. Au contraire de la plupart de ses collègues qui l'accusent de fabriquer du « nazi-kitsch » sans suivre les moindres règles de base des documentations historiques Kansteiner prend au sérieux « l'historien de la télé »⁴². Les reproches les plus souvent avancés contre Knopp sont de deux ordres. Sur la forme, les historiens lui reprochent de mélanger matériaux d'archives et fictions reconstituées, sans livrer au spectateur les moyens de les distinguer. Il est également accusé de « travailler » les archives quand elles ne correspondent pas à l'image que l'équipe historique de la ZDF aimerait donner de l'époque. Ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, l'équipe a ralenti les pas de Hitler pour le faire apparaître davantage comme un grand homme qui déambule majestueusement, en lieu et place du petit personnage aux pas courts. Sur le fond Knopp fait apparaître l'armée allemande sous un angle « trop positif », en particulier dans ses documentaires des années 1990. Ces deux critiques sont à la base des doutes quant aux effets indésirables des émissions « auprès du jeune public ». Kansteiner formule ainsi une crainte largement partagée par les critiques de Knopp : « peut-être les jeunes ne reviendront-ils pas de l'identification temporaire avec les soldats ordinaires et élites politiques du troisième Reich » (*ibid.* : 179). Il s'inquiète ainsi que « les plus jeunes » manquent du vécu, des dispositions politiques et esthétiques nécessaires à des (ré)interprétations critiques : comment pourraient-ils questionner leurs propres usages du plaisir transgressif ? Mais tout en affirmant (sans preuve véritable) qu'« aucune autre vision de l'histoire a autant réussi à construire la mémoire collective du nazisme en Allemagne », Kansteiner doute lui-même de l'effet structurant sur les représentations des téléspectateurs, en particulier sur les plus âgés.

Ces doutes sont confirmés par l'étude menée ici. En effet, non seulement la fascination pour les acteurs, construite comme transgressive uniquement à partir de l'adolescence, n'est pas incompatible avec une empathie avec les victimes et un refus ouvert du nazisme comme régime politique (la fascination par les images n'est pas équivalente à une attraction politique), mais de surcroît elle laisse apparemment peu de traces, en particulier chez les adolescents de milieu social défavorisé. Leur difficulté à se rappeler tout ce qui a trait au scolaire se retrouve en matière de films historiques. Si Moher et ses camarades peuvent me dire qu'ils « aiment bien » regarder Knopp à la télévision (autant que leurs camarades du *Gymnasium*), ils ne se rappellent guère pour autant le contenu des émissions, contrairement à leurs camarades socialement et scolairement plus à l'aise, mais aussi des élèves engagés

⁴² Dans une conférence de presse à Cologne en juin 1998, professeurs universitaires et historiens de la ZDF se sont opposés publiquement, avec une critique particulièrement soutenue de la part de l'historien Ulrich Herbert, qui a accusé le ZDF de produire du « Nazi-kitsch ». Cf. par exemple, Thomas Gehringer, „NS-Kitsch“: Fernsehen und Zeitgeschichte, eine Auseinandersetzung, *Tagesspiegel*, 16 juin 1998.

politiquement. Parmi ces derniers, certains construisent des discours oppositionnels de manière plus systématique ; ils impliquent, entre autre, des connaissances plus approfondies sur le sujet. Il existe ainsi deux catégories d'élèves qui peuvent citer Knopp en détail : d'une part, les « bons élèves », qui sont également ceux qui adoptent les discours légitimes une fois le sujet traité à l'école ; d'autre part, les élèves mobilisant des discours oppositionnels sur le passé nazi, qui disposent de connaissances précises sur le sujet, et qui utilisent Knopp de manière sélective pour renforcer leurs positions politiques (cf. *infra*). Les entretiens avec les élèves « largués » relèvent que la moindre disposition de ressources scolaires ou familiales freine une familiarisation avec les discours historiques de même qu'elle freine la construction du type discours historique « d'opposition ». Moher, en dehors de phrases comme : « il y avait beaucoup, beaucoup de juifs qui sont mort », ne développe pas d'opinion sur le passé nazi.

Joey, son camarade de cours, est un peu plus loquace. Né en 1987 à Kaboul, en Afghanistan, il a 16 ans au moment de l'entretien. Son père, né en 1939, a voulu faire des études après le baccalauréat. Joey y insiste (« mon père a fait des études »), mais il ne sait pas lesquelles, et il confie que son père a rapidement dû arrêter pour intégrer l'armée. Il a quitté l'Afghanistan en 1994 après avoir été commandant dans l'armée, position qui devenait difficile avec la prise de pouvoir des Talibans. Il n'a pas retrouvé de travail en Allemagne. Sa mère, née dans les années 1940, n'a jamais été à l'école et elle n'a jamais travaillé. Joey affirme que son père est « en retraite », on peut imaginer que, puisqu'il n'a jamais travaillé en Allemagne, la famille de Joey vit des aides de l'Etat. Joey a sept frères et sœurs, qui ont entre 22 et 37 ans et sont dispersés dans le monde entier : le frère aîné travaille comme dentiste à Londres, le deuxième et troisième sont à Hambourg, l'un y est chauffeur de taxi, l'autre sans travail, tous deux sans diplôme. La sœur aînée a été professeure de collège au Pakistan, pays d'origine de son grand-père maternel, avant de se marier ; une autre sœur est à San Francisco, deux autres à Hambourg. Les quatre sœurs sont mariées et ne travaillent pas ou plus, et gardent les enfants à la maison. Joey ne connaît pas ses grands-parents, restés à Kaboul. Il se souvient de son pays d'origine qu'il a quitté quand il avait sept ans. En début d'entretien il établit immédiatement une comparaison entre la Deuxième Guerre mondiale et la guerre en Afghanistan :

« L'histoire allemande, ouf ! (il réfléchit) Oui, qu'est-ce que je dois dire ? L'histoire allemande – c'est oui, l'histoire sûrement de Hitler. Ça c'est (il hésite à nouveau) oui, ça c'est intéressant. »

« Oui, et pourquoi est-ce intéressant ? »

« Oui, parce que beaucoup de gens, comme dans notre pays, beaucoup de gens ont été assassinés par ça. Et puis – l’enthousiasme et tout ça (il sourit). »

« *Et quand tu dis, dans notre pays, qu’est-ce que tu veux dire ?* »

« Oui, dans notre pays il y a – il y a aussi beaucoup de gens qui sont morts. »

« *Et quel est ton pays ?* »

« L’Afghanistan ! »

« *L’Afghanistan. Et il y a beaucoup de morts ?* »

« Oui. Dans la guerre⁴³. »

Comme presque la totalité des enquêtés de Wiesi dont les parents ont une nationalité étrangère, Joey considère dans ce passage que « son pays » est l’Afghanistan, et non l’Allemagne. Ce constat est à différencier et dépend du contexte. Quand il parle de l’histoire, il se réfère à son pays. Quand il mentionne le fait qu’il a la nationalité allemande, ou encore les discriminations racistes qu’il subit, il dit : « je suis allemand. Il n’y a pas de différence entre moi et les autres... » (*ibid.* p. 13). La fluidité du sentiment d’appartenance que Joey exprime, (et que nous avons également trouvé chez Marji), est également applicable à l’interprétation historique du pays. Si, au début de l’entretien, la consigne générale suscite chez Joey de manière évidente l’établissement d’une cohérence historique allemande condensée dans le passé nazi (l’histoire de l’Allemagne est ainsi « sûrement l’histoire de Hitler » à ses yeux), à d’autres moments, en particulier d’agressions et de discriminations racistes, comme pour Marji, le nazisme devient « une affaire des vieux » ou encore, comme pour Omeira, un attribut des « néo-nazis, qui sont une minorité » et n’ont donc rien avoir avec l’Allemagne, et en particulier rien avec leur quartier, Wiesi, et leur école, où ils sont absents. Mais quand il parle de l’histoire de manière construite (c’est à dire, après la consigne générale, et dans une posture scolaire) le lien que Joey arrive à établir avec l’histoire allemande, un peu comme Omeira, passe par « les morts ». A part le nombre de morts impressionnant que Joey ne sait chiffrer, mais dont il a l’idée vague « qu’il y en a beaucoup », fait qu’il répète sans cesse tout au long de l’entretien, « et surtout des Juifs », ses connaissances sont limitées. Comme les autres enquêtés, Joey superpose le passé et le présent :

⁴³ Deutsche Geschichte boah. (2) Ja – was soll ich jetzt sagen. Deutsche Geschichte – dass äh ja die Geschichte von sicher von Hitler (hm). Das ist ja, das ist ja interessant! *Ja. Und warum ist es interessant?* Ja weil viele Menschen, wie auch in unserm Land, davon getötet wurden. Und äh – die Begeisterung und so (grinst). *Wenn du sagst in unserm Land, was meinst du dann?* Ja in unserm Land wurden auch viel – sind viel – sind auch viele Leute gestorben. *Welches ist denn dein Land?* Afghanistan! *Afghanistan. Und da sind viele Leute gestorben?* Ja. In dem Krieg. (Entretien du 30.09.03, p. 1).

« [Je me pose] la question, par exemple: Combien de gens sont morts? Et – pour (il hésite) pourquoi il y a autant de Juifs qui sont morts? Quelle est la raison ? Oui, des questions comme ça. »

« *Et est-ce que tu as trouvé des réponses ? Pourquoi autant de Juifs sont morts ?* »

« Oui ! Parce que le (il parle lentement, prononçant bien ses mots) Hitler était contre – (il hésite) il était contre les étrangers, n'est-ce pas. Enfin, il voulait que (il hésite à nouveau) que l'Allemagne soit occupée que par des Allemands. Donc pas de noirs (il ne finit pas sa phrase). Et c'est pour ça qu'il a tué beaucoup de Juifs, et des noirs aussi⁴⁴. »

Joey ignore que l'immigration africaine est très récente en Allemagne et que les Juifs assassinés pendant les années 1940 n'étaient ni « étrangers », ni « immigrés ». Ici, l'interprétation historique sert à rendre compréhensible le présent (la haine raciale et la xénophobie, thème dont une grande majorité des interrogés de Wiesi, et en particulier les enquêtés de parents de nationalité étrangère, me parlent de manière abondante) et inversement : la situation actuelle est confondue avec la situation historique⁴⁵. Ces élèves raisonnent de manière profondément a-historique. Ils ne parviennent pas à établir une chronologie, ni à raisonner selon un contexte spécifique.

« Oui ici (il hésite) ici : Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale. Hitler et tout ça. C'était vraiment grave. Ce que j'ai entendu, c'était (il cherche ses mots) c'était pas très joli, j'ai entendu. »

« *Et c'est quoi, qui n'était pas très bien ?* »

« Oui, qu'il n'aimait pas les Juifs et tout ça, quoi. Il faut toujours avoir (il reprend sa phrase) on doit aimer tout le monde ! Ce n'est pas un problème. Mais c'était vraiment (il hésite) nous avons regardé un film, la semaine dernière : *American History X*. Il y avait Hitler, et tout, et ils ont cassé du Noir, et tout ça. C'était - je trouvais ça pas bien⁴⁶. »

Il s'agit d'un film qui traite du racisme et du néo-nazisme des années 1980 sur la côte Est des Etats-Unis, mais que Omer, comme Joey, replace « au temps de Hitler » :

« Oui, alors, il y a un Noir, qui a braqué la maison de Hit- (il s'interrompt) oui, alors, des gens de Hitler. Et après il a, le petit frère du frère, il s'est réveillé. Et il a dit : 'viens, il y a plein de Noirs'. Il sort et en abat un. Et blesse un autre, sur la jambe, il tombe. Et puis – dans sa bouche et tout – et

⁴⁴ Die Frage also zum Beispiel: Wie viel Leute sind gestorben? Wie - wieso so viele Juden gestorben sind? Mit welcher Begründung? Ja und solche Fragen. *Und hast du da Antworten gefunden, warum so viele Juden gestorben sind?* Ja! Ja weil äh der (gedehnt) – Hitler war ja gegen – gegen, also er war doch gegen Ausländer. Also er wollte, dass, dass Deutschland nur von Deutschen besetzt wird. Also kein Schwarzer oder (er beendet den Satz nicht). Und darum hat er viele Juden umgebracht, auch Schwarze (ibid., p. 2).

⁴⁵ Quand il n'y a pas confusion, il y a au moins comparaison explicite. Ainsi, dans un cours de M. Stein, une discussion est lancée parmi les élèves : « oui, aujourd'hui, avec les étrangers, c'est pareil – comme avec les juifs. » « Oui, ils ont juste fait un effort, pour avoir un boulot. » « Mais je ne comprends pas. Ils ont rien fait. Ils ont juste fait leur boulot. » « C'est pareil aujourd'hui. Ils font le ménage, et tout le monde est contre eux. » JT, 22.10.03.

⁴⁶ Ja hier (2) hier: Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg. (hm) Und so. (hm) Hier Hitler und so. Das war echt schlimm also. Was ich gehört hab, war – nicht gut so, habe ich gehört. *Und inwiefern war das nicht gut, also was ist das, was da nicht gut war?* a, dass er die Juden und so nicht mochte und so. (hm) Man muss immer was haben – man muss alle!mögen (betont). Das ist kein Problem. Aber das war echt (2) wir haben sogar in der letzten – letzte Woche haben wir 'n Film geguckt: *American History X*. (hm) Da haben Hitler und so, haben die voll die Schwarzen und so angemacht. Das war – fand ich nicht gut. (Entretien du 30.09.03, p. 4).

boum. [...] Oui et puis (il bafouille) après, oui, alors il était le chef. Et ils l'ont pris ! Il est – il a eu cinq ans de prison. Et après, quand il est sorti, il a dit : 'ce n'est pas bien', toujours (il recommence sa phrase) il est redevenu normal, et a dit : 'je ne recommencerais pas'⁴⁷. »

Omer, comme plusieurs de ses camarades, parle de manière très hachée quand il raconte une histoire. Il n'emploie pas de verbes ; son récit ressemble par moments à une BD, avec des sons, (« boum »), des phrases non achevées. Le langage utilisé exprime la distance de l'élève avec l'univers scolaire : il emploie des mots propres aux banlieues, il altère la syntaxe⁴⁸. Son langage reprend la vitesse et le mouvement des images : rapidité et action sont mises en avant. C'est peut-être la rapidité et l'immersion dans les images qui empêchent une prise de distance et une remise en contexte historique du film. Mais la confusion entre Hitler et les Etats-Unis peut également être tout simplement une manière de parler. Hitler devenant le symbole du mal, ici du néo-nazisme, parler des « gens de Hitler » ou de la « maison de Hitler » peut éventuellement être une manière de désigner le néo-nazisme, sans signifier automatiquement la croyance selon laquelle l'action se situe dans la période nazie. Les deux interprétations sont par ailleurs possibles. Etant donné la mise « hors contexte » du passé, le manque d'insertion dans le temps et dans l'espace, l'histoire devient uniquement une référence de valeur. « Hitler » ne se réfère plus au personnage historique, mais au « mal » et devient synonyme du nazisme, du fait de cette fluidité chronologique et géographique du raisonnement des élèves.

Ainsi, l'histoire devient soit une accumulation d'événements ponctuels, qui sont posés comme contemporains, soit elle est séparée, comme chez Omeira en « avant » et « maintenant ». Si Joey est celui des élèves qui va le plus loin en essayant de comparer explicitement la Deuxième Guerre mondiale avec celle d'Afghanistan, il lui manque néanmoins les connaissances pour établir une telle comparaison.

Ce n'est qu'au moment où nous abordons les questions du présent (la guerre en Irak, celle de Yougoslavie et surtout celle d'Afghanistan), que le déroulement de la parole devient plus fluide, l'enquête moins pénible. Il ne s'agit ainsi ni d'un désengagement ni d'un

⁴⁷ Jaaa also da ist so 'n Schwarzer eingebrochen in dem Haus von Hit- also, also von – Hitlers Leuten. Und danach äh hat er, hat der kleine Bruder von seinem Bruder, den hat er dann aufgewacht. Meint er: „Ja komm, hier sind viele Schwarze“. Ist er rausgegangen, hat er den, erst mal einen abgeknallt. Hat da einen – den Zweiten am Bein angeschossen, ist er runter gefallen. Und dann - genommen seinen Mund so und dann – Bum...[...] Ja, und dass er (stottert) also danach hat, hat –also war – ein Anführer. Und dann haben die ihn gekriegt! Ist er, war er erst mal fünf Jahre im Gefängnis. (hm) Und danach, wo er [raus]gekommen ist, er meinte, dass ist nicht gut, wenn immer – ist er wieder normal geworden und meinte: Damit fange ich nicht mehr wieder an. (Entretien du 30.09.03, p. 4).

⁴⁸ Chez Omer s'ajoute à un langage « jeune » une réelle difficulté avec l'Allemand. Il multiplie les fautes à l'oral.

désintérêt politique. C'est en partie un désintérêt pour l'histoire allemande et surtout une méconnaissance, raison pour laquelle elle représente, de manière abstraite, une référence de valeur, incarnation du mal, plus qu'une référence historique. Ainsi, les plus « largués » socialement et scolairement passent presque entièrement à côté de ce que, pour cette raison, il serait inadéquat d'appeler « la mémoire collective allemande » mais qu'il convient plutôt de définir comme des discours socialement et scolairement légitimes sur le passé.

1.1.2 Vie professionnelle et histoire

Il était difficile de rencontrer les « mauvais élèves ». La timidité de ceux qui se sentent mal à l'aise en histoire et la peur d'être jugés les retient d'accepter un entretien. Je m'étais tourné vers une entreprise de bâtiment pour interroger les apprentis, dont, entre autre deux soudeurs et un menuisier. Du fait de leur situation professionnelle, la connaissance en histoire n'a jamais représenté un enjeu pour ces apprentis. Même s'ils étaient légèrement mal à l'aise par rapport à moi, perçue comme une « professionnelle de l'histoire » ils pouvaient me dire ouvertement leur absolu désintérêt (« j'en ai jamais eu rien à battre de l'histoire », « vraiment, ça n'a jamais été mon truc », « ça ne me concerne pas ») ainsi que ce qu'ils appelaient une « méconnaissance » de l'histoire. Une telle confirmation est plus difficile dans le cadre scolaire. Etant donné que j'avais contacté les élèves par leur professeur d'histoire, il était plus difficile pour eux de s'opposer à ma demande ouvertement en affirmant la futilité de l'histoire. Ce refus ouvert devient possible dans un cadre social (l'entreprise de bâtiment) qui leur fournit une reconnaissance autre que scolaire. Par ailleurs, le rapport de force, sans être inversé, paraît ici bien plus équilibré. Entièrement ignorante de l'entreprise, du bâtiment, de la menuiserie ou du métier de soudeur, les enquêtés, interrogés sur leur parcours, se trouvaient d'emblée dans une situation d'informateur : il fallait m'apprendre comment on devient apprenti-soudeur, quelles sont les règles du métier, comment se passe le partage entre l'école et le travail en entreprise, etc.. Ces quelques entretiens en dehors du cadre scolaire renforcent l'hypothèse que les discours sur le passé peuvent constituer une ressource utilisable dans des contextes spécifiques.

Ces jeunes apprentis (entre 17 et 21 ans) n'ont pas « besoin » du passé où d'un discours sur le passé. L'école ne le leur demande plus, dans l'entreprise, il est superflu. Ils le laissent à d'autres, qu'ils considèrent plus compétents qu'eux en la matière. Ils ne disposent pas de cadres collectifs au sens de Halbwachs, qui donnent sens au passé et le mettent en forme. Mais, contrairement à Moher et ses camarades, qui entretiennent un vague espoir de pouvoir « continuer jusqu'au bac, même si cela va être dur », Robin et ses collègues apprentis

n'ont plus besoin de se conformer aux cadres scolaires. Quitter l'école, commencer une carrière professionnelle, s'affirmer dans l'entreprise, prendre des positions de responsabilité (Robin est délégué syndical) leur fournit des cadres collectifs et des références (l'entreprise) qui leur permettent de développer un discours anti-histoire affirmé, sans en avoir « honte » ou sans vouloir correspondre à des attentes scolaires. L'âge joue certainement également un rôle. Il est plus facile de s'affirmer ouvertement en opposition à moi à 20 ans qu'à 15.

Robin est né en 1980, ses parents tiennent un restaurant dans un petit village à l'extérieur de Hambourg. Il a une grande sœur, qui est employée commerciale dans l'aéronautique. Après dix ans d'école, Robin a passé deux ans comme un apprenti-menuisier dans l'entreprise de bâtiment où je le rencontre, tout en suivant une école professionnelle. Il passe son diplôme et devient *Geselle* (compagnon) à 21 ans. Par rapport aux autres apprentis il a donc déjà un statut. Il est également membre du *JVA*, le syndicat des apprentis⁴⁹. Ses engagements dans l'entreprise représentent une ressource lui permettant de me faire comprendre, au début parfois un peu agressivement, que mes questions ont peu de sens pour lui.

« *Quand tu penses à l'histoire allemande, est-ce qu'il y a un moment, une période, un évènement qui te semble, pour toi personnellement, te semble particulièrement important ?* »

« (Il hésite, un peu surpris) euh – pour moi, ou pour - ? »

« *Pour toi.* »

« Ou pour – pour l'Allemagne ? »

Non, pour toi. Ce qui est particulièrement important pour toi.

« (Il réfléchit) Euh – qu'est-ce que cela veut dire, important ? (Réfléchit longuement). Eh bien, pas vraiment, non, pas quelque chose qui me – qui me toucherait, par exemple, ou quelque chose qui me ferait parler, que je dirais que ça m'a plu, ou que j'y étais opposé, ou quelque chose comme ça. Non, il n'y a pas vraiment quelque chose. »

« *(Je souris) rien du tout ?* »

« Enfin, oui – non. Je veux dire : qu'est-ce que j'ai à faire avec la chute du Mur ?! Ou avec la guerre, à l'époque ? – enfin euh (il hésite) finalement, j'en ai rien à faire, avec ça. (*ich hab damit nichts zu schaffen*). Enfin, oui, le peuple allemand – ils ont changé, ça oui. Mais (il hésite) pour moi-même, concrètement, ça ne veut rien dire. Enfin, je pense⁵⁰. »

⁴⁹ La JVA, *Jugendauszubildende Vertretung*, (la représentation des jeunes en formation) est un syndicat représentant tout ceux qui sont encore en apprentissage. Les *Gesellen* qui vont passer le diplôme de *Meister* en font partie.

⁵⁰ *Also, wenn du irgendwie über die Deutsche Geschichte nachdenkst gibt es da irgendwie ein Moment, nen Ereignis oder irgendwie, ja ne Periode, die für dich persönlich, die dir persönlich besonders wichtig erscheint? (Überlegt, erstaunt) ähm für mich jetzt oder für-? Für dich. Oder für - für Deutschland jetzt? Nee, sondern für dich, also was für dich besonders wichtig ist. (Überlegt) Ähm, was heißt wichtig? (Überlegt länger) Also, ne nicht wirklich, also nicht so was, was mich oder jetzt irgendwie bewegen würde oder so, oder etwas, ähm dass ich mich jetzt dazu äußern würde ähm, dass mir das jetzt gefallen hätte, oder dass ich was dagegen hätte oder so, also gibt's eigentlich nichts. (Lacht) gar nichts? Na, ja-ja, ne. Ich meine was hab ich mit dem Fall der Mauer zu*

Robin dispose de ressources qui lui permettent de m'affirmer ouvertement à quel point il se sent éloigné de l'histoire : s'il connaît un certain nombre d'événements, ceux-ci n'ont aucune signification dans sa vie quotidienne.

« Et quand tu penses à la guerre, tu penses à quoi ? Qu'est-ce qui te viens à la tête ? Est-ce qu'il y a quelque chose ? Et d'où est-ce que ça vient ? Des médias, peut-être ? »

« Oui, évidemment des médias euh (il hésite) euh – enfin, oui, avec la guerre, enfin, je – je ne me suis jamais trop occupé de ça, vraiment. Je sais quand elle a commencé, et quand elle s'est arrêtée, mais ce qui s'est passé là, ce qui s'est passé, avec tous les détails et tout, je n'ai pas ça en tête. Enfin, je ne me suis encore jamais occupé de ça. Enfin, je sais le gros, à peu près, mais c'est tout, voilà ! (Il hésite) Enfin !⁵¹. »

Robin me fait clairement comprendre qu'il n'a pas très envie de parler de la guerre. Certes, il craint de ne rien pouvoir m'apprendre de nouveau.

« Ça t'arrive de voir ce sujet, à la télévision ? Des reportages ? »

« Oui, non, pas tellement. Ce ne sont que des films anti-guerre ou quelque chose comme ça. Mais pas sur la Deuxième Guerre mondiale, non. Pas que je sache. Pas ces derniers temps. (il rit). Non. Non. Peut-être à l'époque [quand nous l'avions fait à l'école], oui, sûrement on a dû regarder des choses comme ça, parfois. Mais maintenant – je ne pense pas. Je n'en sais rien. (Une longue pause). C'est comme j'ai déjà dit : enfin, tout ça ne m'intéresse pas tellement, que je me taperais les gros films ou que je lirais un livre là dessus. (Il rit à l'idée). Ou autre chose. (Silence) Enfin, bref⁵². »

Cette indifférence envers la matière historique est inséparable de sa dévalorisation. Vers la fin de l'entretien, Robin me pose une question qui semble le perturber : « pourquoi n'avez-vous pas fait un vrai métier⁵³ ? » Prié d'en dire plus il avoue qu'il ne comprend pas que quelqu'un comme moi, qui « a fait des études » ne veut pas devenir « avocat ou médecin » pour « gagner bien sa vie », mais également « pour devenir quelqu'un »⁵⁴. Ainsi le passé, pour certains et dans certaines circonstances n'a aucun sens, ni poids. Mais contrairement à Moher, qui tente de se « rattraper » et qui adhère aux échelles de valeurs

tun?! Oder mit dem Krieg damals, also ähm (überlegt) letztendlich hab ich da nicht so viel mit zu schaffen. Also dass das deutsche Volk sich so da - sich geändert haben schon, aber (2) für mich selber konkret hat das nicht viel zu sagen, also denke ich mal (Entretien du 16.02.02, p. 1).

⁵¹ Und wenn du so an den Krieg denkst, was fällt dir dazu so ein? woran denkst du dann so? Gibt es irgendwas, ja wodurch kommt das dir in den Kopf? Irgendwie aus den Medien, oder? Ja klar, aus den Medien, ne oder ähm (3) ähm, na ja mit dem Krieg also damit damit habe ich mich noch nie so großartig mit befasst. Ich weiß zwar wann der angefangen hat und wann der aufgehört hat und so großartig was da so großartig was da passiert ist und so, aber so die Einzelheiten das habe ich jetzt nicht so im Kopf. Also damit habe ich mich auch noch nie wirklich großartig beschäftigt. Also, so ich weiß das grobste- gröbste und damit hat sich das dann so. (3) Naja. (ibid., p. 2).

⁵² Passiert dir das manchmal, dass du im Fernsehen drauf stößt? Irgendwelche Sendungen? Ja, nee, dann sind das meistens nur irgendwelche Anti-Kriegsfilme oder so aber nicht über de-den 2. Weltkrieg oder so. Also >nicht das ich wüsste<, nicht in der letzten Zeit. (lacht) >Nee,nee<, vielleicht damals mal, klar, da hat man sich bestimmt so etwas mal angeguckt, aber (3) so jetzt in der Zeit wüsste ich nichts. Keine Ahnung. (8) Das ist wie schon gesagt, also so interessiert mich das alles nicht, so das mir die dicken Filme davon reinziehen würde oder, oder das ich ein Buch davon lesen würde (lacht) oder irgendwas anderes. (4) Naja (ibid, p. 7).

⁵³ Ibid, p. 17.

⁵⁴ Idem.

scolaires, Robin ne le vit aucunement comme un « défaut », au contraire. Il ne craint d'ailleurs pas d'évaluer l'enquêtrice, ni la dévaluer.

Ce n'est qu'après mon insistance qu'il développe des bribes des discours mémoriels légitimes, quand il raconte ses impressions sur le film *La liste de Schindler* :

« Oui, donc [j'ai aimé] qu'il y avait vraiment des Allemands qui se sont occupés des Juifs et que, que (il hésite) que les Juifs ne leurs étaient pas complètement égal. En tout cas, que pas tous les gens s'en foutaient. Parce que, c'était aussi des être humains, parfois, c'était aussi des êtres humains, comme lui [Schindler]. Et parfois ils étaient même mieux encore, que lui, parce que (il rit) ils avaient les meilleurs boulots. Et que les gens l'ont vu, et qu'ils les ont aidé et qu'ils ont par-là même risqué leur vie, ça, je trouve ça bien. Par ailleurs, je trouve le film pas mal du tout, même le fait qu'il soit en noir et blanc, ça ne m'a pas dérangé, c'était même bien. (Il hésite longuement) Mais j'ai trouvé effrayant dans le film les montagnes de cadavres ! Et comment ils étaient – euh – brûlés et – et – (il cherche ses mots) enterrés et tout ça, je trouvé que c'était exagéré. On a bien vu la merde qu'ils ont fabriqué avant, pendant la guerre et tout (il hésite). Que c'était vraiment la folie, aussi de la part de Hitler et tout ça. C'est ça que je veux dire. »

« Et quand tu dis exagéré, tu veux dire quoi ? »

« Non, c'est-à-dire exagéré – je veux dire ça n'aurait pas dû se produire - »

« Dans le film ? »

« Non, non, pas dans le film, mais à l'époque, pendant la guerre, ça n'aurait pas dû arriver. Mais c'était leur – leur règlement ou que sais-je, je n'en sais rien. Enfin, moi, je n'aurais pas fait ça. Ce n'était vraiment pas pour moi⁵⁵. »

Ainsi, poussé à exprimer une opinion sur un film, Robin affirme l'horreur du génocide tout en mobilisant des stéréotypes antisémites de base (les Juifs sont riches), et s'identifie aux « justes », en tout cas il exprime un soulagement « qu'il y avait des gens qui ont aidés ». Il prend également ses distances par rapport au passé et sa brutalité, qui le trouble autant qu'il le révolte. Il est convaincu que « ce n'est plus possible aujourd'hui, dans notre société⁵⁶ », tout en mobilisant une explication de base du génocide, que l'on retrouve également dans les discours des professeurs : la folie de Hitler. Si Robin développe ainsi un discours sur le passé

⁵⁵ Also eben das ich ähm, doch wirklich auch von den Deutschen Leute um die Juden gekümmert haben und das, das, das die Juden nicht völlig egal waren. Also nicht allen Leuten egal waren, weil das ja auch Menschen waren, das war ja auch teilweise, so so Menschen wie er und ähm oder auch noch besser noch ,weil (lacht) sie bessere Jobs und sonst alles hatten und ähm, na ja, und das die Leute das auch noch gesehen haben und ihnen dann wirklich geholfen haben, und als äh dadurch ihr eigenes Leben riskiert haben, das finde ich gut. Auch so finde ich den Film nicht schlecht. Auch so das der Film schwarz weiß war und so das hat mich absolut nicht gestört, das hat sogar gut gepasst. (10) [...] Krass fand ich halt in dem Film die ganzen äh Berge von Leichen und so wie sie da ähm verbrannt und ver-ver- (er stottert) vergraben haben und so, das fan ich echt übertrieben, also da hat man auch gesehen, was was die früher fürn Scheiß gebaut haben., so im Krieg. (2) das echt Irsinn war auch von Hitler da. So meinte ich das. Und wenn du sagst übertrieben? wie meinst du das? Nein, was heißt übertrieben, das hätte gar nicht kommen dürfen, also ähm- In dem Film? Nein, nein nicht in dem Film, sondern äh damals im Krieg hätte so was gar nicht passieren dürfen, aber das war halt ihre, ihre Regelung oder was weiß ich, keine Ahnung. Also ich hätte es nicht gemacht (lacht). Das war absolut nichts für mich (Ibid., p. 5).

⁵⁶ Ibid., p. 6.

dans des conditions spécifiques (une conversation sur un film), c'est la situation extraordinaire de l'entretien qui produit ce discours⁵⁷.

Ce refus ouvert de l'histoire peut également exister à l'intérieur de l'école. Au *Gymnasium* de Weinberg, Markus, l'ami de Victor, en échec scolaire, ne s'intéresse pas à l'histoire et n'avait pas envie de subir un entretien. Né en 1988 à Weinberg, il est fils d'un agent immobilier indépendant (né en 1951) diplômé d'un *Abitur*, qui a repris l'entreprise immobilière de son père qui était lui-même marié à une employée, vendeuse dans un magasin de vêtement. La mère de Markus (née en 1955) reste à la maison, elle est diplômée de la *Realschule* (équivalent BEP), et travaille occasionnellement dans l'entreprise du père. Markus vient d'un milieu social économiquement bien plus favorisé que les élèves de Wiesi ou de la 100^e Mittelschule, même si, à Weinberg, il se retrouve parmi des élèves de familles dotés d'un capital culturel bien plus élevé que celui de la sienne. Il a une grande sœur qui tente de passer l'*Abitur* dans le même établissement l'année de l'entretien. Politiquement, Markus ne parvient pas à situer ni ses parents, ni ses grands-parents, ni sa sœur. Visiblement, la politique n'est pas un sujet abordé à la maison.

Neuf mois seront nécessaires pour convaincre Markus d'accepter quand même de me parler. L'entretien⁵⁸, se déroule dans un café (étant donné l'opposition de Markus, j'ai estimé bon d'essayer de le sortir de l'univers scolaire) mais dans une atmosphère tendue. Quand il arrive, je lui propose un café, en demandant un pour moi-même ; il refuse, en me demandant directement et agressivement « ce que je lui veux », puisque « l'histoire n'est pas son truc » et qu'il « ne sais vraiment pas pourquoi j'insiste pour lui parler », car « il n'a rien à me dire ». Tout au long de l'entretien, qui ne dure pas plus de 20 minutes, il reste dans une position de refus, les bras croisés sur la poitrine, tournant son épaule vers moi en regardant par la fenêtre, de temps en temps basculant sa chaise en arrière. Il répète plusieurs fois qu'il n'en a « rien à foutre » de l'histoire. Mes tentatives pour le rassurer restent vaines : je lui explique que mon enquête porte tout autant sur les élèves qui ne s'intéressent pas à l'histoire que sur ceux qui s'y intéressent, que son témoignage est particulièrement précieux justement à ce titre, qu'il pourrait m'aider à comprendre les raisons de son désintérêt. Essayant d'amener la question autrement, par les plaisirs, les films, les livres, lui demandant à quoi il s'intéresse, il a eu un petit moment de détente, pendant lequel il me parla de musique, en particulier du rock allemand. Mais dès que j'aborde des questions politiques ou du passé, qui, pour lui,

⁵⁷ Pour la production commune d'un discours cohérent entre enquêteur et enquêté, cf. Bourdieu (1986), Welzer et al. (1997 ; 2002)

⁵⁸ Entretien du 26.02.04.

représentent l'école qu'il déteste, je me heurte à un refus. Rien à faire : j'abandonne l'idée de continuer cet entretien, pénible pour tous les deux.

Cet échec informe sur d'autres angles. Je n'ai réussi à rencontrer Markus que parce que j'ai interrogé, à Weinberg, la totalité d'une classe de troisième. J'ai par ailleurs mobilisé cet argument afin de le convaincre de me parler : je lui ai dit que ma thèse dépendait de lui, que si je n'interrogeais pas la totalité des élèves, mes résultats seraient faussés.

Markus compte parmi les élèves qui non seulement s'opposent au système scolaire, mais qui rejettent, du même coup, tout ce qui est valorisé à l'école, pour se construire une identité autour de préoccupations extérieures à cet univers (tel que la musique). Ces préoccupations peuvent tout à fait prendre une forme politique (ainsi Markus a un faible pour la chanson politique) et même mettre en scène le passé. Si ces formes d'intérêt pour l'histoire dépassent le cadre de cette thèse sur l'école, leur investigation, et en particulier l'étude des réappropriations du passé à partir de sources telles que la musique semblent essentielles⁵⁹.

1.2 Les réponses professorales : le « problème musulman »

Confronté au refus des élèves, les professeurs tentent d'y remédier et de l'expliquer. Comme pour l'enquêtrice, leur position professionnelle interdit l'idée d'une inutilité sociale de l'histoire, ce qui reviendrait à admettre leur propre inutilité sociale en tant que professeur d'histoire. Certaines ressources rares permettent néanmoins de l'affirmer et d'en jouer, mais selon des registres autres.

L'enseignement de l'histoire véhicule des définitions du « bon citoyen ». D'une part, il existe des effets d'exclusion créés par la mise en forme même des discours légitimes sur le passé nazi. D'autre part, les professeurs jouent sur plusieurs visions du « citoyen responsable » afin de les adapter à l'environnement pédagogique et aux problèmes spécifiques qu'ils y rencontrent.

Plusieurs professeurs de Wiesi m'affirment de manière très volontaire en début d'entretien qu'ils ont voulu « apporter de la *Bildung* (capital culturel)⁶⁰ aux enfants des

⁵⁹ Une thèse est actuellement en train d'être rédigée par Ole Löding sur les usages du passé nazi dans la chanson politique allemande à l'université de Cologne.

⁶⁰ Le terme *Bildung* est extrêmement difficile à traduire. Il s'agit non seulement de l'éducation et du savoir, mais d'un idéal d'éducation universitaire (et universelle) avec référence à Humboldt. Il contient également l'idée d'une réalisation du soi, d'un élargissement de ses capacités intellectuelles, à travers l'acquisition d'une culture universelle. Par ailleurs, il s'agit d'une ressource intellectuelle qui permet des comportements socialement légitimes. (Pour prendre un exemple : quelqu'un qui est *gebildet*, qui possède donc de la *Bildung*, saura s'adresser de manière adéquate à une personne de rang dans une société donnée). Dans ce dernier aspect que le

travailleurs (*Arbeiterkinder*)⁶¹. » D'où la demande d'affectation à une *Gesamtschule* (école pour tous) qui relève pour ceux et celles appartenant à « l'unité générationnelle pro- 1968 » d'un choix conscient. M. Winter témoigne d'une petite déception face au constat que finalement, il ne se trouvait nullement face à des enfants d'ouvriers, mais surtout à des enfants de migrants, au chômage pour la plupart d'entre eux, qui touchent très souvent la *Sozialhilfe* (l'équivalent du RMI). Il estime le pourcentage d'enfants de RMistes à plus de 50% de la population de Wiesi.

Il s'agit donc d'une population particulièrement défavorisée tant culturellement qu'économiquement. Ses difficultés scolaires sont tout d'abord liées à l'obstacle langagier, avant d'être liées à l'absence de ressources culturelles – de type scolaire – familiales. Enseigner l'histoire à ces enfants suppose, tout d'abord de « commencer à zéro ». « Ils ne savent rien. Ils ne lisent pas les journaux. A la télévision, ils regardent des séries, mais pas le Journal télévisé. Rien du côté des parents. Le pourcentage des étrangers est important, les connaissances en allemand pauvres, les élèves en général faibles. Les plus forts vont au *Gymnasium*⁶². » Les conditions d'enseignement s'avèrent ainsi particulièrement difficiles, les priorités se trouvent surtout dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Dans ce contexte, les professeurs se rendent compte que leurs « ambitions pour les plus défavorisées » ne sont pas nécessairement adaptées à leur public :

« Il y avait une fonction idéologique : nous voulions enseigner la politique à tous ensemble : enfants d'ouvriers, immigrés, bourgeois. Dans une société démocratique, nous voulions faire l'enseignement sur la démocratie dans des structures démocratiques⁶³. »

Pour Herbert Weise, une « structure démocratique » implique le mélange des classes sociales. D'où sa foi dans la *Gesamtschule*⁶⁴. Selon lui, fréquenter des personnes de milieux différents du sien favorise l'esprit critique, par exemple. Un « bon citoyen », selon cette vision des choses, est ainsi surtout un citoyen « tolérant » envers « l'Autre », « l'étranger » géographique ou « social ». Néanmoins, Herbert Weise constate « l'échec » de ses ambitions

concept de capital culturel correspond à l'idée de *Bildung*, à cette différence près que le terme *Bildung* est utilisé hors contexte scientifique.

⁶¹ C'est le cas en particulier de Monsieur Winter, de Herbert Weise et de Thomas.

⁶² Thomas, entretien du 22.04.03, p. 3.

⁶³ Dann hat das ne ideologische Funktion gehabt, wir wollten eben Arbeiterkinder – Immigranten, Leute mit Migrationshintergrund – äh Mittelschichtkinder usw. zusammen (betont) Politikunterricht. Also in einer demokratischen Gesellschaft den Unterricht über Demokratie auch in demokratischen Strukturen machen. So das war die Idee (Entretien du 22.03.04. p. 4)

⁶⁴ Herbert Weise, comme certains, mais pas tous ses collègues, a également envoyés ses propres enfants sur une *Gesamtschule* afin de faire fonctionner le système. Il s'agit d'un choix idéologique : tout en sachant que ce choix ne leur permettra pas d'accéder aussi facilement aux filières d'excellence que la fréquentation d'un *Gymnasium*, il sait que les *Gesamtschulen* ont besoin d'enfants des classes intellectuelles supérieures afin de pouvoir fonctionner.

« pour les plus défavorisés ». Alors qu'ils maîtrisent à peine la langue allemande, il est illusoire de vouloir les soumettre au même enseignement que leurs camarades plus favorisés. Ainsi « mes vieux idéaux rousseauistes du citoyen responsable (*mündiger Bürger*) s'écroulent (*gehen den Bach ab*) face aux personnes pour lesquelles je les avais envisagées au départ⁶⁵. »

De manière équivalente, les ambitions concernant l'enseignement de l'histoire rencontrent des obstacles concrets. Que faire quand on veut expliquer l'importance du nazisme pour la nation allemande à des enfants d'immigrés afghans, iraniens, turques et africains ? « Chez nous, c'était évident, nous avions une mauvaise conscience. Puisque nos parents avaient participé, nos grands-parents avaient participé. Il y avait un lien direct – ce n'était pas que de l'histoire. Il s'agissait de choses complètement différentes. Pour eux, il n'y a aucun lien concret avec le fascisme⁶⁶. » La *Betroffenheit* ou le bouleversement affectif est ainsi beaucoup plus difficile à susciter. Pour les professeurs et professeures, cette difficulté des élèves à établir un lien direct avec le nazisme est par ailleurs parfaitement comprise. En effet, comme le souligne Herbert Weise, le décalage entre l'importance qu'il attache personnellement au sujet, et la perception des élèves, pour qui il s'agit « d'une histoire comme n'importe quelle autre » est trop important.

« Pour eux, par rapport au bouleversement personnel, c'est vraiment très loin. Puisque – pour des personnes avec une histoire de migration – ils ont peu de choses à voir avec le fascisme allemand. Il n'y a pas non plus des réactions de rejet du type : « je ne veux plus écouter ça ». Et – et de mon côté (il parle plus fort) : « mais moi, je veux insister particulièrement parce que tu ne veux pas entendre parler de ça ! » En fait, ça n'a rien à voir avec eux⁶⁷ ! »

On voit à quel point Herbert Weise considère que l'histoire du nazisme ne peut concerner que les élèves d'origine allemande. Ce constat soulève un double problème : d'un côté, la focalisation sur le nazisme est liée, à l'opposition entre deux *ensembles générationnels* : celui qui a vécu « 1968 », et celui de leurs parents, qui ont vécu la guerre. Cet affrontement générationnel est conditionné par une conception de la culpabilité « biologique », transmise « par le sang »⁶⁸. Quand les parents et/ou grands-parents sont impliqués dans le nazisme, les enfants et les petits enfants doivent s'y intéresser. Ils ont, selon les professeurs, un « devoir de mémoire » qui s'exprime dans la phrase, répétée, « il faut se

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Thomas, entretien du 22.04.03. p. 13.

⁶⁷ Für die ist das natürlich von der persönlichen Betroffenheit sehr weit weg, weil für die Leute mit Migrationshintergrund die hat mit deutschem Faschismus relativ wenig zu tun. Da gibt es auch keine Abwehrmaßnahmen: 'Ich will davon nix mehr hören' und so. Und, und von meiner Seite eben (lauter) 'Ich will aber grade deswegen, weil du davon nix hören willst, gerade deswegen will ich ja bohren' nech. (ja, ja) Das betrifft die nicht! (Entretien du 22.04.03.)

⁶⁸ Les guillemets servent ici à rappeler qu'il s'agit de la conception des enquêtés, sous-jacente à leur discours, même s'ils n'utilisent pas ces expressions. Elles servent à une mise à distance de cette vision biologisante des choses.

souvenir ». Ce « devoir de mémoire », condition pour devenir un « bon citoyen », est néanmoins restreint à une population définie par son appartenance biologique à la nation allemande – le critère décisif étant la participation d'un membre de la famille à la guerre. En effet, pour la population de Wiesi, l'accès à la « bonne citoyenneté » leur est, par définition, refusé : « Les enfants avec un passé de migration, ne sont même pas victimes, réellement (*nicht mal so richtig*). Bon, d'accord, les Polonais, ils peuvent éventuellement adopter une position de victimes pour dire : parlons-en. Mais qu'est-ce que les Afghans, les Turcs, les Ghanéens, les Nigériens ont avoir avec ça – l'importance (*Stellenwert*) [du nazisme] est quand même très élevée, dans ma génération. Et je respecte, que chez eux, ce ne soit pas pareil. C'est pour ça que je n'insiste même plus⁶⁹. » Herbert Weise insiste ici sur l'« importance »⁷⁰ du passé nazi dans sa génération. Par contre, les parents ou grands-parents des élèves qu'il a en cours n'ont aucun lien biologique avec ce passé, « pas même » à travers un statut de victimes du nazisme. Ce « même pas » illustre bien l'importance attachée à l'histoire allemande et familiale, facteur décisif d'accès au discours légitimes sur le passé nazi pour les professeurs eux-mêmes.

Le fait qu'il s'agisse d'enfants d'immigrants kurdes, iraniens, bosniaques, dont les familles, et le plus souvent eux-mêmes, ont effectivement vécu la guerre ne les qualifie pas pour autant comme « bons citoyens allemands ». Si les professeurs prennent le passé personnel des enfants en compte, les laissent parfois intervenir pour parler du pays d'origine de leurs parents ou d'eux-mêmes, des guerres et des histoires de fuite, et s'ils confirment que ces expériences « quand ils les ont vécues eux-mêmes », leur rendent la guerre plus immédiatement compréhensible, ceci ne les rend pourtant pas plus « allemands », ni plus « démocrates » ou « meilleurs citoyens » dans l'échelle de valeur établie par les professeurs. Non seulement la condition de l'expérience personnelle de la violence pour comprendre l'histoire est requise – il ne suffit pas d'avoir un *aïeul* qui ait vécu la guerre, il faut l'avoir subi *personnellement* – mais ces expériences-là « ne comptent pas » dans la formulation de la citoyenneté. Ce n'est pas n'importe quelle guerre, qu'il faut avoir vécu pour en tirer des conséquences (en termes de « citoyenneté ») sur le présent, c'est bien le nazisme et la Seconde Guerre mondiale.

Pour ces professeurs, et de manière contradictoire, concernant la transmission du passé, la « nature allemande » est donc tout à fait centrale. Ceci ne les empêche pas pour

⁶⁹ Ibid. J'ai souligné les mots sur lesquels il insiste particulièrement.

⁷⁰ Il emploie le mot « *Stellenwert* » non pas pour dire que sa génération était en accord avec les valeurs du nazisme, mais pour insister sur l'importance que prenait le thème.

autant d'avoir parallèlement une vision économique, et non biologique, des causes du nazisme/fascisme en termes de « responsabilisation du patronat ».

Herbert Weise abandonne alors l'idée même de leur transmettre le passé. Il « n'insiste même plus », considérant ce passé inaccessible pour ces élèves⁷¹. Ainsi, les « largués » scolairement sont-ils plus encore « largués » socialement. L'indifférence présentée ci-dessus envers les discours mémoriels légitimes ou le refus ouvert de l'histoire devient un marqueur social « d'inadaptabilité » citoyenne.

D'ou la nécessité pour les professeurs de remplacer doublement le nazisme au cœur de « l'enseignement de la démocratie ». D'un côté, étant donné que, dans les représentations des professeurs, néo-nazisme et origine étrangère s'excluent mutuellement et que les élèves ne risquent donc pas de devenir néo-nazis, il faut trouver un nouvel ennemi à combattre. De l'autre, si l'histoire du nazisme ne sert plus à transmettre l'enseignement démocratique, puisque ce passé « n'a rien avoir avec eux », il faut transmettre « la démocratie » autrement. Afin de remplacer le nazisme, un objet qui s'offre aux professeurs dans le contexte donné est l'Islam, et mieux, l'Islamisme. En effet, sans que je pose cette question, les professeurs de Wiesi me parlent de manière abondante de l'Islam, et des « problèmes » qu'il pose pour le « bon développement démocratique » des élèves :

« Leur compréhension [celle des parents musulmans] de l'école est – l'apprentissage par cœur. Avec des règles bien établies. Et celui qui sait apprendre par cœur, doit être un bon élève. Et ils essaient – de nous imposer : « pourquoi ? Il a quand même tout appris par cœur ! » Et on répond : « oui, mais c'est quand même en dessous de la moyenne, puisqu'il fallait réfléchir ! » Et je trouve vraiment que c'est une erreur fondamentale, si on n'apprend pas aux gens à penser ! Mais à reproduire ce qu'on leur dit. C'est plutôt fascinant. C'est pour faire fonctionner des régimes autoritaires. Quand on enseigne aux gens à réfléchir, - ben Rousseau, le citoyen responsable, tout ça - peut-être des trucs réactionnaires sont plus difficiles à mettre en place. C'est ma conviction profonde. Et c'est la raison – pour laquelle (il hésite) je me fâche – quand je rencontre des opinions pareilles. Et je lutte contre. Mais, plus ils sont ici, entassés (*auf einem Haufen*), plus ils se renforcent, plus leur religion gagne en influence⁷². »

⁷¹ Nous avons vu que les enfants de migrants à trajectoire sociale ascendante ont intégrés les critères de leurs professeurs pour accéder au statut de « bon citoyen ». (Cf. chap. V). Viola Georgi (2003 : 173-174) dans son analyse du rapport au passé nazi des jeunes migrants en Allemagne, fait également remarquer à quel point ses enquêtés ont intégré la nécessité de faire « un travail sur le passé nazi » pour être acceptés par la société d'accueil – j'ajouterai en tant que citoyen à part entier. Elle constate que ses jeunes enquêtés doivent « prouver » leur germanitude (à eux-mêmes ainsi qu' « aux Allemands », catégorie qui reste floue chez Georgi) par leur travail intense sur le passé. « Le travail sur le passé devient quasi le billet d'entrée dans la société allemande. » (173) Travaillant uniquement avec les enfants de migrants, elle n'aborde pas la question du processus de *création* des barrières d'entrée « dans la société allemande », présentées comme « naturelles ».

⁷² ihr Verständnis! von Schule ist äh Pauk-Unterricht – mit strengen Regeln. Und wer gut auswendig lernt, muss ja der beste Schüler sein. Und versuchen auch so - solche Verständnis von Schule uns aufzudrücken. 'Ja wieso, hat doch alles auswendig gelernt' ne. Dann sagen wir immer: „ist aber trotzdem nur ne vier geworden, weil es waren Fragen gestellt zu denken!“ Und ich finde es völlig verkehrt, wenn man jemanden nicht zum (leiser) denken! erzieht, sondern nur zum Reproduzieren dessen, was er gesagt kriegt. Das ist ja eher faschistoid. Da funktionieren eher autoritäre Regime gut, wenn man die Leute mehr – zum Denken! erzieht – also, (leise)

Herbert Weise fait ici un parallèle entre « les musulmans » et « les régimes fascisants ou autoritaires ». En effet, pour décrire l'attitude « des musulmans », il utilise les mêmes schèmes, décrits avec les mêmes mots, qu'il a – lui et l'*ensemble générationnel* interrogé – utilisé pour décrire la génération nazie précédente : autoritarisme, apprentissage par cœur, manque de réflexion, de critique, de pensée indépendante, soumission. Les convictions d'enseignement pour créer un esprit critique restent les mêmes, « l'ennemi » change. La lutte contre « l'autoritarisme fasciste » de l'*unité de génération* précédente trouve sa continuité et son pendant fonctionnel dans la lutte contre « l'autoritarisme musulman ». Cette logique est renforcée par la perception d'un « antisémitisme musulman » chez les élèves. Herr Herzog constate ainsi que « on ne réalise pas toujours tout de suite ou directement, puisqu'ils n'osent pas trop le dire – parce que beaucoup d'élèves musulmans ont une opinion anti-juive ». Les élèves de Wiesi sont ainsi doublement handicapés pour devenir « bons citoyens » : non seulement ils ne disposent pas d'un grand-père nazi qui leur permettrait le « bon rapport », légitime, au passé à travers la pratique du « devoir de mémoire », mais en plus, il s'agit, dans les yeux des professeurs, de fils et surtout de filles d'immigrants ayant intégré l'autoritarisme de leurs pères musulmans, et parfois même « leur » antisémitisme. Ce double « handicap » aboutit à une sorte de résignation chez certains professeurs :

« Dans des discussions comme ça (sur Israël) – en particulier avec des musulmans – et quand on sait que c'est vraiment difficile, et qu'ils ne savent rien, et combien c'est juste répété aveuglement (*nachgebetet*), quand on veut vraiment changer des convictions, il faudrait passer du temps, le traiter de manière intensive. Mais ce temps là, on ne l'a pas ! Donc, je peux commencer à discuter, mais je ne peux pas prétendre vouloir influencer un élève avec ce que je raconte en cours. Alors qu'il est influencé par ailleurs par ses parents ou par ses amis. C'est – c'est comme ça⁷³. »

Le « péril pour la démocratie » à Wiesi semble venir donc des « musulmans », plutôt que du néo-nazisme⁷⁴. En effet, ce dernier thème prend finalement moins d'importance dans l'enseignement chez les professeurs, qui, de manière générale, se plaignent du manque d'intérêt politique de leurs élèves tout autant que celles et ceux de Weinberg ou de Leipzig.

Rousseau, und so: mündiger Bürger, dann ist vielleicht so was Reaktionäres nicht so durchzusetzen. Das ist ja meine Kernüberzeugung. Und deswegen – (zögert) ärgere(betont) ich mich über solche Einstellung – und bekämpfe sie natürlich auch. Aber sie ver- (zögert) je mehr hier von denen auf einem Haufen sind, desto mehr bestärken sich unter'nander, desto mehr Einfluss gewinnt wieder ihre Religion. Entretien du 22.04.03.

⁷³ Aber in solchen Diskussionen gerade mit Moslems äh und auch wenn man weiß, wie wie schwer das ist äh und wie wenig die wissen und wie häufig das einfach so nachgebetet ist – wenn man jetzt wirklich Überzeugungen äh verändern will oder hervorrufen will, dann müsste man sich ja damit unglaublich intensiv beschäftigen, ne. Diese Zeit hat man ja gar nicht. Also kann man dann irgendwie das auf der Meinungsschiene machen oder man kann das andiskutieren, aber ich kann mir auch nicht einbilden, ich könnte mit äh dem, was ich da im Unterricht erzähle, 'n Schüler beeinflussen, der von ganz andern Seiten her beeinflusst wird, von seinen Eltern her oder seinen Freunden und so weiter. Das ist – das ist eben so. (Entretien du 25.04.03).

⁷⁴ Ainsi, si les élèves « indifférents » sont rejetés du côté « musulman fascisant » à Wiesi, ils sont rejetés du côté néo-nazi à Weinberg, mais également à Leipzig, où l'absence d'élèves étrangers ne permet pas une explication religieuse du phénomène.

Mme Inge résume : « Non, le national-socialisme ne sert pas particulièrement à l'éducation politique. Enfin, c'est un but en soi, l'éducation politique, de se comporter politiquement, de s'engager. Mais c'est vrai pour d'autres sujets aussi. Je ne pense pas qu'on puisse apprendre ça plus [par le NS] qu'à travers d'autres époques historiques⁷⁵ ».

Une autre manière d'aborder le « danger fasciste » à Wiesi consiste à comparer les conditions sociales du quartier à celles de la fin de la République de Weimar, qui ont facilité le succès du NSDAP. Thomas, professeur à Wiesi, pense ainsi que « c'est aussi lié à notre quartier. Beaucoup de chômage, beaucoup d'étrangers. Ça ne mène pas véritablement à un engagement politique. C'était pareil, à l'époque [1933]. C'était une des raisons, pour lesquelles on est arrivé là [au nazisme] (*wieso es überhaupt so weit kommen konnte*). N'est-ce pas ? Pour que les hommes soient prêts à s'engager [contre], à se battre (il ne finit pas sa phrase) – ils sont plutôt subjugués (*unterdrückt*) – parce qu'ils sont surtout en train de surmonter/assumer (*bewältigen*) leur quotidien ». Le danger vient du « peuple », mobilisé par son quotidien, ses soucis, son chômage. On mobilise ici une interprétation classique bien que réductrice, de l'histoire – parce que dans les dernières élections libres de 1933 le NSDAP a été soutenu massivement par la petite bourgeoisie⁷⁶ – pour effectuer une attribution de la responsabilité à l'Autre – les milieux populaires – dans un réflexe égocentrique. En effet, ce raisonnement insiste sur le rôle du chômage comme facteur explicatif du nazisme. M. Stein, par exemple, dans un cours sur la fin de la République de Weimar, passe 30 des 45 minutes à expliquer l'inflation, l'appauvrissement de la population. Le cours suivant est dominé par des références au présent : le chômage, expliqué en détail, sert comme tremplin pour faire le lien avec le présent des élèves : « aujourd'hui aussi, il y a du chômage. Est-ce que vous croyez que ça (le vote NSDAP) peut se reproduire, alors⁷⁷ ? »

Le « double handicap » des élèves de Wiesi – manque de famille allemande et double appartenance « musulmane » et « classes défavorisés » - mène certains professeurs à conclure à une « vulnérabilité particulière au fascisme⁷⁸ ». Qu'il s'agisse d'une vulnérabilité réelle ou fantasmée, les professeurs se tournent vers ce qu'ils perçoivent comme la seule issue « alternative » d'accès à la citoyenneté « critique » : la solidarité. L'insistance sur la pauvreté, les conditions d'inégalité, le chômage ont ainsi également vocation à engager les élèves en

⁷⁵ Entretien du 24.04.03. p. 7.

⁷⁶ Cf. Seymour Martin Lipset (1960). Pour une critique du monocalisme de Lipset, et une analyse détaillée des votes selon les appartenances sociales cf. Falter (1991).

⁷⁷ JT, 20.10.03.

⁷⁸ Falter (1991) montre que même si le milieu populaire est loin d'être immune contre le nazisme, il n'est pas pour autant particulièrement vulnérable. Ce sont plutôt les protestants et la petite paysannerie qui s'avèrent adhérer le plus facilement au NSDAP.

politique. En effet, le « citoyen modèle » que souhaite « créer » Herbert Weise, ou encore M. Kamm, lutte avec d'autres : « tous ensembles » : « On peut faire de la participation politique par le bas. Parfois, il faut s'opposer à des résistances fortes. Mais parfois, comme dans une société d'aujourd'hui, on peut le faire pour inventer des choses de manière créative [...] une association contre les drogues, même catholique, un groupe écologiste⁷⁹ » le but est l'engagement, qu'il soit social ou politique.

Même si certains professeurs continuent à avoir une idée précise du « citoyen responsable » qu'ils aimeraient éduquer, le doute de l'efficacité de leur enseignement est récurrent.

« On a toujours l'espoir que les élèves se cherchent autant d'informations que possible de sources aussi variables que possible avant de juger. Ça veut dire, les gens qui ont voté plein d'enthousiasme pour les national-socialistes, ils l'ont fait pour des considérations – beaucoup l'ont fait pour des motifs à court terme : ils étaient vraiment dans la merde. (*es ging ihnen sauschlecht*). Et puis, ils [les nazis ?] ont promis des choses, et ils [les gens] se sont laissé entraîner sur cette piste. Et le reste, ils l'ont ignoré. Si on pouvait réussir que les élèves établissent un lien à ce moment là, et disent un peu plus souvent : « mais non, ça, c'est réfléchi à court terme ! ». Mais c'est vraiment un but sublime (*hehres Ziel*). Je pense, qu'on arrive à cela que chez très peu de monde⁸⁰. »

Madame Inge reprend ici l'explication du national-socialisme par la pauvreté. Elle aimerait que les élèves, au lieu de réagir « comme les pauvres », c'est-à-dire avec ce qu'elle appelle une « réflexion à court terme », soient capables de s'informer à travers des sources multiples avant de juger. En même temps elle considère qu'ils n'en sont pas capables, et que l'enseignement ne suffira pas pour réussir à changer cela. En effet, comme le souligne son collègue Thomas, « ils sont trop influencés par leurs parents, leurs amis, leur milieu⁸¹ ». L'ambivalence des professeurs entre une « volonté de vouloir sauver les plus démunis », la résignation face aux difficultés scolaires de ceux-ci et un manque de ce que les plus marxistes parmi eux appellent une « volonté de classe », mènent à une révision des « buts pédagogiques sublimes » ramenés à une transmission de connaissances pratiques.

⁷⁹ Entretien du 22.04.03

⁸⁰ Na ja, es gibt immer die wünschenswerten – oder die wünschenswerte Einstellung bei Schülerinnen und Schülern, dass sie, bevor sie ein Urteil fällen, äh sich so viel Informationen über eine Sache wie irgend möglich aus den verschiedensten Ecken besorgen. Das heißt also, die Menschen, die damals voller Begeisterung äh für die Nationalsozialisten gestimmt haben, die haben das ja aus äh – sehr kurzfristig, viele von denen jedenfalls, aus sehr kurzfristigen Motiven: es ging ihnen sauschlecht. Und die haben was versprochen, und auf diese Fährte haben sie sich setzen lassen. Und den Rest haben sie dann ausgeblendet. Wenn man erreichen könnte, dass äh Schülerinnen und Schüler an der! Stelle häufiger mal Bezüge herstellen und sagen: 'Nee, das ist vielleicht zu kurzfristig gedacht!'. Aber wie gesagt, das ist 'n ganz hehres Ziel. Denn ich glaube, das wird nur bei wenigen erreicht. (Entretien du 24.04.03, p. 10)

⁸¹ Entretien du 22.04.03, p. 3.

« Et oui, je le vois clairement chez moi [par rapport aux idéaux du début de sa carrière] – je mets aujourd’hui plus l’accent sur : Vous devez savoir certaines choses ! Ce n’est pas possible, que vous quittiez la dixième (seconde), et vous ne savez pas qui est chancelier ! Ou sans savoir comment est élu le Parlement ! Ou qui élit le président ou des trucs comme ça ! Il y a un lien avec les retours qu’on a, des stages, des entreprises, du *Arbeitsamt* (l’ANPE). Et ce qu’ils attendent, eux, des élèves.⁸² »

Aucun des professeurs du *Gymnasium* Weinberg, ni du *Gymnasium* Monnet ne me parle de l’ANPE, comme le fait Monsieur Herzog ici. En effet, les professeurs de Wiesi, ainsi que de la 100^e *Mittelschule*, sont confrontés à d’autres problèmes que leurs collègues du *Gymnasium*. Comme une grande partie de leurs élèves cherchent un emploi après le collège – moins de 10% uniquement se retrouvent au lycée, moins encore pour le cas de la *Mittelschule* –, la question de l’utilité de l’école pour un emploi futur se pose de manière concrète. En effet, les élèves consultent leurs professeurs pendant la recherche d’emploi, contrairement au *Gymnasium*, où ils sont coupés de l’institution par la période des études supérieures, des voyages à l’étranger ou des apprentissages après l’*Abitur*. La définition d’un engagement politique prend ainsi les formes d’un savoir « pratique ». La question de ce que Herbert Weise appelle ses « sublimes idéaux rousseauistes idéologiques et bornés », de la formation de « citoyens responsables idéaux », s’efface devant celle de la transmission d’un savoir pratique, immédiatement utile dans la recherche d’un travail. Les grands principes politiques et idéologiques passent ainsi au second plan :

« (Il soupire) Ah – joli, les buts ultimes de l’enseignement – Avant – il y a 20 ans, j’aurais pu vous en faire une liste – (il sourit) – ça s’est réduit aussi. Mais oui – des modèles pour l’égalité sociale. Quand on vit dans une démocratie, il faut travailler pour [la préserver]. Et qu’on ne peut pas juste y vivre et dire, ça ne m’intéresse pas. C’est incroyable, tout ce que les élèves ne savent pas. Comment on vote, par exemple. Et les parents, ils ne votent pas. Ou ils votent tout simplement Schill⁸³ – juste pour protester, sans conviction profonde. Comme ça ! Et la fois d’après, ils changent. Et qu’on arrive à se faire une opinion. De manière raisonnée. Où est-ce que je peux m’informer ? Et que je dois m’informer ! Si je veux avoir une opinion. Je ne peux pas juste dire – celui-là, il est con⁸⁴. »

⁸² Also, aber das ist schon auch bei mir deutlich so, dass ich jetzt mehr Wert drauf lege, dass ich sag, das und das müsst Ihr einfach wissen! Nicht! Es kann nicht angehen, dass Ihr aus der 10ten Klasse rausgeht, und ihr kennt nicht mal einen Bundeskanzler! Oder Ihr wisst nicht mal, was der Bundespräsident ist! Oder – Ihr wisst nicht wie – wie der Bundestag gewählt wird. Oder wer den Bundeskanzler wählt, oder solche Geschichten! Das hat auch ganz viel damit zu tun, dass man ja auch immer so über die Praktika Rückmeldung bekommt, von dem, was die in den Firmen – vom Arbeitsamt und allen möglichen Sachen – was die erwarten, von den Schülern. Entretien du 25.04.03, p. 14.

⁸³ Schill, ancien ministre de la justice à Hambourg qui a démissionné en 2005 après un scandale politico-juridique, a fondé son parti, la Schill Partei en juillet 2000. Elle a réussi, comme la Statt-Partei avant lui, à décrocher un nombre important de votes (19,4%) et de rentrer au Sénat à Hambourg (parlement du *Land*) en Septembre 2003. A Wiesenberghafen, les votes pour Schill s’élèvent à plus de 25%.

⁸⁴ (Seufzt) ach – schön, höhere Ziele! Früher hätte ich – vor 20 Jahren hätte ich Ihnen jetzt gleich 7/8 Stück runterrattern können (lächelt) aber das hat sich auch reduziert. Aber – ja, so Modelle für soziale Gerechtigkeit, z.B. (überlegt). Ja, oder dass man in einer Demokratie lebt, aber auch wirklich was dafür tun müsste, oder tun muss, wenn man – wenn man da schon drin lebt, oder wenn man einfach nur so sagt, ich bin hier, und das interessiert mich eigentlich gar nicht. Das ist ja unglaublich, was die Schüler alles nicht wissen! Wie man wählt, und was die Eltern – die gehen teilweise gar nicht mehr zur Wahl! (zieht Luft ein) die wählen auch einfach

Alors que les professeurs de Weinberg citent facilement plusieurs objectifs pédagogiques, M. Herzog ne peut même plus les nommer. Pour autant, il reste attaché confusément au modèle de l'égalité sociale sans pour autant le développer. La démocratie lui tient à cœur, même s'il en parle de manière moins enthousiaste que lorsqu'il explique les événements de « 1968 » et les idéaux qui s'y attachaient à l'époque ou encore quand il évoque ses études et la recherche d'une nouvelle démocratie. M. Herzog évoque certains aspects pratiques de « la démocratie » : comment s'informer et se forger une opinion.

L'insistance sur le savoir pratique mène concrètement à des pratiques d'enseignement peu comparables à celles des professeurs du *Gymnasium*. Ainsi, dans un cours de seconde sur Weimar, M. Stein explique la lutte politique entre différents partis à travers des affiches électorales. Comme les élèves ont du mal à comprendre le but des affiches, M. Stein revient au présent. « Qui est le chef de gouvernement aujourd'hui ? » Les élèves commencent à deviner : « Fischer », « Ole von Beust ». Stein les interrompt. Il explique la différence entre le Sénat local, le gouvernement national, le *Bundestag* et le *Bundesrat*. Ensuite il revient à Weimar, pour parler de la NSDAP⁸⁵. En effet, considérant que les connaissances de base font défaut à ce point, il semble difficile d'enseigner « la science politique » ou « l'histoire » sans passer d'abord par des connaissances très concrètes, souvent liées au présent.

Les professeurs de Wiesi sont donc confrontés aux problèmes spécifiques d'une population particulièrement défavorisée, qui se trouve par ailleurs (et non sans lien) être constituée d'une grande majorité d'enfants de parents de nationalité étrangère. Nous allons voir que dans d'autres contextes, d'autres explications seront mobilisées. Les professeurs adaptent ainsi leur vision du « citoyen responsable » aux nécessités de la situation, mais ils contribuent également à créer, à travers le lien de nécessité entre « citoyenneté » et « connaissance du passé nazi », des mécanismes d'exclusion. A nouveau se pose la question des effets discriminant d'une pédagogie à vocation universelle.

(zögert) hier den Schill, einfach nur aus Protest, und ohne Überzeugung. Nur um so – und wählen beim nächsten Mal wieder anders, und so. Ja – das man dazu kommt, eine eigene Meinung zu haben. Irgendwie die vernünftig zu bekommen. Wo kann ich mich informieren, z.B.. Und – wo kann ich – das ich mich überhaupt informieren muss! Wenn ich ne Meinung haben will. Das ich nicht einfach sagen kann – der ist doof, oder so was in der Richtung, nicht. (Entretien du 25.04.03, p. 15).

⁸⁵ Cours de politique du 22.10.03., Notes du JT. M. Stein donne ici un cours à des élèves classé dans un groupe de niveau « faible ». La définition du cours « politique » - mélange entre l'histoire, la géographie, sa science politique et la sociologie lui permet d'intégrer l'actualité dans son cours d'histoire.

2 LA CONSTRUCTION DE DISCOURS DIVERGENTS

S'il est difficile de rencontrer les « mauvais élèves », il est presque impossible de rencontrer ceux que leurs camarades désignent par les « néo-nazis ». Position très difficilement défendable à l'intérieur de l'univers scolaire, les jeunes qui penchent vers l'extrême-droite m'évitent systématiquement⁸⁶. Je n'ai ainsi pu rencontrer aucun « néo-nazi » fréquentant de manière régulière des groupes de *Skin-heads* ou d'extrême-droite organisés. Par contre, j'ai été mise en contact avec un certain nombre d'élèves qui affirmaient d'une manière ouverte une interprétation du passé en directe opposition avec celles défendues par leurs professeurs. Il n'importe pas ici d'affirmer une appartenance politique explicite, ce qui est difficile, en particulier à leur âge. Il convient d'ailleurs de s'interroger sur ce qu'on désigne maladroitement et parfois par idiotisme politologique, comme la dimension « politique » de leurs affirmations et comportements. En effet, ces élèves peuvent affirmer un certain nombre d'opinions facilement attribuées à l'extrême-droite politique (en particulier la négation du génocide, la valorisation du régime nazi, l'antisémitisme et la xénophobie) sans pour autant appartenir explicitement à une organisation politique. Il s'agit plutôt de personnes⁸⁷, dont les positions politiques ne sont pas nécessairement stables ni très tranchées, ou qui refusent un positionnement politique, et « une échelle et des catégories d'entendement [qu'ils] connaissent peu » tant ils se tiennent à distance des « classements politiques indigènes » (Lehingue 2003 : 266). Ainsi, ceux qui désignent leurs camarades comme « néo-nazis » invoquent des jugements *a priori*, l'expression étant souvent utilisée pour stigmatiser et se distinguer d'un Autre ainsi marginalisé⁸⁸. Par ailleurs, cette désignation trop spécifiquement politique ne correspond pas nécessairement aux positionnements décrits et vécus pour ces élèves eux-mêmes.

Les élèves évoqués ici partagent une interprétation du nazisme qu'on peut qualifier à la fois d'illégitime et d'oppositionnelle par rapport aux discours tenus dans l'univers scolaire. Cette double dimension se situe sur deux plans distincts. Historiquement, il s'agit

⁸⁶ Encore une fois, un dispositif d'enquête différent aurait été nécessaire : fréquenter des lieux de rencontre spécifiquement néo-nazi, par exemple. Etant donné que cette thèse se concentre sur l'univers scolaire, cette possibilité aurait dépassé le cadre de la problématique. Elle reste intéressante pour des démarches ultérieures.

⁸⁷ Patrick Lehingue (2003) souligne ce fait dans une analyse des forces mais aussi des faiblesses de l'objectivation statistique pour les électeurs du FN en France.

⁸⁸ Patrick Lehingue souligne à juste titre le danger des réactions de malaise, de dégoût ou d'indignation qui rendent difficile la mise à distance de l'objet quand il s'agit d'analyser l'extrême-droite politique, le racisme ou l'antisémitisme (2003 : 249). En effet, selon lui, ces réactions peuvent mener à un « portrait peu flatteur, misérabiliste et alarmiste des électeurs frontistes, ce type de réductionnisme prouvant une fois de plus que de bons et beaux sentiments ne suffisent pas toujours à produire une analyse éclairante » puisqu'ils ont tendance à disqualifier en caricaturant (ibid. : 251). Ces dangers et des manières d'y échapper sont également souligné par Martina Avanza dans son étude de la ligue du Nord en Italie. (Cf. en particulier 2003).

d'interpréter le passé nazi de manière positive, de louer ses « acquis », qu'ils soient politiques, militaires ou sociaux (en particulier l'agrandissement du territoire et le projet de construction d'un « pouvoir fort », mais aussi la « baisse du chômage » et la création d'emplois par les grands travaux) et de mettre sur un second plan, voire de nier ses aspects criminels et en particulier le génocide. Cette dénégarion va de pair avec un antisémitisme et une xénophobie affirmés et s'oppose directement à l'interprétation du nazisme par les professeurs, spécialement dans les cours d'histoire.

Mais s'affirme d'autre part une revendication plus contemporaine (même si elle n'est pas nécessairement consciemment « politique » dans le sens classique de ce terme), à travers laquelle les élèves critiquent plus directement la RFA, parfois le régime et les mesures politiques du gouvernement lui-même, plus souvent les conditions sociales et économiques de leur propre vie, difficile, parfois insupportable, souvent ennuyeuse pour eux. Deux critiques centrales sont avancées contre le régime actuel. Elles concernent le système économique de la RFA et le chômage. Ces adolescents attaquent l'Etat-providence, avec ses « politiques d'assistanat » qui mèneraient de leur point de vue à une « société de fainéants » car « personne ne veut travailler s'ils peuvent avoir de l'argent sans faire d'efforts ». Mais ils critiquent aussi la politique d'immigration en RFA car « les étrangers nous piquent le boulot », alors que Hitler, lui, en aurait enfin « fini » avec les étrangers. Le passé nazi sert ainsi de ressource, d'exemple positif, de référence, pour dévaloriser, voire délégitimer la RFA. Cette position est également en opposition avec le discours de leurs professeurs, car elle met en cause (en tout cas dans les yeux de ces derniers) l'éducation civique et démocratique poursuivie.

Les personnes qui s'expriment publiquement sur des politiques taboues (dont la négation du génocide) ne sont pas représentatives de la population qui partagent leurs idées. La plupart préfère les taire, car leurs milieux sociaux d'appartenance notamment ne toléreraient pas de tels propos. Il faut prendre en compte cette spécificité des enquêtés dans l'analyse. Les cinq élèves qui ont bien voulu me parler partagent des qualités sociales spécifiques : tous sont des garçons⁸⁹, un seul est au *Gymnasium*, les quatre autres ne vont pas aller jusqu'au baccalauréat. Il est probable que les positions proches de celles que nous

⁸⁹ Il ne me semble pas un hasard qu'il s'agit uniquement de garçons. S'il est difficile de rencontrer des jeunes affirmant des positions illégitimes sur le passé nazi, ces garçons manifestent plus facilement ouvertement leur opposition à « l'ordre scolaire ». Les adolescentes ont moins tendance à affirmer aussi ouvertement une position si oppositionnelle et politiquement « incorrecte ». Si elles la ressentent, elles ne me l'ont pas montré. Ceci rejoint l'hypothèse de Patrick Lehinque qui souligne la probable tendance des femmes de faire taire davantage un vote tabou tel que celui pour le FN que les hommes, ce qui réduirait l'importance du *gender-gap* dans le vote FN, sans pour autant l'annuler tout à fait (2003 : 275).

trouvons ici sont également défendues par des filles, mais aussi par des élèves de milieux sociaux plus favorisés, et en particulier disposant d'un capital culturel plus important⁹⁰. Le discours des élèves qui ont bien voulu me parler, s'il est socialement situé, est néanmoins intéressant ici car il livre des pistes pour une appropriation oppositionnelle des discours légitimes sur le passé nazi.

2.1 Connaissances détaillées du passé nazi

Johnny est élève de Wiesi à Hambourg. Wolfgang est élève de la 100^e *Mittelschule* de Leipzig. Thomas est élève du *Gymnasium* Weinberg de Hambourg. Domenico est apprenti dans une entreprise de bâtiment. Les élèves de *Wiesi* que j'ai rencontrés savent presque tous que Johnny a un drapeau surdimensionné (noir blanc rouge avec la croix gammée) du Reich allemand qui couvre tout un mur de sa chambre. Dans son école, ceux qui le fréquentent le racontent à ceux qui ne le connaissent pas personnellement. J'ai fait des efforts particuliers pour rentrer en contact avec ces jeunes personnages. Ce sont leurs professeurs respectifs qui m'ont mis en contact avec eux, affirmant que « ça pourrait être intéressant » pour moi⁹¹.

Ces adolescents sont bien souvent mieux informés que leurs camarades de classe. Il ne s'agit clairement pas d'un manque de connaissances qui conduit ces jeunes à adopter des « fausses » interprétations de l'histoire. Au contraire, nous sommes ici face à un discours historique et politique très construit, parfois savamment (dans les limites du possible chez des adolescents entre 14 et 16 ans), qui mêle des connaissances et les déformations⁹² de celles-ci. Ces jeunes ne connaissent pas uniquement les dates, en particulier de la guerre, par cœur, ils connaissent parfaitement les noms et professions des leaders du gouvernement nazi, les grands ou moins grands acteurs, ou les bourreaux⁹³, connus ou même peu connus. Johnny, 15 ans, est né en 1988 à Wiesi où il a passé la totalité de sa vie et scolarité. Son père, né en 1960, est artisan-peintre dans une petite entreprise près de là, dans laquelle travaillait déjà son père, lui-même né à Leipzig en 1942 et marié à une commerçante, née en 1960, qui tient une papeterie à Hambourg. Le père de Johnny, ainsi que son grand-père paternel, ont tous deux un *Hauptschulabschluss*, (à peu près équivalent au CAP) et aucune formation supplémentaire. Sa mère a passé le *Realschulabschluss* (à peu près équivalent au BEP) et travaille comme femme

⁹⁰ Ainsi on sait que le vote nationaliste, qui reprend certains des argumentations avancées par les élèves ici, est dispersé sociologiquement dans toutes les classes sociales. Sur le vote d'extrême droite en Allemagne, cf. Schuhbarth/Stöss (2001).

⁹¹ Rencontres avec M. Schulze, directeur du *Gymnasium*, avec M. Bertelsman, professeur d'anglais à Wiesi, et avec Madame Nieter, directrice de la *Mittelschule* de Leipzig.

⁹² Il s'agit d'un processus non conscient chez les enquêtés. Ainsi, nous utiliserons les termes « dénégaration » et « déformation » ou « altération » au lieu de « négation » et « falsification », impliquant un but prémédité.

⁹³ Pour les difficultés de traduire le mot allemand *Täter*, cf. Chap. IV, note 20.

de ménage dans l'administration pénitentiaire. Les deux parents sont politiquement proches de la SPD. Johnny, qui déclare qu'il voterait NSDAP s'il le pouvait, mais à défaut votera DVU (*Deutsche Volks Union*, l'un des trois partis d'extrême-droite en Allemagne, avec le NPD et les *Republikaner*) dès qu'il aura l'âge. Il est l'aîné d'une fratrie de trois. Son grand-père maternel, né en 1919 et marié à l'assistante d'un dentiste (née en 1928), a été employé dans une banque après la guerre. Pendant le régime nazi, il a été membre du NSDAP et a participé à « la bataille de Stalingrad », comme le raconte fièrement son petit-fils. Ce dernier dispose de connaissances importantes sur la période nazie. Il sait, par exemple, que Rudolf Höß était le commandant d'Auschwitz et également que c'était lui qui a eu le premier recours au Zyklon B pour réaliser l'extermination des prisonniers de manière « plus efficace »⁹⁴. Comme les autres enquêtés (et davantage que la plupart des garçons de son âge que j'ai interrogés, même si tous ont des connaissances dans ce domaine particulièrement précises) il connaît également les détails militaires de la guerre, les types d'armes et en particulier de chars (allemands aussi bien qu'alliés) utilisés et les détails de leur fonctionnement (jusqu'à la vitesse en km/h, leurs faiblesses et forces stratégiques, leur aménagement intérieur, etc.) et les raisonnements militaires du pourquoi de la perte ou de la victoire de telle ou telle bataille⁹⁵.

Johnny, tout comme ses camarades de classe, se procure la plupart de ses informations par la télévision. « Hitler's Helfer » et « Hitler's Frauen » de Guido Knopp sont pour lui plus crédibles que des « films de fiction, puisque, là, ce n'est pas toujours toute la vérité ». Les émissions de Guido Knopp sont appréciées pour les mêmes raisons que par ses camarades : « il y a des témoins, ils ne vont pas mentir, n'est-ce pas ». Ils racontent « comment cela a été en vérité »⁹⁶. Son émission préférée est celle sur Rommel⁹⁷ :

« Rommel était un maréchal – en Afrique du nord. (Il hésite) Oui, et il s'est battu contre les Anglais. Avec peu de moyens, il les a poussés jusqu'au Caire. Et puis, à El Alamein il s'est arrêté, et a dû reculer. Et oui, moi je trouve Rommel bien, puisque, c'était un général, il s'est battu pour les nazis, d'accord, mais il n'était pas nazi lui-même. Il était juste un soldat. Et oui, il savait ce qu'était l'humanité (*Menschlichkeit*). Quand on prend d'autres généraux, ils ont fait des prisonniers et :

⁹⁴ Entretien du 25.04.03, p. 4. Il convient toujours de renvoyer à l'analyse désormais classique mais néanmoins toujours actuelle de la construction des camps et leur utilisation, mais plus largement du processus complexe du génocide de Raul Hilberg (1999/1961). Le rôle de Höß dans la construction d'Auschwitz et la mise au point des chambres à gaz ainsi que des procédures d'assassinat est abordé dans le deuxième tome, chap. X.

⁹⁵ Pour la passion pour les chars de Johnny, cf. Chap. VI.1.1.

⁹⁶ L'entretien avec Johnny va plutôt dans le sens de Kansteiner, qui présume que Knopp « ne change pas les opinions » mais que ses émissions seront appréciées par des personnes appartenant à l'extrême-droite politique, qui l'interprètent comme un renforcement de leurs positions politiques (ce dont témoignent les lettres du public au ZDF). Ceci ne veut pour autant pas dire qu'il sera apprécié uniquement par un tel public, ou qu'il créerait des tendances d'extrême-droite.

⁹⁷ Guido Knopp: *Hitlers Krieger, pt. 1, Rommel-das Idol*.

‘qu’est-ce qu’on va en faire ?’ – ils les ont fusillés, n’est-ce pas. Et lui, il s’en est occupé autant que de ses propres hommes. Ça, je trouve ça bien. Et puis, il était malin, aussi⁹⁸. »

Dans ce documentaire, les « aventures » militaires de Rommel sont commentés par des témoins. Des témoignages critiques de la part de soldats sont renforcés par la voix off de Knopp expliquant que l’unité de Rommel avait fait plus de prisonniers et causé plus de morts et de blessés que d’autres. Le côté carriériste (*karrieresüchtiger Hazardeur*) du personnage est ainsi souligné. Ces commentaires « critiques » alternent avec des témoignages plus positifs. Les qualités militaires du général Erwin Rommel et le fait qu’il se soucie du bien-être de ses troupes sont mis en avant. Ces témoignages sont particulièrement convaincants du fait de l’intervention d’un vétéran britannique qui insiste justement sur le fait que Rommel traitait honorablement non seulement ses propres troupes, mais également ceux de l’adversaire. Malgré les commentaires critiques de Knopp, Johnny campe une image de Rommel évoquant uniquement les témoignages positifs, le décrivant comme un héros, « peu nazi » et « soldat juste ». Ainsi, une image valorisante des nazis semble tout à fait compatible avec les documentaires de Knopp. Johnny est particulièrement attaché à Rommel en tant que héros de guerre, de stratège bien organisé, seul contre tous.

Des souvenirs positifs du passé nazi vont de pair avec la valorisation de l’Allemagne en tant que « grande nation ».

2.2 Valorisation du passé nazi et « grandeur de l’Allemagne »

La description par Johnny de la République fédérale, évoque la misère et l’ennui :

« Et quand on regarde, après la Deuxième Guerre mondiale : des colosses en béton ! Tout est gris ! Devenu gris ! Je ne sais pas. [...] Et les nouvelles voitures, ce sont des cartons carrés, il n’y a plus de style, rien n’est particulier. C’est donc ennuyeux. Et parce que c’est maintenant, la République fédérale, pour moi, est ennuyeuse aussi. C’est aussi simple que ça ! Ce qui est excitant, c’est à partir de 1939. Avec la guerre. Ça, c’est excitant. »

« Tu es un peu comme Patton [il avait cité cette phrase auparavant] qui dit que sans guerre, on s’ennuie ? »

« Oui⁹⁹. »

⁹⁸ Rommel war ein, ja so’n Feldmarschall (hm) in Nordafrika. (er zögert) Ja und da hat er ja praktisch gegen die Engländer gekämpft. Mit – mit geringen Mitteln hat, hat er sie bis äh nach Kairo fast zurück getrieben. Und dann ist er – in El Alamein stecken geblieben und musste dann wieder zurück. Ja aber eigentlich – also ich find Rommel gut, weil (2) er war’n (2) ’n General, der – der hat zwar für die Nazis gekämpft, war also selber kein Nazi. Er war – reiner Soldat. Ja und äh – er wusste auch, was die Menschlichkeit ist. Wenn man andere Generäle nimmt – und die haben dann Kriegsgefangene gemacht. 'Ja was wollen wir damit ?' - erschossen ne. Und der hat die – praktisch auch genauso versorgt wie seine eigenen Männer. Das finde ich dann ok. Und weil er auch schlau war.

⁹⁹ Und wenn man dann nach dem Zweiten Weltkrieg guckt: riesige Betonklötze! Also richtig grau! alles geworden. Weiß ich nicht – [...] Und jetzt die neuen Autos, die alle so kastenförmig – aussehen, das finde ich,

En contrepoint, la valorisation du passé va de pair avec une image positive d'une Allemagne puissante. Wolfgang, élève de la *Mittelschule* de Leipzig, 15 ans, est un des rares à ne pas évoquer la Deuxième Guerre mondiale dès sa première phrase, mais Napoléon, qui « a réussi à partager l'Allemagne, pour qu'il n'y ait pas une seule grande puissance. C'est là où on a compris. On a du vrai pouvoir uniquement quand on est grand¹⁰⁰. » La « nécessité d'être grand » est également évoquée par d'autres élèves.

Heiner est attiré par les discours oppositionnels sans toujours oser les défendre lui-même, en particulier quand il s'agit du génocide. Il est né en 1989, fils d'un professeur de *Berufsschule*¹⁰¹ et d'une professeure de *Haupt- et Realschule*. Les deux parents sont politiquement proche de la SPD. Heiner a deux sœurs, dont l'aînée, 18 ans veut tenter de passer l'*Abitur* à Weinberg, même si elle a des difficultés scolaires à surmonter. La cadette de dix ans a intégré Weinberg en 2005. Comme sa sœur aînée, Heiner a des difficultés au *Gymnasium*. Il collectionne les mauvaises notes, entre autre de la part de M. Schulze. Il est parmi les rares élèves qui ne pas mentionnent pas tout de suite la Deuxième Guerre mondiale en entretien :

« Charlemagne – il avait une grande emprise sur la France, et l'Italie – je crois, et également sur Rome – je crois – empereur de Rome ou quelque chose comme ça, je ne sais pas exactement. Il avait – il a construit ça [il parle de l'Allemagne] différemment qu'aujourd'hui. Les frontières étaient différentes, de toute façon, et – je crois – je ne sais pas – je ne crois pas qu'avant, c'était pareil qu'aujourd'hui. Enfin, en France, il avait (il hésite) une certaine influence, je crois. Et vers l'Est, il avait, je crois, occupé (*erobert*) des endroits. C'était vraiment très intéressant. »

« Et tu peux expliquer pourquoi c'était intéressant pour toi ? »

« Oui, de toute façon (il réfléchit) le fait qu'il ait un tel pouvoir. Enfin, il (il hésite) il était vraiment en Allemagne, et tout le reste [du monde] n'avait rien à dire, puisqu'ils [les autres pays] lui étaient tous soumis. Et s'ils avaient dit : « on n'est pas d'accord », il aurait pu dire : « moi non plus. » Et il les aurait tous écrasés, peut-être, ou – ou vaincus. Mais en fait, (il hésite) en fait – c'est la manière dont il rayonnait dans son pouvoir. Comment il était maître du monde entier, chouette¹⁰² ! »

die haben keinen neuen Stil mehr, also kein (3) keine Besonderheit für mich. Und denn ist das langweilig! Und weil die jetzt sind, ist die Bundesrepublik für mich auch langweilig. So einfach ist das. [...] Spannend wird's für mich ab '39! Oder – wo der Krieg anfängt. Ja, da wird's erst spannend. Bist du so'n bisschen wie Patton, der sagt, dass es, wenn kein Krieg ist (ja) langweilig ist? Ja. (Entretien du 05.12.03, p. 14).

¹⁰⁰ (Entretien du 13.01.2004, p.1).

¹⁰¹ Collège pour les élèves qui ont quitté la filière générale et se trouvent à partir de 15 ans en entreprise pour faire un apprentissage. Ils sont scolarisés une semaine sur deux dans des *Berufsschulen*.

¹⁰² Weil – Karl der Grosse hatte viel von Frankreich auch, und – Italien – er war glaub ich auch römischer – irgendwie in Rom irgendwas – glaub ich – Kaiser von Rom, oder so was – weiß ich nicht genau. Also – er hatte – halt – also – das er das anders geformt hat, als das in der heutigen Zeit ist. Ja, also, die Grenzen waren ganz anders, auf jeden Fall, und – ich glaub – weiß nicht, ich glaub nicht, dass es damals schon so ähnlich aussah wie heute. Halt Frankreich hatte er ja (zögert) glaub ich – Teile, nach Osten hatte er auch einiges – glaub ich – erobert, das war schon sehr intere – also – interessant. Und kannst Du erklären – inwiefern war das für Dich spannend? Ja, also, dass er auf jeden Fall – so eine Macht hatte, halt – also – es – er war eigentlich – er war in Deutschland, und der Rest hatte eigentlich nicht so viel zu sagen, weil, die waren ihm alle unterlegen, wenn die sagen würden, das geht uns jetzt gegen den Strich, dann hätte er sagen können: mir auch, und dann hätte er die

L'insistance sur la grandeur de l'Allemagne et le « pouvoir passé » du pays n'est ainsi pas propre aux élèves qui évoquent le passé nazi de manière positive. Heiner, s'il tient des discours nationalistes, parfois racistes, est néanmoins loin de sympathiser avec le régime nazi. Mais il partage avec les cinq élèves défendant des discours oppositionnels des difficultés scolaires sérieuses, qu'il ressent comme injustes. Le choix de se tourner vers Charlemagne comme référence historique pour insister sur la « grandeur allemande » le distingue ainsi de ses camarades, même si le procédé qui consiste à chercher une référence dans le passé pour dévaloriser le présent reste le même. L'importance du sentiment de dégradation de la situation explique chez ces enquêtés beaucoup de la construction de discours valorisant le passé nazi. On retrouve certaines des caractéristiques, soulignées par Lehingue, des électeurs de l'extrême-droite française : « leur exceptionnel degré de pessimisme, la méfiance entretenu vis-à-vis d'autrui, l'appréhension qu'ils éprouvent pour leur devenir personnel et familial » (2003 : 270)¹⁰³. Heiner n'est qu'un exemple parmi les élèves particulièrement en décalage, du fait de ses difficultés scolaires, par rapport à ses propres parents, professeurs du secondaire. Les parents de Wolfgang livrent un autre exemple de déclassement social aussi bien personnel que familial. Ils ont tous deux perdu leur travail après la *Wende* et se trouvent au chômage. Wolfgang est également personnellement en échec, ayant dû quitter le *Gymnasium* pour une *Mittelschule*.

Wolfgang valorise clairement et directement Hitler. Il est né en 1988 en Saxe, d'un père électricien, lui-même né en 1961 et d'une mère secrétaire, également née en 1961, tous deux politiquement plutôt favorables à l'extrême-droite. Si Wolfgang se dit politiquement d'accord avec ses parents, qui, comme lui, considèrent que la CDU est « un parti de gauche », ils parlent surtout du présent et des problèmes politiques autour de thèmes tels que le chômage et l'immigration. Wolfgang a eu une enfance mouvementée : à 15 ans il a déjà déménagé 7 fois. Quand j'arrive en décembre 2003 dans la classe de neuvième (équivalent à la troisième en France) de Mme Seidengleich, dans la 100^e *Mittelschule*, pour assister à ses cours sur le nazisme et interroger les élèves, Wolfgang vient d'arriver. Il a dû quitter la *Thomasschule*, le plus prestigieux *Gymnasium* de Leipzig, après la quatrième pour des raisons scolaires et disciplinaires. D'un côté ses professeurs lui reprochaient de « ne pas avoir le niveau », de l'autre il avait attiré leur désapprobation avec ses opinions politiques considérées

vielleicht platt gemacht, oder, oder – also – besiegt, aber – ja, also eigentlich – eigentlich so wie er die Macht ausstrahlte. Das er halt der Herrscher über alles war, - schick (Entretien du 30.09.04. p. 1).

¹⁰³ Il y a évidemment des limites à cette comparaison. Il s'agit ici d'enfants, dont le pessimisme et la méfiance est influencé par un échec scolaire qui est à la fondation d'une peur envers le futur (entre autre, la peur du chômage est très présente). Ils ne votent pas encore, et ne vont certainement pas tous voter « extrême-droite » à leur majorité.

par les professeurs comme appartenant à « l'extrême-droite ». Contrairement à Steffen, du chapitre V, il ne cherche pas à tout prix se rattraper (même s'il faut prendre en compte le fait qu'il vient juste d'arriver au moment où je l'interroge et qu'un changement de positionnement semble encore tout à fait possible). Déjà désigné par Mme Seidengleich comme « élève problématique », il renforce plutôt son positionnement d'opposition à l'univers scolaire, dont il trouve la source la plus importante dans une mobilisation du passé nazi. Il souligne ainsi « les bons côtés du nazisme » :

« Beaucoup pensent que Hitler était que mauvais, mais – oui, mais moi, j'y crois vraiment pas ! Il a fait plein de choses aussi, qui n'étaient pas uniquement mauvaises ! »

« Comme quoi, par exemple ? »

« Oui, bon, par exemple il a permis que des peintres aient aussi des vacances, des choses comme ça. Et avant, les peintres, il n'y avait pas du tout droit ! Et – il a créé plusieurs jours fériés, aussi¹⁰⁴. »

En désignant des « choses positives » qu'aurait « fait Hitler » Wolfgang redonne un sens à ce passé qui premièrement lui permet de retrouver une référence d'identification positive, deuxièmement lui fournit une base réelle pour soutenir son opinion politique, pour troisièmement faciliter sa critique du présent et, *last but not least*, provoquer ses professeurs, et parfois également ses camarades (cf. *infra*). Il reproche en particulier « aux autres » de se faire avoir par « la télé », où « il n'y a que des reportages sur les camps. Ce qu'il [Hitler] a fait par ailleurs, ce n'est pas du tout diffusé. Ça disparaît complètement¹⁰⁵. » Wolfgang est en accord politique avec ses parents, qui « eux aussi trouvent Hitler super – enfin, peut-être pas nécessairement super, mais qui [pensent qu'il] n'était pas si mauvais que ça¹⁰⁶. »

La lecture familiale du passé nazi, en contradiction avec une lecture scolaire, se retrouve également dans le discours de Johnny, qui, s'il est au départ plutôt critique envers Hitler, l'est pour des raisons incompatibles avec les discours légitimes : Hitler aurait ainsi empêché la construction d'une image positive du passé allemand positive par ses mauvais choix militaires et stratégiques.

« Parce que – c'était quand même horrible [la Deuxième Guerre]. Parce que – oui, quand on est logique, (il hésite) je ne sais pas, d'un côté, la Deuxième Guerre mondiale est liée à la Première Guerre mondiale, je pense. Parce que, les Allemands ont perdu la Première Guerre. Et puis, en principe, ils voulaient une autre guerre, ils voulaient mener la guerre décisive ! Oui, et puis, Hitler est venu au pouvoir. Un peu plus tard, en 33. Oui, et puis, évidemment, il a essayé – envers le peuple, de

¹⁰⁴ Verschiedene denken, dass Hitler einfach nur schlecht war, aber – ja, aber das glaub ich nun nicht! Der hat verschiedenes auch gemacht, was nicht unbedingt nur schlecht ist! *Wie was z.B.?* Na, zum Beispiel hat er eingeführt, dass da ne Maleragentur auch Urlaub hat! So was. Und vorher hatte ja ne Maleragentur überhaupt kein Recht da drauf. – verschiedene Feiertage hat er auch eingeführt (Entretien du 13.01.04, p. 1).

¹⁰⁵ Ibid., p. 6.

¹⁰⁶ Ibid., p. 4.

tout promettre. Et : ‘moi j’ai une solution à tout’. Oui, et après, venait la guerre. Et parfois, je pense, qu’il a – qu’il s’est bien foutu de la gueule de l’Allemagne. (*Er hat Deutschland verarscht*). Puisque, tout d’abord, il a dit qu’il était l’homme idéal, qui va tout régler. Et puis, il a – tout d’un coup, c’était : oui, la Pologne nous a agressé, n’est-ce pas. C’était la propagande et tout. Et, puis, je pense, oui, par exemple envoyer la sixième armée à Stalingrad, et se battre jusqu’au dernier homme, même si cela n’a plus aucun sens. Oui, et sacrifier tous ces hommes. Et il y a tellement de personnes qui sont mortes prisonniers de guerre. Ce n’était vraiment pas nécessaire¹⁰⁷. »

Johnny reprend ici le point de vue de son grand-père, soldat sur le front de l’Est et membre de la NSDAP. Il raconte sa déception à la fin de la guerre vis-à-vis d’un régime auquel il a cru. Cette déception se situe entre autre sur le plan militaire : Hitler aurait sacrifié les Allemands pour des buts militaires, sans prendre les précautions nécessaires pour sauver des « vies allemandes ». La préoccupation du grand-père de Johnny ne se situe pas du côté des civils et des faits criminels du régime, du génocide ou des guerres de destruction. C’est le mauvais calcul militaire qui préoccupe le grand-père et le petit-fils. Selon le principe connu selon lequel « les vainqueurs font l’histoire », les « bons côtés » du nazisme, qui priment dans le discours de Johnny, sont, selon lui, passés sous silence. Il les trouve pourtant plus importants que « les mauvais côtés ».

C’est en ce sens qu’il aimerait réécrire l’histoire, pour pouvoir « être fier sans mauvaise conscience ». Mais c’est bien la défaite militaire qui reste pour lui insupportable un demi-siècle plus tard.

« Peut-être j’aurais tout laissé, tel quel, comme l’histoire est réellement. Et puis, juste militairement, j’aurais fait que les Allemands (il hésite), je trouverais bien si les Allemands avaient réussi tous ce qu’ils avaient entrepris. La Russie aurait capitulé, l’Angleterre capitulé, les Etats-Unis ne font plus rien, se retirent. Et l’Europe devient un château-fort (*Festung*) et l’Allemagne gagne. Le NSDAP est fêté. Mais, puis, après, j’aurais fait en sorte que les populations s’opposent à l’occupation, allemande. Et que les Allemands se rendent compte de leur propre gré : oui, nous ne pouvons pas rester ici. Puisque les populations civiles sont contre nous ! Donc, nous nous retirons. Sans être battu par l’ennemi. Qu’ils se retirent, jusqu’à ce qu’ils soient à l’intérieur de leur propre pays. Mais qu’ils ne perdent pas leur propre pays ! Qu’il n’ait pas de bataille autour de Berlin ! C’est ça que j’aurais fait ! [...] Qu’on – qu’on se retire tout seul, dans son pays. Et que – ce qui a été détruit, soit reconstruit (*heile gemacht*). Sauf que le Reich allemand existerait toujours. On aurait peut-être toujours le Reich allemand, si ça avait été comme ça. »

¹⁰⁷ Weil war schon ne schreckliche Sache. Ja weil – ähm – wenn man logisch (2) ja, ich weiß nicht – auf eine Art, der Zweite Weltkrieg hat ja ‘n bisschen damit zu tun mit dem Ersten Weltkrieg denke ich mal. Weil die Deutschen haben den Ersten Weltkrieg verloren. Und denn – wollten sie ja im Prinzip noch mal(betont) ‘n Krieg, den Entscheidungs-Krieg praktisch führen. Ja und denn - und kam ja Hitler an die Macht (2) später da – dreiunddreißig oder so. Ähm – ja, und dann hat er natürlich erst mal so versucht, zu dem Volk da, was weiß ich, alles zu versprechen und ja: Ich mach’ alles gut. Ja und später kam der Krieg. Und manchmal denke ich, er hat – er hat Deutschland irgendwie verarscht. (hm) Weil erst mal meinte er, ja er ist der gute Mann, er macht alles. Und denn hat er – auf einmal hieß es denn: Ja, Polen hat uns überfallen – ne. Alles dann so mehr propagandamäßig und – dann denke ich – ja auch: zum Beispiel die sechste Armee nach Stalingrad zu schicken und bis zum letzten Mann zu kämpfen, obwohl – äh dass das keinen Sinn mehr hat. Ja dann die ganze Leute zu opfern. Da sind noch mal so viele – tausend Menschen in Kriegsgefangenschaft ähm sterben, das müsste eigentlich nicht sein. (Entretien du 25.04.03, p. 2).

« *Et pourquoi tu trouves cela désirable, qu'il existe encore le Reich allemand? Qu'est-ce qui serait mieux, dans ce cas ?* »

« Je ne sais pas. D'un côté, l'Allemagne serait plus grande. Et (il hésite) oui, l'Allemagne serait plus grande. On – on pourrait dire aussi, je ne sais pas, avec bonne conscience, on pourrait dire : le Reich allemand, qui a existé avant [1933 – 1945], c'était bien¹⁰⁸. »

Eviter la perte de la guerre permettrait de maintenir une vision positive de l'Allemagne. Pour Johnny, l'interdiction scolaire de parler « positivement » du nazisme est incompréhensible: « Pourquoi est-ce qu'on ne peut plus parler de Hitler ? Il était chancelier. On peut mentionner l'empereur Wilhelm, même s'il a fait la Première Guerre mondiale. Je dis 'Kaiser Wilhelm' et tout va bien. Mais je dis Hitler, et je dois fermer ma gueule. Pourquoi ? » Il se peut qu'un décalage entre l'histoire orale transmise en famille, où les comportements héroïques des grands-pères sont souvent mis en avant (cf. Welzer et al., 2002, 1997), et l'histoire scolaire soit ici à la base de l'incompréhension du jeune homme. Pour sortir de la contradiction, il a recours à une explication par l'orientation politique des professeurs : « ce sont tous des verts, tous des hippies, n'est-ce pas. A la maison, ils se baladent avec un drapeau, avec écrit *peace* dessus en grand¹⁰⁹ ! »

La valorisation d'une « grande Allemagne » peut prendre des formes plus ambiguës, moins évidentes. Le cas de Domenico, apprenti soudeur, né en 1984 dans un quartier difficile au sud de Hambourg, à côté du port, de parents de nationalité grecque, peut ici servir comme exemple pour analyser la souplesse et l'élasticité du sentiment d'appartenance, qui passe par des interprétations contradictoires du passé, allemand et grec.

Son père, né en 1937, est soudeur. Il a immigré en 1964 à Hambourg, où il a travaillé sur un chantier naval dans le port de Hambourg, jusqu'à la faillite du chantier. Il a essayé d'ouvrir un kiosque, mais dépose vite le bilan, avant de redevenir OS dans une entreprise de

¹⁰⁸ Vielleicht ähm hätte ich dann alles so gelassen, wie die Geschichte jetzt erst mal ist – und hätte o.k., also ich meine jetzt nur militärisch gesehen – denn hätte ich die Deutschen (2) würde ich das schon gut finden, wenn die Deutschen dann alles geschafft hätten, was sie sich vorgenommen. Russland hätte kapituliert. England kapituliert. Amerika macht nix mehr, zieht sich zurück. Und Europa ist jetzt ne Festung geworden. Deutschland gewinnt. NSDAP wird hoch gefeiert ne. Aber weil denn – aber dann hätte ich das auch so gemacht, dass die Bevölkerung sich allmählich gegen – die Besatzungsmächte, also die Deutschen, gewehrt hätten. So dass die Deutschen von alleine gemerkt hätten: Ja, wir können hier nicht, nicht mehr länger bleiben. Ähm weil die, weil die zivilen Bevölkerungen gegen uns sind! Also ziehen wir uns zurück. Ohne dass sie aber geschlagen werden vom eigenen Feind. So, dass sie sich so weit zurückziehen, bis sie wieder in ihrem Land drin sind. Aber ihr eigenes Land nicht verlieren. Also so, wie die Deutschen das gemacht haben: Dass es kein Endkampf um Berlin gibt. So hätte ich das gemacht. [...] Dass, dass man dann von alleine zurück geht - in sein Land wieder. Ne und denn vielleicht da so das, was man kaputt gemacht hat, wieder heile gemacht hat. Nur das Deutsche Reich wurde dann dableiben. Und dann hätten wir vielleicht immer noch das Deutsche Reich, wenn das so gewesen wäre. *Und warum ist das für dich irgendwie wünschenswert, wenn jetzt noch das Deutsche Reich da wäre? Was wäre daran gut sozusagen?* Ich weiß nicht. Auf eine Art Deutschland wäre größer. Und (2) ja, Deutschland wär' größer. Man, man könnte denn mit – auch mit, ich weiß nicht, auch mit gutem Gewissen sagen: das Deutsche Reich – äh also das, was früher war, war gut. (Ibid., p. 15).

¹⁰⁹ Ibid., p. 16.

production d'armoires. La mère, également née en 1938 en Grèce, a immigré en 1963 avec sa famille à Hambourg, où elle a rencontré le père de Domenico. Ouvrière non qualifiée, sans diplôme aucun, elle a travaillé dans différentes usines près de Hambourg, puis en intérim jusqu'aux naissances de ses quatre enfants, (Domenico est le plus jeune), après lesquelles elle s'est consacré au travail domestique exclusivement. Domenico a passé un *Hauptschulabschluss* dans une école allemande, tout en fréquentant jusqu'au collège l'après-midi et le soir après l'école « allemande » une maternelle et primaire grecque (jusqu'à 12 ans). A 16 ans, il a intégré une *Realschule*, où il a passé deux ans, sans réussir à obtenir le diplôme. Il a fait des petits boulots avant de commencer son apprentissage de la mécanique industrielle, accompagné de la *Berufsschule*. Domenico ne « s'intéresse pas tellement à l'histoire » comme il dit, mais « ce qui me vient en tête en premier, ce que viendrait probablement en tête pour tout le monde, c'est la Deuxième Guerre mondiale ». Cet événement lui paraît « le plus grand » dans l'histoire allemande¹¹⁰. Les aspects qui l'intéressent le plus ont trait à la situation grecque pendant la guerre. L'invasion de « chez nous », la guerre civile de « chez nous », ce sont des événements dont ses parents lui ont parlé à l'occasion du traitement du sujet à l'école. Ainsi, comme souvent dans les entretiens, c'est l'école qui fonctionne comme déclencheur des histoires familiales, qui restent de manière très détaillée dans le souvenir des enquêtés. Domenico se rappelle vivement ce que son père lui a raconté à propos de sa jeunesse :

« Le village est en bas d'une montagne. Pas si grande. Il y a une rivière, aussi. Et les troupes allemandes avaient, derrière la rivière, avant la montagne, leur camp de base. Et mon père a aussi raconté qu'ils avaient – bon, il était petit, mon père, il avait six ans, ou par là, cinq, peut-être, cinq ou six ans plutôt – et il a dit qu'il a tout regardé, et quand il a vu des Allemands, il les a regardé, et eux aussi ils l'ont regardé, avec les grands yeux et tout, et il a vu ce qu'ils avaient comme technique, toutes les armes, et tout, ils les ont montré, aussi. Et mon père m'a raconté qu'ils avaient même une boulangerie, exprès pour leur camp de base. Ils étaient tellement avancés, technologiquement avancés, que nous, nous étions devant eux et nous nous sommes émerveillé, puisque nous avons pensé que nous étions dans une machine à traverser le temps. Et que nous avions avancé de 100 ou peut-être de 20 ou 30 ans dans le futur. Tout ce qu'ils avaient ! Un si petit camp de base, et ils avaient leur propre boulangerie et tout ! Et nous, le petit village, il fallait aller en ville et tout et tout. C'était vraiment tout différent, pour mon père, quand il était petit¹¹¹. »

¹¹⁰ Ibid, p. 4.

¹¹¹ Das Dorf liegt am Fuße von so einem Berg. Der ist nicht so groß. Ein Fluss ist da noch. Und die Deutschen Truppen hatten hinter dem Fluss also kurz vorm Berg, ham sie da ähm ihren Stützpunkt. Die ham da auch, also hat mein Vater damals erzählt, also ich weiß nicht, mein Vater meint, er war sehr klein, wie alt war er da, 6 oder so, 5, 5 oder so, 5 oder 6 war er eher, und er meint also er hat das sehr gut verfolgt, so, und wenn er immer irgendwelche Deutschen gesehen hat, dann hat er sie erst mal angeguckt und die haben ihn auch immer angeguckt und so, mit großen Augen und alles und da hat er auch immer so gesehen, was die da alles so für Technik haben, die ganzen Waffen da und so haben sie da gezeigt und so. Und mein Vater hat mir erzählt, das sie da für den einzigen Stützpunkt haben sie sogar extra irgendwie eine Bäckerei gehabt. Die waren damals schon so - technologisch so fortgeschritten, das wir davor standen und nur gestaunt hätten, weil wir dachten wir wären in einer Zeitmaschine gewesen - Und irgendwie 100 Jahre oder 20, 30 Jahre vorangegangen, was die da

Ce passage révèle l'identification très forte de Domencio avec les histoires de son père, et donc de « son pays », la Grèce. Les Allemands apparaissent comme venant du futur par le progrès technique, en particulier par leurs armes, qui fascinent Domenico. Mais cette fascination n'empêche pas pour autant ce dernier de s'identifier fortement avec les gens du village, qui regardent de manière étonnée cet exploit. Même s'il a du respect pour la technique des « étrangers », il les considère clairement comme des envahisseurs. Ils se transforment même au fur et à mesure de l'histoire en ennemis qui ont tué de manière arbitraire. Il raconte en détail l'assassinat par les troupes allemandes « par hasard » d'une jeune fille du village de son père. Il revient régulièrement tout au long de l'entretien sur cet événement, transmis par son père. Le fils devient ainsi dépositaire de l'expérience vécue du père et le passé familial assure une prise de distance avec les troupes allemandes. Tirailé entre son respect pour la force des troupes allemandes et son identification avec la Grèce, Domenico alterne des interprétations critiques avec des interprétations héroïques de l'armée allemande, quand il relate des événements qu'il a appris à l'école primaire grecque de Hambourg :

« Oui, et puis, l'Italie a essayé, en '42 je crois, de venir en Grèce, par la mer, avec des bateaux, et la Grèce s'est opposée. Et – ça s'appelle chez nous le 'jour du non' parce que nous avons dit : 'non, vous ne venez pas dans notre pays, nous nous révoltons'. Voilà. Et donc, nous nous sommes révoltés contre les Italiens, et les Italiens ont reculé. Ils ont dit : 'non, nous n'arrivons pas'. Et donc, les troupes allemandes, beaucoup de troupes allemandes étaient obligées de venir. Et puis la Grèce, c'est un petit pays, contre la Wehrmacht allemande, à l'époque [ils n'y pouvaient rien], et donc, hop, ils étaient déjà à l'intérieur. Oui, et c'est pour ça qu'ils ont pris ce qu'ils voulaient. Donc, ils ont dit : ça, s'est à nous, et ça aussi c'est à nous, et oui, là, on fait une base, et c'était comme ça aussi dans le village, là. Bon, mon père, il a dit que la vie continuait, à peu près normalement. Enfin, ils ne nous ont rien fait de mal, ils nous ont plutôt aidés, même. C'est ce qu'il a dit¹¹². »

S'ajoute à la considération pour la force militaire et technique allemande celle pour le troc des militaires avec son père (certains soldats allemands lui ont régulièrement donné du pain de « leur » boulangerie en échange des poissons qu'il pêchait), initiative que Domenico qualifie de « gentille ». Dans son discours, Domenico alterne donc ses sources, les cours de l'école primaire grecque avec les histoires familiales et les cours du collège allemand.

alles hatten, so. Kleiner Stützpunkt, hat ne eigene Bäckerei und alles, und die haben da ein kleines Dorf und eine Bäckerei, man muss zur Stadt fahren und dies und das. Das war alles halt ganz anders für meinen Vater als er klein war.

¹¹² Ja, dann hat halt Italien versucht, 1942 war das glaub ich, nach Griechenland zu kommen, durch den Seeweg, also mit Schiffen, - und Griechenland hat sich gewehrt. Und - der nennt sich bei uns der 'Neintag', weil wir an dem Tag gesagt haben, nein ihr kommt nicht in unser Land, wir wehren uns. So. Dann haben wir uns gewehrt, gegen die Italiener und die Italiener ham sich wieder zurückgezogen. Die haben gesagt, nee wir schaffen das nicht. Also mussten dann Deutsche Truppen und mehrere Truppen kommen und da hat Griechenland, ist ein kleines Land gegen die Deutsche Wehrmacht, was das damals war, zack da waren sie schon drinne. Ja und – so war das, deswegen haben die dann nach und nach genommen was sie wollten. Also die haben gesagt das gehört uns und das gehört uns und ja, da machen wir einen Stützpunkt und so war das halt auch in dem Dorf da. o.k. Mein Vater hat gesagt, das Leben ging eigentlich einiger- einiger - einigermaßen ging das weiter. Also die ham uns auch nichts getan, irgendwie, also im Gegensatz, die haben uns eher geholfen, meinte er. (ibid., p. 7).

S'entrecroisent ainsi l'histoire nationale grecque avec l'histoire familiale et l'histoire scolaire allemande.

2.3 Les mises en causes des politiques publiques

L'intérêt pour le passé nazi et en particulier sa valorisation, s'il peut avoir comme contrepoids le sentiment diffus d'un ennui et d'une souffrance au quotidien, peut également aller de pair – et renforcer – une opposition plus construite envers l'Etat et des politiques publiques. S'entrecroisent ainsi dans les discours des élèves des discours liés au passé avec des revendications contemporaines (politiques économiques et d'immigration), les deux trouvant leur source dans l'inquiétude face au chômage. Pour des raisons pratiques, je les traite séparément, mais il faut garder à l'esprit qu'en pratique ces discours sont étroitement liés.

2.3.1 Les politiques économiques et la peur du chômage

Les arguments que mobilise Wolfgang afin de défendre une vision du passé nazi mettant en avant « les côtés positifs » se situent surtout sur le plan économique :

« Oui, d'accord, c'est peut-être un mauvais exemple, mais – il [Hitler] a construit des autoroutes. Ils étaient utilisés après pour autre chose, mais, il a créé plein d'emplois. C'était juste pour la guerre, mais – il y avait de l'emploi. (Il se tait, il ne veut pas continuer à parler)¹¹³. »

Ses parents, comme 17,5% de la population de la Saxe, sont au chômage, ce qui joue certainement dans la construction de la vision du passé de Wolfgang. En effet, le thème du chômage constitue, à côté de celui sur l'immigration, le pilier de la dévalorisation du présent et le retour positif sur le passé nazi dans son discours comme dans celui d'autres camarades. Johnny s'interroge également sur les conséquences de la prise de pouvoir des nazis en termes économiques :

« Oui, parce que, je pense que (il hésite) d'accord, Hitler, si nous ne l'avions pas eu, qu'est-ce qu'on aurait eu ? Qui est-ce, qui aurait pris le pouvoir ? Qu'est-ce qui se serait passé ? Peut-être on aurait eu d'autres choses, ici – l'économie s'effondrant encore ! Ainsi [avec Hitler], nous avons une économie qui grandissait. N'est-ce pas, la construction des autoroutes, et tout, ce qu'il a fait pour ce pays, c'était bien ! Jusqu'à la guerre. Là il était le mauvais. Si on regarde que ça. Oui¹¹⁴. »

¹¹³ Naa – gut, ist jetzt ein schlechtes Beispiel, aber dass er auch Autobahnen gebaut hat. Die wurden zwar dann später anders benutzt, aber – da hat er auch ziemlich viele Arbeitsplätze geschaffen. War zwar eigentlich auch nur zur – Kriegsherstellung – aber – war'n Arbeitsplätze da. (Lange Pause. Er will nicht reden) (idem.).

¹¹⁴ Ja weil, ich denk jetzt (3) ja ok, Hitler, wenn, wenn wir ihn nicht hätten, was hätten wir dann – für einen bekommen? Wer käme dann an die Macht? Was ist dann passiert? Vielleicht hätten wir denn wieder – ähm – vielleicht gäb's dann wieder was ganz Anderes hier so – Wirtschaft abwärts. So ging es ja erst mal Wirtschaft aufwärts. Ne Autobahn gebaut und diesen ganzen – Kram, was er so gemacht hat für das Land war ja ok. Bis zum Krieg, denn war, denn war er wieder der Böse. So gesehen, wenn man das jetzt sieht. Ja. (ibid., p. 9).

La séparation en périodes distinctes (« avant guerre » et « la guerre ») permet une valorisation du passé, qui ne tient pas compte du fait que la « réussite économique » du régime a reposé sur une économie de guerre, et que donc les deux sont intrinsèquement liés. Cette séparation entre une « dimension économique » et une « dimension politique » du régime permet d'opposer la première aux politiques économiques de la RFA, critiquées par ces élèves. Une des explications semble se trouver dans le fait qu'il s'agit exclusivement d'élèves qui viennent de familles socialement très défavorisées.

Thomas, 19 ans, est fils d'un ouvrier qualifié qui travaille dans une entreprise de meubles et d'une secrétaire, qui a arrêté son travail à sa naissance. Seul élève qui se situe lui-même à « l'extrême-droite du spectre politique » au sein d'un *Gymnasium* et qui a bien voulu me parler, Thomas défend des thèses politiques bien argumentées, même si leur logique n'est pas toujours celle d'un historien ou d'un politiste professionnel. C'est le seul élève qui débute l'entretien par l'évocation du « miracle économique de Ludwig Erhard » qu'il compare à celui « de Hitler ». Il insiste beaucoup sur la « réussite à faire baisser le chômage » de ce dernier. Ce faisant, il entre dans un double processus : d'un côté il minimise l'importance des crimes du régime, de l'autre, il critique la RFA et s'oppose à l'Etat dans lequel il vit.

« Hitler a réussi, avec des moyens un peu banals – les laisser creuser et remplir ensuite – mais les gens avaient quelque chose à faire, ils ont gagné de l'argent. (Il hésite) Et puis n'ont pas gaspillé l'argent de l'Etat, (il hésite à nouveau) en plus ils avaient quelque chose à faire, ils ont fait quelque chose pour de l'argent. Oui, et ils étaient relativement contents de ça, je pense. Je vois ça comme une des raisons qui expliquent pourquoi Hitler est arrivé là où il est arrivé. Parce qu'il a motivé les masses. Il y avait tellement de chômeurs et le chômage allait disparaître¹¹⁵. »

La comparaison entre les politiques d'austérité de Erhard et les grands travaux publics du régime nazi a historiquement et économiquement peu de cohérence : Thomas n'y recourt que pour les opposer ensemble au gouvernement actuel, qui ne réussit pas à réduire le chômage (au moment de l'entretien en constante hausse, dépassant les 10% de la population en Allemagne, et les 15% à Hambourg). Ce procédé est d'ailleurs courant dans les entretiens : tel aspect du présent perçu comme négatif, politique, économique ou autre, est comparé au passé(s) qui est valorisé. Ainsi, même dans l'opposition, discours sur le passé et opinion politique peuvent être intimement liés¹¹⁶.

¹¹⁵ « Hitler hat es geschafft, auch mit banalen Dingen – läßt die doch buddeln und dann wieder zuschütten, aber die Leute waren beschäftigt, ham dadurch Geld gekriegt, ähm, sind dem Staate auch nicht so auf die Staatskasse, oder – lagen der halt nicht auf der Tasche, ähm, hatten ne Beschäftigung, ham somit auch was für das Geld getan, und – ja, eigentlich waren die Recht zufrieden damit, glaub ich. Ich seh das auch so mit als Grund warum Hitler überhaupt so weit gekommen is. Weil er die Massen halt dadurch motiviert hat. Da gab es ja auch soviel Arbeitslose, und die Arbeitslosigkeit sollte abgeschafft werden. (Entretien mené le 14.02.02, p. 3)

¹¹⁶ Elle va par ailleurs de pair avec une minimisation du génocide, qui s'exprime ici dans le procédé qui consiste à utiliser « des cadres alternant » (*Wechselrahmen*) décrit par Harald Welzer, Sabine Moller et Karoline

L'argumentation économique peut également être inversée pour servir les mêmes buts : La dévalorisation de l'Allemagne actuelle, en la comparant (et non plus en l'opposant) au régime nazi. Jürgen, s'il est politiquement de droite, ne valorise pas, mais au contraire condamne le régime nazi. Au moment de l'entretien, à 18 ans, il est en troisième. Fils de deux professeurs de collège, il vit avec sa mère et le nouveau conjoint de celle-ci, également professeur et principal d'un collège. Il a redoublé deux fois avant d'abandonner le *Gymnasium*, pour entrer à Wiesi. Il est très nerveux pendant l'entretien, ses mains posés sur la table, assis très droit, il fait attention à « bien répondre ». Jürgen s'intéresse à la fondation de la RFA (il se trompe de date, la situe en 1948) et la création d'un Etat-providence, non pour la poser comme modèle idéal, comme le font la plupart de ses professeurs, mais au contraire pour la critiquer. Elle a été pour lui à la source d'une future catastrophe économique allemande. Ainsi critique-t-il la « politique sociale » de la RFA en particulier le soutien aux chômeurs et aux « cas sociaux », en la comparant avec le national-socialisme et le socialisme. L'élève ramène les trois « régimes » à un « même système économique », opposé au capitalisme des Etats-Unis¹¹⁷:

« Que tout le monde ne puisse pas aller vers l'Etat et dire, bonjour, j'ai rien, donnez-moi quelque chose. Le vrai capitalisme, quoi : celui qui est bête, il restera bête. Chacun est responsable de soi. Seul celui qui arrive à se vendre arrivera à quelque chose¹¹⁸. »

L'évocation du nazisme par Jürgen vise à souligner « la catastrophe » de 1945, qu'il interprète, dans une altération historique très peu crédible, comme « l'échec économique final de l'Etat social national-socialiste », échec dont souffrira bientôt la RFA. Le passé nazi sert ainsi comme exemple choc à éviter et simultanément comme appui pour critiquer la politique et le système social actuel.

La superposition des arguments économiques et xénophobes, tous deux liés à la question du chômage, se manifeste dans un extrait d'entretien avec Domenico, reprenant des stéréotypes ordinaires :

« Je sais seulement qu'ils [les Juifs] n'ont pas travaillé, mais qu'ils étaient super riches, quand même, c'était tous des requins du crédit (*Kredithaie*) ou quelque chose comme ça. Mais je ne sais pas exactement ce qu'ils faisaient. (Il hésite, réfléchit) Je sais juste que les Juifs étaient riches, et ils étaient reconnus, un peuple reconnu, et ils avaient beaucoup de magasins de diamants. (Il hésite). Et Hitler, il

Tschuggnall (2002). En effet, l'expression qu'utilise Thomas (laisser creuser et remplir après) évoque plutôt les travaux forcés dans les camps, destinés à épuiser physiquement et psychologiquement les prisonniers, que les grands travaux publics. Ainsi, l'utilisation de cette image en tant que cadre pour décrire une réalité peu en lien avec la violence des camps de concentration revient à minimiser la réalité de ces derniers.

¹¹⁷ Il classe aussi « l'Islam » parmi les « systèmes socialistes », ce qui, à ses yeux, explique son opposition aux Etats-Unis. Ce classement lui permet de dévaloriser en même temps les étrangers « islamistes ».

¹¹⁸ « Das nicht jeder einfach hingehen kann [zum Staat], hallo hier bin ich, jetzt gebt mir mal was[...] so'n richtiger Kapitalismus : wer dumm ist, der bleibt halt dumm. Jeder ist halt für sich selber verantwortlich. Und nur wer sich selber gut verkaufen kann, der wird auch irgendwas erreichen. (Entretien du 23.02.02).

était fixé là dessus. Je ne suis pas sûr à cent pour cent pourquoi. (Très doucement) Je ne sais pas. (Il hésite longuement) Je sais juste qu'ils – apparemment ils étaient très riches, et Hitler – il ne voulait pas admettre qu'ils se répandent ici, pour ainsi dire. Il a dit : 'non, je ne permets pas' ou un truc comme ça, 'qu'ils prennent toute la place, ici (*sich breitmachen*) et qu'ils aient plein de sous et tout, et que ça, ce n'est pas possible ! Nous, nous travaillons – ou les Allemands ils travaillent – et eux, ils ouvrent des magasins de diamants et ceci, et cela, et ils ont tout le fric et tout'. Je pense que c'était peut-être une des raisons pourquoi il voulait les éliminer¹¹⁹. »

Quand il parle des Juifs, Domenico change de registre de langue. Il se laisse emporter par ses sentiments, l'utilisation très familière, voir argotique, de l'adverbe *voll* (plein), utilisé systématiquement avec le substantif argent ou l'adjectif riche (*voll reich, voll das Geld*)¹²⁰ marque une perte de distance envers le contenu du récit. Parfois, à l'inverse, Domenico se reprend, en soulignant l'incertitude de l'information ou en ajoutant un « apparemment », indiquant ainsi une certaine mise à distance. Mais celle-ci se perd vers la fin de son discours, quand il explique pourquoi « Hitler voulait éliminer » les Juifs. A ce moment, il change entièrement de perspective. Si le « nous » collectif a été utilisé jusqu'ici uniquement pour décrire des Grecs, il l'emploie désormais pour désigner la population allemande avec laquelle il s'identifie alors. Cette identification est liée à la construction d'une opposition entre « les Allemands qui travaillent », population dans laquelle Domenico s'inclut, et « les Juifs, riches, propriétaires de magasins de diamants » qui « envahissent » l'Allemagne. Pour Domenico, le génocide devient ainsi compréhensible, puisqu'il est une mesure contre l'injustice économique d'un « peuple » riche sans justification à l'être. La superposition du passé nazi avec la politique actuelle qu'il opère ici est presque systématique dans les entretiens : se mélangent antisémitisme et xénophobie autour du problème du chômage.

2.3.2 Les politiques d'immigration

Ainsi, le lien entre la politique d'immigration actuelle et celle des années 1930, qui mène à une superposition de la figure du Juif à celle du Musulman dans une construction xénophobe de l'Autre, a comme conséquence une altération, voire une dénégation des crimes

¹¹⁹ Ich weiß nur, dass die nicht gearbeitet haben. Aber die hatten voll das Geld, trotzdem. Das waren alles Kredithaie, oder so was. Aber ich weiß nicht genau, was die gemacht haben (zögert). Ich weiß nur die Juden waren auch voll reich und die haben - die waren angesehen, waren anges- angesehenes Volk allgemein und die haben ja auch sehr viele Juwelierläden gehabt. (3) Und ähm und darauf war auch Hitler glaub ich ähhh fixiert. Ich bin jetzt aber nicht 100 % sicher warum. >>Ich weiß es nicht.<< (5) Ich weiß jetzt nur das die halt oder die die waren angeblich waren die reich, die ham äh - und Hitler wollte äh vielleicht nicht zu lassen, dass die sich hier ausbreiten, sozusagen. Der hat irgendwie gesagt, ne, dass lass ich nicht zu, oder was weiss ich irgendwie und das die sich hier breit machen und die haben voll das Geld und so und das kann doch nicht angehen und wir arbeiten oder die Deutschen arbeiten und so und die machen die Juwelierläden auf und dies das und haben voll Geld und so. Ich denke mal das war vielleicht ein Grund warum er die halt dann ausrotten wollte. (Ibid., p. 19).

¹²⁰ Ces expressions sont difficiles à traduire en français, car l'ajout de « plein » ne rend pas le registre argotique de l'expression allemande. J'ai donc choisi de le rendre par une altération du substantif, en utilisant les expressions « sous » ou « fric » en français.

de guerre du côté allemand et une volonté d'ignorer le génocide : « ça ne m'intéresse pas trop. J'y connais trop rien ». Ce n'est qu'après mes questions insistantes, en fin d'entretien, que Johnny se met à en parler, mélangeant les explications classiquement antisémites avec des explications xénophobes actuelles :

« Euh – sur ça, je n'ai pas vraiment réfléchi, sur les Juifs. Puisque – je pense, qu'on avait besoin d'un méchant. Et c'était le Juif, puisqu'il vivait riche, il avait tout en or. Et il travaillait à la banque. Puisque sa religion n'interdit pas le vol. Presque toutes religions interdisent le vol. Oui, et puis, puis, on avait besoin du bouc-émissaire (*Buhmann*), à qui on pouvait dire : oui, nous, on va mal, nous avons pas de travail, parce qu'il y a les Juifs. Et ça veut dire que les Juifs doivent partir, doivent disparaître. Je me l'explique comme ça¹²¹. »

Le stéréotype historique du Juif riche, qui travaille dans le secteur financier et vole les pauvres, évoqué dans la première partie de l'extrait, fait place à un stéréotype plus actuel, de « celui qui prend le travail des Allemands », habituellement attribué à « l'étranger », dans la deuxième partie de l'extrait. Le passage du « on », utilisé pour décrire le raisonnement historique attribué par Johnny aux nazis, au « nous », plus personnel, marque par ailleurs ce glissement du raisonnement historique vers un raisonnement contemporain (« nous allons mal, nous avons pas de travail, parce qu'il y a les Juifs »), transposé sur le passé en remplaçant simplement l'étranger contemporain par « les Juifs ». Ainsi, l'argumentation plus contemporaine, la « nécessité de les faire partir » se transforme en explication historique, « la nécessité de les faire disparaître ».

Cette procédure de superposition de deux raisonnements, historique et contemporain, se confondant pour justifier le génocide, se retrouve dans plusieurs des entretiens. Johnny argumente que Hitler, à l'époque, sachant qu'il allait faire une guerre, ne pouvait pas « mettre dehors » les Juifs, puisqu'il allait les « rattraper » en occupant la Pologne, la Russie etc. Il était donc « obligé » de les tuer. Et pour que ce ne soit pas trop sanglant, « il a pris du gaz ».

« J'ai vu, une fois [à la télévision?], il y avait Himmler, c'était le chef de la SS. Et ce sont les SS qui l'ont fait, le gazage. Et puis, j'ai vu que Himmler était en visite et il a assisté à une des exécutions. Alors ils fusillaient les Juifs. Et puis, ils ont raconté [à la télévision ?] que Himmler a été mal, quand il a vu comment ses hommes ont tué les Juifs. Alors que c'était lui, qui l'avait ordonné, n'est-ce pas ! Et donc, ils ont réfléchi comment on peut faire pour que ce ne soit pas aussi saignant. D'abord, [en utilisant] du gaz d'échappement des voitures, mais c'était trop cher, pour Hitler, à cause de l'essence. Et donc ils ont pris une sorte de gaz. Oui, et c'est ce qu'ils ont utilisé pour les tuer. Je ne sais pas exactement, si c'est la faute à Hitler ou à ses hommes. Peut-être il avait une haine personnelle.

¹²¹ Also darüber habe ich mir noch nicht so viele Gedanken gemacht eigentlich mit den Juden. Äh weil, vielleicht denke ich, man brauchte damals irgendwie den bösen Mann. So das war dann der Jude, weil der hat ja immer irgendwie reich gelebt, der hat immer alles so in Gold gehabt. Dann war der, hat bei der Bank gearbeitet. Weil seine Religion das ja nicht verbietet zu stehlen. Eigentlich verbietet das ja so gut wie jede – Religion. Ja und (3) äh (3) ja, dann brauchte man einfach diesen Buhmann, wo man dann sagen, dem man sagen konnte: Ja wir, uns geht's so schlecht. Ihr habt alle keine Arbeit, weil die Juden da sind. Das heißt, dass die Juden raus müssen, weg müssen! Ja. (4) Das ist für mich so'n, so erklär' ich es mir. (Ibid, p. 19).

Oui, je comprends, quand on a eu une mauvaise expérience avec eux, je comprends ! Mais je ne sais pas trop de choses là dessus¹²². »

Johnny n'est pas le seul à affirmer de « ne pas trop en savoir » à propos du génocide. Le sujet risque fort de faire vaciller ses convictions.

Domenico, interrogé sur les raisons de la déportation des Juifs, affirme, comme Johnny, de ne pas bien savoir, puisque « les Juifs, on n'a pas fait ça [en classe]. J'ai appris ça après [l'école]. D'accord, il y avait des images, avec les camps de concentration, et tout ça. Comment ils étaient traités. Mais pas plus. Quels uniformes ils avaient, et quels signes, avec les triangles. Pour qu'on puisse les reconnaître, ce sont des Juifs. Et qu'on les a fait prisonniers, et qu'ils ont travaillé aussi. (Il réfléchit) Les Juifs, on n'a pas tellement appris cela¹²³ ». La visite du camp de concentration de Dachau l'a néanmoins marqué. Il confirme qu'il a « ressenti de la douleur » quand il a vu les fours et qu'il a eu un sentiment de malaise face à l'idée « qu'il y avait des gens qui ont été assassiné, juste comme ça, sans raison, par le travail et tout ». Quand il parle de Dachau, il trouve « grave, ce qu'ils [les Allemands] ont fait, il y a quelqu'un, qui va dans la chambre à gaz, et à l'extérieur il y a un petit garçon, et on lui dit : 'regarde, viens, je te donne un bonbon', et puis, il y va, et il est gazé. C'est grave ce qu'ils ont fait avec les gens¹²⁴ ». Quand il parle de Dachau, Domenico adopte ainsi une vision légitime du passé nazi, même si le travail forcé et l'extermination se confondent dans son discours. Cette visite du camp de concentration et la condamnation des assassinats, même si leur dimension reste visiblement mal imaginable pour Domenico, s'il s'imagine que les personnes ont été tuées un par un, semble peu connectée avec les opinions qu'il affirme par ailleurs. Chez Domenico, discours oppositionnel et discours légitime se mélangent donc. Ils ne sont pas nécessairement exclusifs, peuvent exister parallèlement chez la même personne, selon le contexte d'énonciation.

Les sentiments de xénophobie et d'antisémitisme se retrouvent chez d'autres enquêtés. Chez les élèves qui construisent des discours peu ou pas légitimes, voire oppositionnels, ceux-ci vont presque toujours de pair avec une dénégation ou une minimisation du génocide, tout

¹²² Ich hab mal gesehen, [im Fernsehen] Himmler, war ja der Chef der SS. (Schneller) Und die SS haben das ja ausgeführt – mit den Vergasungen. Und dann habe ich mal gesehen, dass Himmler – war dann ein Mal zu Besuch und hat so ne Hinrichtung miterlebt. Da wurde noch mit Gewehren auf die Juden eingeschossen. Und dann – wurde so erzählt, dass Himmler schlecht wurde, weil er da gesehen hat, wie seine Leute die Juden töten. Na ja ne und dabei war das doch seine Sache, er hat das doch befohlen ne. Und da hat man sich vielleicht doch überlegt: wie kann man das machen, damit es nicht so blutig ist? Erst mal mit Autoabgase, aber – war Hitler zu teuer wegen dem Bezin. Haben sie (zögert) irgendwie so'n Gas genommen. Ja. Das haben sie dann benutzt, um sie umzubringen. Ich weiß nicht – ob es jetzt genau immer Hitlers Schuld war oder seine Leute die er hatte. Vielleicht gab's da irgendwie so persönlich so'n Hass auf die Juden. Ja, ich versteh' das, wenn man ne schlechte Erfahrung mit denen gemacht hat, dann ja! Also so genau weiß ich darüber jetzt nicht was (ibid, p. 19).

¹²³ Ibid., p. 12.

¹²⁴ Ibid, p. 13.

en incluant des manières légitimes de se référer au passé. Ainsi, même si certains affirment trouver des aspects révoltants à ces crimes, le discours de leurs professeurs peut leur sembler exagéré et le génocide devient compréhensible, même s'ils le trouvent « excessif », dans certains passages des entretiens qui sont en lien avec leurs difficultés quotidiennes. Ainsi Wolfgang considère que : « on aurait pu trouver d'autres solutions. Eh oui, par exemple, au Moyen Âge, on les a juste fait partir des villes, les Juifs. On aurait pu peut-être, je ne sais pas, les faire partir. Au lieu de les assassiner¹²⁵. »

Partant d'une argumentation religieuse, Wolfgang mélange judaïsme et islamisme dans un processus d'altération afin de les construire en opposition avec le christianisme, « vraie religion de l'Allemagne » :

« Oui, alors le problème c'est que les – qu'il [Hitler] voulait tuer tous les Juifs. Pour que le Judaïsme (*das Judentum*) meurt. Mais, ce n'est pas vraiment nécessaire. Le Judaïsme peut continuer à vivre. Juste, pas nécessairement en Allemagne [...] »

« *Et pourquoi est-ce qu'on devrait les faire partir ?* »

« Oui, alors, pour moi, ça ne me dérange pas s'il y a quelques Juifs ou des gens – des – des musulmans. Du moment où ils – ils n'essaient pas d'éradiquer la vraie religion d'Allemagne. Et – je ne sais pas combien – combien il y a de musulmans en Eu – en Allemagne, peut-être mille ? Peut-être deux mille ? Dispersés à travers le pays entier. Et (il hésite) ce n'est pas possible que (il hésite à nouveau) qu'ils viennent, peut-être à 27, et qu'ils construisent une grande Mosquée ! Bon, ils peuvent la construire, mais ils construisent une tour à côté, où ils appellent à la prière cinq fois par jour ! Et ça, c'est vraiment (il ne finit pas sa phrase, recommence) ça ne va pas avec notre paysage (*Gegend*)¹²⁶ ! »

Si, à la première lecture, on pourrait penser que l'argumentation de Wolfgang ressemble à l'argumentation nazie de l'époque, le vocabulaire qu'il utilise (*das passt nicht in die Gegend rein*), dans un langage familier, est pourtant très loin de la LTI¹²⁷, décrit par Victor Klemperer (1993) qui consisterait plutôt à dire que « l'espace vital » (*Lebensraum*) doit être « libre de juifs » (*judenfrei*). Reste que, pour Wolfgang, les autres religions représentent un danger. Un Allemand juif ou musulman n'est ainsi pas un « vrai Allemand » et un étranger ne peut être chrétien. Un refus d'abord religieux devient xénophobie. L'altération a lieu sur les deux plans, religieux et national, qui s'imbriquent. Dans ce discours se joue le vieil enjeu de la définition de la nation, ici allemande, et des questions

¹²⁵ Ibid., p. 10.

¹²⁶ Na, das Problem ist ja, dass die – dass er die ganzen – die Juden umbringen wollte. Damit das Judentum stirbt. Aber, das muss ja nicht unbedingt sein. Das Judentum kann dann trotzdem weiterleben. Nur halt – muss nicht unbedingt in Deutschland sein. [...] *Und warum sollte man sie wegschicken?* Na, mich stört das nicht, wenn hier irgendwelche Juden sind, oder so, oder Moslems, - so lange sie nicht unbedingt – den eigentlichen Glauben Deutschlands versuchen an die Seite zu drängen. Und weiß jetzt nicht – wie viele Moslems in Eu – in ganz Deutschland gibt, vielleicht sind's Tausend, Zweitausend – über's ganze Land verstreut – und – das kann nicht sein, dass – dass die dann kommen, vielleicht 27 Mann sind – und dann aber ne große Moschee! Können sie gerne bauen. Aber dann bauen sie sich noch ein Türmchen daneben, wo sie irgendwie 5x am Tag zum Gebet aufrufen. Und das ist ja doch ziemlich – das passt einfach nicht in unsere Gegend rein (ibid., p. 13.)

¹²⁷ *Lingua tertii imperii*, la langue du troisième Reich.

d'appartenance à celle-ci. La dimension identitaire reste l'appui principal, dans l'argumentation des élèves, de la construction du double processus d'altération : de « l'étranger » (national et religieux, mais aussi linguistique) contemporain ainsi qu'historique. Se pose la question si la facilité de cette argumentation essentialiste repose sur l'acceptation très largement partagée, y compris par les élites, de l'idée de nation, qui implique par définition un repli identitaire plus ou moins explicite¹²⁸ ?

Wolfgang exprime la peur classique de « *Übervölkerung* » (surpopulation), mobilisant une argumentation par seuil selon l'idée qu'un pays ne peut « absorber » qu'un certain nombre « d'étrangers », avant d'être « dénaturé ».

« *Et tu crois qu'il a un danger aujourd'hui que les Juifs et les Musulmans pourraient repousser les Chrétiens ?* »

« Oui. Je pense que oui. »

« *Et comment tu vois ce danger ?* »

« Eh bien, par exemple, cette histoire à Francfort. Où ils ont construit cette grande Mosquée. Et puis – oui. Dans la plupart des grandes villes, ils se construisent des Mosquées maintenant. [...] Bon, il y avait toujours un petit pourcentage. Mais, j'ai quelque part le sentiment que ça augmente, et que – qu'ils essaient, avec force, d'augmenter le pourcentage. Qu'il n'y a plus 0,2 pour cent, mais vingt ou quelque chose comme ça. »

« *Et ils font ça comment, par la force ?* »

« Eh bien, en construisant partout, où ils ont une petite communauté, une grande Mosquée ! »

« *Et comment agrandissent-ils leur communauté en construisant une Mosquée ?* »

« Eh bien, simplement, quand ils sont là, et – oui, à ce moment là, quand ils ont la Mosquée, il y a quelqu'un qui passe, et qui pense: « Ceux-là encore, encore une Mosquée ! » Et puis, les chrétiens s'affrontent automatiquement avec eux. Et oui. Et comme ça, ils espèrent que d'autres les rejoignent¹²⁹. »

La confusion des problèmes du présent avec l'interprétation du passé aboutit à définir Juifs et Musulmans comme définitivement étrangers et dangereux¹³⁰. Je pose des questions

¹²⁸ L'argumentation selon laquelle « la dimension identitaire est inhérente au concept de nation » est menée dans le détail par Gérard Noiriel (2001, 2002).

¹²⁹ *Meinst Du denn heute gibt es eine Gefahr, dass die Juden und Moslems das Christentum verdrängen? Ja. Denke ich schon. Und wie siehst Du diese Gefahr? Na, halt zum Beispiel an diesem Thema Frankfurt. Wo die dann halt die Moschee gebaut haben, und dann – einfach – ja. Da – in den meisten Großstädten bauen die sich jetzt Moschees. [...] Naja, nen gewissen Prozentsatz gab es ja auch immer. Aber irgendwie hab ich das Gefühl, dass das immer mehr übergreift, und – dass die halt – den Prozentsatz mit Macht versuchen, zu vergrößern. Das es halt nicht nur 0,2 Prozent sind, sonder halt 20, oder so. Und wie machen die das, mit Macht? Na, indem die überall, wo sie halt ne kleine Gemeinde haben, ne große Moschee bauen. Und wie vergrößern sie die Gemeinde, wenn sie eine Moschee bauen? Na, einfach, wenn die da sind, und – ja, dann haben die ja – wenn die ne Moschee haben, ja, dann läuft der dran vorbei und denkt – ach die schon wieder, schon wieder ne Moschee. Und dann setzen sich automatisch Christen mit denen auseinander, und – ja. So hoffen die halt, dass dann welche halt dazukommen. (Entretien du 27.01.04, p. 17).*

¹³⁰ Ainsi, comme en français, le jeu de mot entre étranger et étrange se retrouve : *Der Fremde* (l'étranger) désigne ainsi celui venu de loin, qui ne connaît pas l'endroit où il se trouve. L'adjectif *fremd, fremdartig* (étrange) a déjà la double signification : venir d'ailleurs, mais également être différent des autres, avec une

sur le génocide, Wolfgang évoque l'immigration actuelle. Sa peur de la religion musulmane, qui va de pair avec une assignation de la responsabilité du chômage aux « étrangers », lui suggère la nécessité premièrement de fermer les frontières de l'Allemagne ou plus exactement de l'Europe, avant de reconduire les immigrants dans leurs pays, ce que l'on aurait dû faire, selon lui, avec les Juifs des années 1930 et 1940.

Quand Wolfgang relate les conversations avec ses parents, il met également en avant les liens entre le passé nazi et la politique actuelle :

« [Les conversations avec mes parents], ce n'était pas toujours à propos de Hitler, directement, mais plus généralement - que, par exemple (il hésite) que les étrangers sont autorisés à entrer sans aucune réglementation. Par exemple, je sais par des amis, leurs voisins sont des étrangers. Et dans l'espace de deux ans, ils ont construit un immeuble, pour plusieurs familles. Et des trucs comme ça. Et ils ne parlaient pas un mot d'allemand ! Et – je sais pas, moi, c'est pas possible, ça ! (Silence). Un Allemand, il travaille toute sa vie, pour avoir une petite maison (il est énervé). Et eux, ils construisent en deux ans un gros immeuble !¹³¹ »

Wolfgang est irrité à l'idée que les étrangers bénéficient de situations économiques plus confortables que ses propres parents, qui, rappelons le, sont au chômage. Il est particulièrement scandalisé à l'idée que l'Etat dépense de l'argent « pour les étrangers ». Selon lui, cette « mauvaise politique » est un produit direct de la perte de la Deuxième Guerre. Les mesures politiques pour une politique d'immigration plus ferme sont impossibles en Allemagne, car : « si non, toute la Guerre mondiale ressort après¹³². »

Wolfgang représente un exemple typique de la mobilisation d'un discours oppositionnel sur le passé, qui peut parfois prendre la forme du discours politique de la nouvelle droite est-allemande : la déchéance économique des parents, le chômage, l'échec scolaire qui lui ferme des portes pour « s'en sortir » le conduisent à se tourner vers le passé nazi comme « solution ». Elle a l'avantage de combiner la vision d'une Allemagne « héroïque » car « grande et militairement forte », avec une dimension de contestation politique séduisante pour des adolescents car elle frôle l'illégalité.

légère connotation négative, suggérant le sens du français « bizarre ». Enfin le verbe *befremden* (irriter, surprendre négativement) désigne un comportement « anormal » de l'Autre, suggérant que ce qui est *fremd*, et donc cause la réaction d'être « *befremdet* » (irrité) ou le sentiment de *Befremden* (irritation, étonnement négatif), sort de la norme. Néanmoins, les élèves utilisent bien davantage le mot *Ausländer* (opposé au *Inländer*), celui qui est extérieur au pays, pour désigner leurs cocitoyens d'une nationalité, religion ou langue différente de la leur.

¹³¹ Es ging ja nicht immer nur konkret um Hitler, sondern auch allgemein über – (zögert) dass zum Beispiel – Ausländer einfach so reingelassen werden, ohne dass es irgendwelche Bestimmungen gibt. Z.B. kenn ich's aus Bekanntenkreisen – die Nachbarn sind Ausländer, und dass die innerhalb von 2 Jahren ein Mehrfamilienhaus bauen können. Und alle solche Sachen! Und die konnten kein Wort Deutsch! Und – ich weiß nicht, das kann nicht sein, so was! (Pause) Ein Deutscher, der arbeitet sein Leben lang dafür, dass er ein kleines Häuschen kriegt (empört). Und die bauen da innerhalb von 2 Jahren ein großes Mehrfamilienhaus hin! (Entretien du 27.01.04, p. 2).

¹³² Idem.

En revanche, l'impression que la politique allemande reste « prisonnière » de l'expérience du passé nazi n'est pas propre aux élèves qui développent un discours qui valorise ce passé. Il semble subsister une passerelle cognitive dans l'argumentation historique qui dépasse les frontières d'appartenance politique. En effet, une grande partie des professeurs de Leipzig, et quelques-uns parmi ceux de Wiesi mobilisent cet argument pour critiquer la politique de l'Allemagne, en particulier envers Israël. « L'Allemagne », c'est à dire les hommes et femmes politiques et les journalistes, serait ainsi trop peu critique envers Israël, n'oserait pas exprimer une « véritable » opinion, par peur d'être critiquée comme antisémite. Par ailleurs, les élèves du *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, en particulier les plus âgés (qui sont, comme les professeurs de Leipzig, les petits-enfants des personnes ayant vécu la guerre), mobilisent également cette argumentation afin d'exprimer une certaine frustration. Ils se sentent privés de leur liberté d'expression, en particulier à l'étranger, mais également chez eux. Très souvent, l'objet est le même que celui des professeurs de Leipzig : le conflit israélo-palestinien. Parfois les regrets exprimés sont davantage liés aux sentiments d'appartenance. Même dans le domaine sportif, les élèves ont l'impression de se voir interdire d'exprimer leurs sentiments de patriotisme, leur fierté pour une équipe de football, par exemple.

L'opposition au milieu scolaire et aux discours légitimes sur le passé peut ainsi prendre des formes diverses. Quand les ressources familiales et sociales manquent, le passé nazi ne peut être approprié autrement que sous des formes vagues et diffuses, elle ne peut prendre un sens personnel dans la vie quotidienne des élèves. En revanche l'engagement politique constitue une ressource qui permet une appropriation personnelle, soit-elle peu ou pas légitime, voire oppositionnelle, de ce passé. Les formes illégitimes ou oppositionnelles que peuvent prendre les discours sur le passé nazi peuvent aller de pair avec des formes plus légitimes. Elles servent à contrer l'ennui vécu en RFA et à critiquer le présent, mais elles peuvent également constituer des ressources à l'intérieur du groupe de pairs ou dans l'interaction avec les professeurs, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant.

Chapitre VIII : Créativité au quotidien

Dans une relation d'indifférence ou d'opposition vis-à-vis des discours légitimes sur le passé nazi, sans doute inséparable d'un rapport plutôt hostile à l'école, les élèves créent un espace de jeu avec ce passé, qui leur permet de jouer avec le cadre de légitimité, de le mettre en cause mais pas tout à fait : de le subvertir, pour mieux le supporter¹. L'institution scolaire leur impose quotidiennement des règles de conduite et des contraintes qui sont souvent difficiles pour eux (en particulier le silence, l'écoute, rester sur place, ne pas utiliser sa force physique). Le début de cours est ainsi toujours un moment particulièrement délicat, davantage à Wiesi et à la 100^e *Mittelschule* qu'aux deux *Gymnasium*, davantage avec un professeur « peu respecté » qu'avec un professeur admiré, davantage le matin, quand les élèves n'ont pas mangé et en fin d'après midi, quand ils sont fatigués². Tout rapport pédagogique repose entre autre sur l'imposition de contraintes, exercées dans le cadre d'une relation de pouvoir et d'imposition de règles de conduite, entre l'institution scolaire, ses représentants (les professeurs) et ceux qui subissent (souvent contre ou en dehors de leur volonté) les contraintes. Mais, comme l'ont souligné, aussi bien Max Weber que Michel Foucault : le pouvoir ne se possède pas, il s'exerce, et il ne s'applique pas, il « investit ceux qui 'ne l'ont pas' », « il passe par eux et à travers eux, tout comme eux-mêmes, dans leur lutte contre lui, prennent appui à leur tour sur les prises qu'il exerce sur eux ». Il faut ainsi « lui donner pour modèle la bataille perpétuelle plutôt que le contrat » (Foucault, 1975 : 35). C'est un enjeu permanent et, si l'on préfère, un jeu³, soit une tension renouvelée mais aussi un ensemble de possibilités tactiques, particulièrement perceptible dans les pratiques quotidiennes d'esquive et d'inventivité des élèves. Cette dimension est peut-être plus importante que la dimension de lutte, même si celle-ci reste présente (comme nous l'avons vu avec Markus dans le chapitre précédent, qui est engagée dans une bataille permanente). Face à ses contraintes (de l'institution scolaire), les élèves s'adaptent : ils les esquivent, les contournent, les affrontent ouvertement ou encore les ignorent à travers des tentatives d'appropriation du temps et de l'espace, de création de nouvelles règles, en particulier de positionnement dans un groupe de camarades adolescents. Les professeurs développent leurs propres stratégies pour « tenir » les

¹ Ceci n'est pas pour dire que les élèves qui ont intégré particulièrement bien les règles de conduite de l'école et qui adaptent les discours des professeurs et de l'institution ne participent pas à la création de ces espaces autonomes quotidiennes. Néanmoins, ils se trouvent rarement parmi les « leaders » des comportements déviants, qui sont souvent les garçons, « cancrs scolaires » de la classe, et dont le comportement est plus facilement observable, car régulier et affirmé.

² A Wiesi, ils ont cours jusqu'à 17 heures.

³ Norbert Elias s'est beaucoup appuyé sur cette métaphore afin d'analyser les espaces sociaux. (Cf. Elias 1981, en particulier p. 146 – 154.)

élèves, pour les intéresser aux contenus des cours, pour les faire participer, pour les empêcher de « faire des bêtises » et pour leur apprendre le positionnement adéquat envers les règles. Par ailleurs ils tâchent de leur faire adopter les « bons discours » sur passé nazi, c'est-à-dire ceux dont ils ont choisi le contenu. Les élèves, en retour, développent des manières de faire qui leur permettent de s'affirmer, de passer le temps, de se divertir, en se créant des espaces de libertés quotidiennes – ils s'écrivent des petits mots, ils chuchotent, ils font des blagues, ils se moquent de leurs professeurs ou de leurs camarades – bref, ils développent leur *Eigen-Sinn*, pour s'approprier le lieu et parfois le contenu des enseignements qui leur sont imposés.

Ces pratiques peuvent servir les élèves. Au-delà du divertissement et d'une parade à l'ennui qui les menace, ils mettent en cause l'autorité scolaire. Certains vont se construire une image de « rebelle » pour renforcer leur positionnement à l'intérieur du groupe de pairs. Les grimaces des professeurs et celles des camarades (mais parfois aussi l'applaudissement secret ou ouvert de ces derniers – et même parfois celui des professeurs, s'ils sont disposés à apprécier la créativité des élèves) satisfont certains élèves, car elles permettent, à travers le processus de construction d'une image de soi spécifique, de se rendre singulier (de se faire reconnaître et d'acquérir une manière de notoriété, fût-elle douteuse). David Lepoutre, dans son ouvrage *Cœur de banlieue*, analyse en ces termes la culture de rue des adolescents d'un collège du grand ensemble des Quatre-Mille à la Courneuve, en banlieue parisienne, comme un « ensemble ordonné de pratiques, un système unifié d'attitudes personnelles et de relations, bref un système culturel ». Il constate que la maîtrise du langage, des codes et des rites de la culture de rue (ici les « vannes ») permet à certains élèves d'en dominer d'autres : « La domination exercée par les meilleurs est parfois si forte qu'avec eux l'échange est généralement perdu d'avance. La « victime » ne tente même pas de répondre [...] l'échange tourne court, inévitablement » (1997/2001 : 198). Ainsi, pratiques déviantes et domination à l'intérieur du groupe vont souvent de pair. Ces initiatives, ces réponses permettent aux élèves d'élargir leurs marges de manœuvre à l'intérieur du groupe. Le passé nazi n'est qu'un enseignement parmi d'autres, mais il fournit aux élèves des outils particulièrement efficaces pour engager une relation conflictuelle avec leurs professeurs, pour tester les limites de ce qui est possible en même temps que pour se positionner en termes « politiques », et en tout premier lieu au sein de la classe. En effet, le passé nazi présente un double avantage : le tabou, consacré par l'interdiction juridique de certaines pratiques et certains signes (la croix gammée, les insignes nazis, le *Hitlergruß*, la référence publique ouvertement positive au passé nazi) en rend l'usage « dangereux », car interdit aux yeux des élèves. Il s'agit d'un jeu avec le feu, qui prend son intérêt entre autre du fait du danger encouru. Ce « danger » augmente en

retour l'attractivité du thème : tous les enfants de 12 à 14 ans, à de très rares exceptions, trouvent des intérêts divers à la période, même si les usages qu'ils en font ne se conforment pas toujours aux canons scolaires légitimes.

1 LES JEUX AVEC LE PASSE NAZI : STRATEGIES, USAGES ET TACTIQUES

Quand j'entre dans la classe de M. Gerste, les élèves sont excités. Ils chuchotent, rigolent, parlent beaucoup. Un groupe de jeunes hommes s'est formé autour de Osman, lui parlant de manière excitée. « Vas-y, c'est toi qui y vas ». Osman est né en 1987 à Hambourg. Il veut redoubler la *dixième* (seconde française) afin de pouvoir passer un *Fachabitur* (bac pro) et passer le concours de la police nationale. Son père est né en 1951 à Kaboul, Afghanistan, pays qu'il a quitté à 18 ans pour commencer un long itinéraire à travers l'Iran, la Turquie, puis la Pologne jusqu'à l'Allemagne, où il est arrivé au milieu des années 1970. Il tient un commerce de tapis orientaux ; par ailleurs il a fondé avec ses deux frères un musée de l'Afghanistan à Hambourg. Sa mère, née en 1965 également en Afghanistan, avait commencé des études afin de devenir professeure des écoles. Elle a émigré au début des années 1980 en Allemagne où elle a rencontré son mari. Osman a ainsi une trajectoire plutôt stable, peut-être perçue comme légèrement déclinante, vis-à-vis de ses parents, en particulier en ce qui concerne le niveau d'études de sa mère. Il vise le statut de fonctionnaire, préférant la sécurité d'emploi à une réussite économique. Osman est un peu le « clown » de la classe. Il est très grand, 1m 90, costaud, des cheveux un peu longs et très noirs, de grands yeux noirs et le teint foncé. Sa stature imposante impressionne et lui donne un avantage physique parmi ses camarades. Il donne parfois des ordres aux autres, en particulier à certains garçons plus petits que lui. Les enfants de parents de nationalité afghane sont majoritaires dans ce groupe-classe, ils sont 5 ou 6, à se regrouper souvent avec des enfants de parents de nationalité turque. Les deux nationalités sont majoritaires dans l'école. Ils ont par ailleurs accumulé un capital symbolique spécifique dû à deux groupes de quartier bien connus car engagés à l'occasion dans des bagarres entre eux, et dont certains des élèves de Wiesi font parti⁴. Il s'agit de deux groupes afghans. Ainsi, les élèves (mais aussi certains professeurs) expriment un certain « respect », voire quelques craintes envers ces « groupes ». Comme très souvent dans les classes de Wiesi, on n'y trouve qu'un ou deux enfants dont les deux parents ont la nationalité allemande. Le groupe qui s'est rassemblé autour de Osman ce matin est ainsi un groupe de référence, en tout cas, un groupe qui s'impose aux autres dans la cour de l'établissement. Les adolescents me connaissent, je fréquente les cours depuis deux mois. Quand j'entre, ils sont un peu perturbés, me regardent, et il y a Vincent qui vient me voir pour me demander de ne rien dire. « Qu'est-ce qui se passe ? » « Rien, une blague (*Witz*) » me répond-il, en souriant, me fait un clin d'œil, et retourne dans son groupe. Je m'assois à ma place habituelle, au fond de la classe.

M. Gerste entre en cours. Osman va vers lui et se campe devant lui (il le dépasse de deux têtes). Le professeur le regarde, le silence se fait : « *Heil Hitler* », fait Osman tout d'un coup, en levant le bras dans le *Hitlergruß* et se mettant au garde à vous. Quelques secondes de silences suivent – puis Osman, qui tente de garder le sérieux, demande de manière innocente : « si on vous accueille toujours de cette manière, M. Gerste, est-ce que vous aller nous gronder (*kriegen wir dann Ärger*) ? » Le professeur le regarde, et puis lui répond, calmement : « j'ai l'espoir que quand nous aurons traité le thème, de tels comportements n'arriveront plus. Vas t'asseoir ». Les enfants éclatent de rire, ils parlent tous en même temps, la tension retombe – « Expliquez-nous, on ne comprend pas » lance quelqu'un « pourquoi c'est interdit ? » mais la question se noie dans le brouhaha⁵.

Osman et ses camarades – puisqu'il s'agit ici clairement d'une action collective – utilisent le passé nazi pour mettre en question le rapport de pouvoir avec leur professeur

⁴ A Pâques 2003, les bagarres entre les deux groupes ont pris une ampleur telle que la police s'est déplacée, un « scandale » a éclaté, qui a fini par être traité dans les journaux locaux. Les élèves m'ont raconté avec fierté qui faisait partie de quel groupe (cf. les articles des journaux, annexe n° 11).

⁵ J.T. 20.10.03.

d'histoire. Ils n'établissent pas de confrontation directe avec lui, sachant qu'ils y perdraient. Il ne s'agit pas non plus ici d'une valorisation consciente du passé nazi. C'est le jeu avec les règles, la transgression momentanée des règles, avec une « blague » - le *Hitlergruß* - pour se replacer immédiatement ensuite dans le cadre légitime des rapports de pouvoir : un élève pose une question au professeur – acte quotidien et légitime dans le cadre scolaire. C'est la « ruse » de ce jeu qui est intéressante ici : transgresser les règles dans le cadre des règles, d'un acte légitime, celui d'une simple « question naïve » qui limite le pouvoir de punition du professeur. Par ailleurs, M. Gerste réagit de manière attendue. Il fait remarquer aux élèves qu'il a compris le jeu, qu'il ne le prend pas au sérieux, mais en même temps qu'il le désapprouve, tout en admettant qu'ils n'ont pas encore les connaissances qui leur donneraient la pleine mesure de leur acte. Il l'attribue donc à leur jeunesse et au manque d'information, en les reconduisant vers leur statut d'élèves et d'apprentis : le rapport de dépendance est « restauré ». Les élèves ont eu leur moment de plaisir – la curiosité de ce qui va se passer : est-ce qu'Osman va être puni ? – et le double soulagement, qui les amène à rire : soulagement du fait que M. Gerste a « bien pris » la plaisanterie, soulagement également de la restauration de l'ordre à travers le rapport de pouvoir institutionnellement légitime. Si ces « petits tests » envers le professeur sont destinés à le déstabiliser, ils n'ont pas, en tout cas pas ici, pour objectif de renverser la hiérarchie, dont le respect s'exprime dans le fait d'habiller la blague en simple question. Par de tels actes, les élèves se créent un espace de jeu au sens propre du terme, en renversant momentanément les relations ordinaires : la balle est dans le camp du professeur, surpris. C'est à lui de s'adapter, de réagir à l'initiative prise par les élèves, et de restaurer l'ordre qui permettra de travailler. Ainsi les relations de pouvoir entre professeurs et élèves ne se définissent pas simplement par une hiérarchie bipolaire. Les penser en termes relationnels, exercées à l'intérieur d'un « champ de force » (cf. E. P. Thompson, 1978) permet de souligner la dépendance des dominants à l'intérieur du système de domination (*Herrschaft*) et face aux actes des dominés auxquels ils doivent réagir, quotidiennement, pour installer et réinstaller la relation dans la pratique⁶. Ces pratiques participent ainsi à la conservation de l'ordre institutionnel.

M. Gerste en est conscient lui-même. Quand il me parle de la petite scène en entretien, il essaie de l'expliquer : « ce sont des provocations (il hésite) – je ne dirais même pas toujours des impairs (*Entgleisungen*). Je crois que c'est le manque de connaissances qui mène à ça, et le fait qu'ils ne se soient pas véritablement confrontés (*auseinandergesetzt*) au thème. [...] Bon, mais je n'ai jamais (il hésite) sanctionné quelqu'un pour ça, de toute façon, on ne peut

⁶ Pour l'analyse de la « domination comme praxis sociale » cf. Lüdtke, 1991.

pas, pas pour ça, n'est-ce pas⁷ ! » Il ne s'agit pas pour les élèves de valoriser le nazisme, ni de faire preuve d'une véritable opposition à la relation hiérarchique. Priver les élèves de ce petit plaisir risquerait entre autre de les révolter durablement. Voilà pourquoi M. Gerste accepte globalement ces défis. Comme l'acceptation finale, à l'usine, de la perruque décrite par Certeau (1980) ou encore des « *coffee breaks and horseplay* », les « *'Spielereien' am Arbeitsplatz und 'Fliehen' aus der Fabrik* » décrit par Lüdtkke (1986a et b), instaurés et acceptés, malgré des formes de répressions, car ils sont utiles au bon fonctionnement de l'ordre pour une production efficace⁸. La création d'espaces de jeu momentané, en soulageant la tension accumulée des élèves, peut ainsi avoir un effet bénéfique sur l'enseignement (si le professeur ne se laisse pas complètement déborder par les élèves, ce qui, ici, est le cas). Le dernier se rend bien compte de la nature joyeuse des actes des élèves. Il prend également en compte les difficultés qu'ils éprouvent à l'école. Si ces actes, qu'il appelle « un rapport désinvolte au thème [du nazisme] » lui paraissent « bizarres » (*merkwürdig*), face à la réalité douloureuse, effrayante et sérieuse des crimes nazi, il admet pour autant que les élèves n'ont pas les mêmes repères, ni les mêmes besoins que lui dans une salle de cours, quand il analyse ce passé en tant que professeur et « intellectuel ».

« Ce n'est rien d'autre qu'un « oui, Hitler », et – ou – ou parfois : « quand je fais la croix gammée comme ça (il imite l'élève qui dessine), est-ce que c'est grave? Est-ce que je peux aller en prison ? » Ce sont des choses comme – eh bien, des graffitis, et des choses dans le genre. Et parfois, il y a marqué : « Rudolf Hess était ici » et des choses comme ça. Ils ont vu ça quelque part, ça les travaille. Et puis, ça passe dans le jargon des jeunes, même dans toute leurs manières de faire (*Gehabe*)⁹. »

Ce que M. Gerste désigne ici par « jargon et manières de faire de jeunes » désigne cette création d'un espace et d'un moment, à l'intérieur duquel les règles de comportement ne sont pas les mêmes que celles défendues par l'institution scolaire. M. Gerste les attribue ainsi « aux jeunes », qui, il le perçoit bien, ont leur culture propre. Définir ces actes comme une culture de la jeunesse qui leur passera revient à exclure symboliquement les adolescents du milieu institutionnel, afin qu'ils ne perturbent pas l'ordre du jour dans la salle de cours ou seulement à la marge. Ainsi, la séparation entre espace scolaire et espace des pairs est vitale,

⁷ Entretien du 20.10.03., p. 11.

⁸ Ainsi des critiques envers Alf Lüdtkke, soulignant que son approche serait incapable d'intégrer les macro-structures (de pouvoir), ainsi que des processus qui dépassent l'échelle locale (cf. Peukert 1983, mais aussi Füssel, 2006, même si cette dernière ne reprend qu'indirectement la critique de Peukert) semblent passer à côté de cet élément pourtant essentiel : le *Eigen-Sinn*, l'appropriation quotidienne de l'espace, les usages et tactiques d'invention, de jeu et de fuite participent activement aux structures de pouvoir (cf. Introduction).

⁹ Das ist ja eigentlich nur so'n 'Hach Hitler' und – oder, oder irgendwie mal, wenn ich das so mach' das Hakenkreuz ist das dann schlimm und kann ich da ins Gefängnis kommen? Das sind alles so ne so graffitimäßig und solche Sachen. Und dann steht ja auch manchmal irgendwie: "Rudolf Hess war hier" und so, also solche Sachen. Das begegnet ihnen irgendwie, damit beschäftigen sie sich. Und das geht auch in den Jugendjargon irgendwie das – das ganze Gehabe über. (Entretien du 20.10.03, p. 11).

même pour les professeurs, afin de pouvoir maintenir l'ordre « scolaire ». David Lepoutre, lui-même enseignant dans le collège qu'il a analysé, propose ainsi la séparation complète entre les deux espaces : « Au sein des établissements scolaires, *en marge* des activités proprement éducatives prévues et encadrées par le personnel enseignant, il existe en effet tout un espace de pratiques et de relations sociales adolescentes autonomes, plus ou moins admises et plus ou moins secrètes, souvent déviantes par rapport aux normes édictées, parfois tout à fait délinquantes et clandestines, qui occupent une part non négligeable de la vie scolaire et qui ne diffèrent en rien des relations et des pratiques observables dans le cadre de la rue. » (1997/2001 : 73, souligné par moi, A.O.). Cette séparation en espaces distincts est liée à l'objet d'étude. Lepoutre tente de comprendre la culture de rue, non la relation entre professeurs et élèves. Ainsi l'analyse de ces relations en termes de « malentendu culturel » (*ibid.* : 211) ne permet-elle pas de comprendre ce qui se passe dans l'espace proprement scolaire (et en même temps dans l'espace des pairs). C'est l'interpénétration de ces espaces qui permet de transformer les usages du passé déviants, intégrés dans la culture adolescente, en ressource pour les acteurs.

Les usages du passé nazi participent ainsi aux batailles et aux jeux de pouvoir au quotidien, aux rapports de hiérarchie et d'autorité entre professeurs et élèves. Les tactiques et usages de ce passé sont redéfinis par les élèves de manière créative. Cet investissement est le plus souvent temporel, il ne correspond en rien au développement d'un rapport constant au passé, d'un « devoir de mémoire » attendu dans le cadre des tentatives d'imposition d'un rapport au passé légitime, ni à l'inverse au développement d'un discours oppositionnel cohérent et construit. Nous sortons du domaine des discours « idéologiques » et « politiques » pour entrer dans celui des pratiques au quotidien, pratiques fluctuantes, c'est-à-dire traversant les lignes de partage idéologiques. Fluctuant ne désigne pas ici le fait que les pratiques de défi et plaisanterie soient passagères. Mais elles ne se laissent pas identifier à une position politique ou idéologique cohérente. Ainsi les mêmes élèves qui racontent des « *Judenwitze* » peuvent raconter une minute plus tard des « *Hitlerwitze* » ou des blagues contre les blondes ou encore contre les Frises (équivalent des blagues belges en France). Ce qui importe n'est pas le contenu, mais le recours à des répertoires de plaisanteries potentiellement désapprouvées par les professeurs. Les usages du passé nazi ne sont qu'une occupation parmi d'autres, une manière pour les élèves de se créer un monde autonome au sein de l'univers scolaire, face à leurs professeurs.

Ceux-ci savent d'ailleurs que les pratiques qu'ils observent ne s'insèrent pas nécessairement dans un espace politique. M. Herzog est conscient de l'importance que prennent les aspects de protestation et de confrontation dans les pratiques des élèves :

Entretien avec M. Herzog, le 23.04.03, p. 11

Ils avaient des positions comme ça – pro-nazi : « Hitler n'était pas que mauvais », etc. etc. – et ils ont toujours dessiné des croix gammées au tableau. Et – ils ont trouvé un tract : mort aux rouges (*Rotfront verrecke*), qu'ils m'ont foutu sur la voiture, et des choses comme ça. Mais, selon ce que je sais – des vrais nazis, non, ça n'existe pas ici – à cause de l'environnement. Tous les élèves musulmans – afghans, iraniens, - ou les Polonais et les Russes – ils ont tous leur histoire, et ils le savent. Ce n'est pas comme dans le quartier d'à côté – là, il y a des vrais néonazis. Mais ils n'osent pas venir ici. Ils sauraient, s'ils arrivaient à dix, ici il y a quatre-vingt Afghans qui les attendent pour leur casser la gueule ! Voilà. C'est pour ça que ça n'existe pas ici. Sauf – des modes, parfois, des sortes de vagues. On ne sait pas d'où ça vient et qui c'est. Mais parfois, on voit des croix gammées, et des choses du genre. Mais ce n'est pas un problème. [...]

Et puis, ils ont une position – eh bien, c'est une identité de protestation. Comme, par exemple : « les profs, ils sont tous à gauche – donc je suis contre ». Je vois ça aujourd'hui, avec la distance de dix, vingt ans, très différemment. Il y a un, que je n'ai jamais revu. Mais deux autres – enfin, c'était plutôt des types sympas – ils ont raconté ça après. Ils voulaient protester, ils voulaient être remarqués – ils voulaient être différents. Comme nous, à l'époque, on voulait être différent, aussi. Nous avions des cheveux longs (il rit doucement). Et il fallait défendre les cheveux longs contre les protestations des parents et des professeurs.

M. Herzog fait ici la différence entre les « vrais nazis », qu'il situe dans le quartier d'à côté, quartier populaire mais avec un moindre pourcentage de familles de migrants, et les élèves de Wiesi, qui sont, pour lui, uniquement dans une position de protestation. Ainsi il met sur le même plan les croix gammées qu'ils dessinent sur le tableau et le fait de l'insulter en tant que « gauchiste ». Selon le raisonnement de M. Herzog, si les professeurs de Wiesi étaient à droite, les élèves s'affronteraient à eux en étant de gauche, comme lui, dans les années 1960, s'est opposé à ses parents et ses professeurs. Ainsi il renvoie le comportement des élèves à un positionnement intra-scolaire, une lutte générationnelle, plus qu'à un positionnement proprement politique. Selon lui, les enfants de parents étrangers ne peuvent pas être de « vrais néo-nazis ». L'antisémitisme et la xénophobie ne sont pourtant pas des phénomènes absents de pays tel que la Pologne, la Russie, l'Afghanistan ou l'Iran, même s'ils y prennent des formes différentes. Mais dans le raisonnement de M. Herzog, le fait que ces élèves soient potentiellement victimes d'actes de xénophobie doit, d'une certaine manière, les immuniser contre ce qu'il appelle le « néo-nazisme ». Cette construction artificielle d'un groupe d'élèves ramené à son origine étrangère (qui mène le même M. Herzog à participer à

la construction de ce que j'ai désigné comme « le problème musulman ») lui suggère également de chercher des explications apolitiques aux comportements des élèves.

2 ESPACE SCOLAIRE ET ESPACE ENTRE PAIRS

En dehors de la relation de pouvoir avec les professeurs, il y a un second champ de bataille, un second espace de jeu, dans lequel les élèves doivent se positionner quotidiennement : le groupe des camarades. Il s'agit de donner à cet enjeu sa juste valeur : le positionnement dans un groupe d'adolescents est vital à cette période de la vie. L'exclusion du groupe peut représenter une *menace* bien plus réelle pour les élèves que l'obtention d'une bonne note à la fin de l'année¹⁰.

2.1 Se faire une place

Les plaisanteries sont récurrentes, parfois en salle, surtout dans la cour. Les élèves, en général les garçons qui sont plutôt « en retard », élèves redoublants ou en difficultés scolaires, mais pas seulement eux, s'amusent à faire des blagues liées au nazisme. Ce sont des « blagues sur Hitler » d'un côté, des « blagues sur les Juifs » de l'autre. Les élèves ne font pas de différence entre les deux. Karsten, de la 100^e *Mittelschule*, est un élève plutôt « à l'heure »¹¹. Il explique que « d'autres » élèves, mais il s'inclut dans ce groupe, racontent des « blagues sur Hitler et les Juifs », raison pour laquelle il ne peut pas parler avec eux de manière sérieuse du nazisme puisqu'il risquerait de se rendre ridicule. Ainsi Karsten, afin de faire partie du jeu, accepte une partie des règles établies par les « plus déviants scolairement » au sein du groupe. Néanmoins, il souligne le fait qu'il existe une différence entre ses propres pratiques et des affirmations d'ordre antisémite ou xénophobe, soutenues par son camarade Karsten V. :

« *Et tu parles du passé nazi avec tes camarades de classe* »

« Non, pas tellement, parce que – eux, ils font des blagues sur ça. A vrai dire, moi aussi, un peu, je fais aussi des blagues sur ça avec eux. Mais pas – pas 'les Juifs dehors' ou des trucs comme ça. Ce que disent les autres. Je ne dis pas des choses comme ça. »

« *Et qui est-ce, qui dit 'les Juifs dehors' ?* »

« Le Karsten V. Celui qui est assis tout au fond [de la classe]. Et puis, Michael Kerte – lui, un peu moins, mais il le fait aussi. Et puis – puis Eberhard – celui qui vient d'arriver, il est assis tout devant – c'est aussi un type Karsten V. Qui – eh bien, oui, lui, il fait que des conneries. »

¹⁰ L'importance que représente l'acceptation par le groupe, et les conséquences catastrophiques que peut avoir une exclusion sont par ailleurs magnifiquement décrits dans Robert Musil, *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*, Wien, 1906.

¹¹ Je reprends cette expression et celle de l'élève « en retard », constituant son opposé fonctionnel, de Baudelot, Cartier, Detrez (1999). Pour la biographie de Karsten, cf. *supra*, chap. VII.1.1. p. 355.

« Et ça veut dire quoi, être un type Karsten V. ? »

« Oui, alors, il perturbe l'enseignement, voilà, il parle beaucoup. Karsten V, c'est le pire parmi nous, maintenant. Tous les ans, nous perdons les pires, à chaque fois. Et lui, c'est notre nouveau clown de la classe (*Klassenclown*)¹². »

Karsten opère donc un classement des pratiques. Si les attributions « blagueur », « clown de la classe », « xénophobe » et « redoublant » se superposent dans son discours, il s'agit pour autant de comportements bien distincts. Il accepte de participer aux plaisanteries dans la cour, en tant que garçon déviant mais dominant dans le temps hors cours. Conscient de la séparation des espaces et des lieux, il condamne le dépassement excessif et systématique des règles de conduite édictées par l'institution, telles que l'opposition ouverte pendant le cours en forme de chuchotements, « bêtises », etc.. Ceux qui outrepassent trop continûment les règles du jeu scolaire ne pourront éviter les sanctions, le redoublement puis l'exclusion, avec pour conséquence une mise à l'écart passagère, puis définitive du groupe. Cette lucidité sur les risques réels que peut entraîner la désobéissance aux règles scolaires lui permet ainsi de jouer sur deux tableaux. Attentif en cours, « à l'heure », il poursuit un projet précis : passer son *Abitur* professionnel. Néanmoins, les plaisanteries lui permettent de jouer également le jeu de ses camarades et de se faire une place parmi les « déviants », tout en respectant certaines limites : il refuse de participer à un discours xénophobe, même s'il le tolère chez ses camarades. Ainsi Karsten réussit-il à croiser, dans ses pratiques, opposition et acceptation des règles de l'institution et usages et tactiques alternatifs du passé nazi, pour jouer dans deux espaces de jeu distincts mais fortement interdépendants. Il contribue ainsi à la constitution d'un espace de jeu des pairs, qui obéit à ses propres règles, mais qui reste inséré dans l'espace scolaire, dépendant de lui.

Les élèves distinguent clairement entre les règles de l'espace de jeu entre pairs, et les règles scolaires. Christian¹³, un des camarades de classe de Karsten, qui fait également parti du petit groupe autour de Karsten V., trouve tout à fait convaincante l'argumentation de leur professeure contre les plaisanteries sur les Juifs :

« Notre ancienne prof, elle a aussi parlé de ça [du nazisme]. Parce qu'il y en avait, dans la classe, qui ont fait des blagues. Et elle a donc raconté, que ça avait été vraiment très grave, qu'il ne fallait pas faire des blagues là dessus. »

¹² *Und ist das (der NS) ein Thema, wo Du mit Klassenkameraden drüber reden kannst, oder- Nee, eher nicht, weil die dann – Späße drüber treiben. Ich ehrlich gesagt, auch ein bisschen mit Späßchen drüber treibe – aber halt – nicht wie Juden raus, oder so was. Was die anderen dann sagen. So was sag ich nicht. Und wer ist das, der dann sagt, Juden raus? Der Karsten W. der ganz hinten sitzt, und Michael K. – eher weniger, aber der macht das auch – und – der Eberhard, der jetzt neu reingekommen ist, der sitzt ganz vorne – der ist auch so'n Karsten W. Typ, halt der – macht auch immer nur Stress. Und was heißt das, ein Karsten W. Typ zu sein? Ja, stört den Unterricht halt, redet, sehr viel. Karsten W. ist eher unserer schlimmster jetzt, jedes Jahr verlieren wir ja die schlimmsten, immer – und er ist eigentlich unserer neuer Klassenclown.*

¹³ Pour sa biographie, cf. Chap. VII.1.1. p. 351.

« *Est-ce qu'elle vous a dit, qu'est-ce qui était si grave ?* »

« A cause des Juifs, justement, et ce qu'il [Hitler ?] a fait. A cause de – fusiller, et je ne sais pas quoi. Oui. »

« *Et c'était quoi comme blagues, qui étaient racontées ?* »

« Je ne sais plus. Les élèves sont partis, et je ne sais plus. »

« *Et toi, tu en penses quoi, de ça ? Tu trouvais ça nul, ce qu'elle a dit, ou bien ? C'était convaincant ou pas du tout ?* »

« C'était convaincant, ça, c'est clair. Enfin : elle a expliqué, pourquoi ce n'est pas drôle. Et – oui. Je trouvais ça assez évident. »

« *Et tu as été convaincu par quoi ?* »

« Parce qu'elle a raconté, qu'il a – (il hésite) commencé la guerre. Ou – oui. Et à cause des fusillades. Surtout à cause de ça¹⁴. »

Si Christian trouve assez convaincant l'argumentaire de la professeure, et s'il « comprend » pourquoi non seulement ces « blagues » ne la font pas rire, mais sont « déplacées » et inacceptables à l'intérieur de l'espace de jeu scolaire, cela ne l'empêche pas de continuer à en faire avec ses camarades. Néanmoins, il va désormais prendre soin de ne pas être entendu par la professeure. L'espoir de M. Gerste, que les élèves vont arrêter leurs usages divergents du passé nazi quand ils auront traité le thème est donc vain. Parce que les règles du jeu de l'espace des pairs diffèrent des considérations morales ou politiques qui régissent l'espace des professeurs ou de l'institution scolaire, ce n'est pas le traitement du thème en cours qui va entraîner un changement de comportement des garçons. En revanche, une évolution de l'espace des pairs et entre autre, la constitution d'une vie sentimentale, qui va diminuer l'importance relative du groupe de pairs du même sexe, peut entraîner un tel changement¹⁵. Les plaisanteries déviantes entre garçons vont perdre leur importance dans la construction d'un statut davantage basé sur l'expérience sexuelle, mais également sur la

¹⁴ Unsere alten Lehrerin, die hat auch mal davon erzählt, weil auch in der Klasse darüber welche Witze gemacht haben, da hat sie auch erzählt, dass das sehr schlimm gewesen war, und das wir darüber doch bitte nicht Witze machen sollen. *Hat sie Euch auch erzählt, was da so schlimm war?* Gerade wegen den Juden, und was er da gemacht hat, wegen erschießen, und was weiß ich nicht alles. Ja. *Und was waren das für Witze, die da erzählt wurden?* Weiß ich jetzt nicht mehr. Die Schüler sind doch auch jetzt weg, kann ich nicht mehr sagen. *Und was denkst Du darüber, fandst Du das doof, was sie gesagt hat, oder gut, war das einleuchtend, oder eher nicht so - ?* Einleuchtend war's ja. Also – sie hat eben erklärt warum das eben nicht witzig ist. Und – ja. Das fand ich schon einleuchtend. *Und was war das dann, was Dich überzeugt hat?* Weil sie davon erzählt hat, dass er ja auch – (zögert) Krieg angefangen hat – oder – ja. Und wegen den Erschießungen. Gerade deswegen. (Entretien du 31.01.04, p. 5).

¹⁵ David Lepoutre remarque ainsi une évolution de la culture de rue des adolescents entre le collège et le lycée. En effet, « l'entrée dans la vie d'adulte, qui correspond à une projection de soi dans un avenir social et professionnel, [...] correspond pour la majeure partie des jeunes, à un abandon très marqué de la culture des rues et au développement corrélatif de modes de sociabilité très différents, plus conformes à ceux des classes moyenne et dominante. (1997/2001 : 29, 30). Cf. également sa conclusion.

constitution d'un couple¹⁶, d'une carrière professionnelle etc., évolution qui n'empêchera pas ces pratiques et plaisanteries de survivre dans les espaces de sociabilité masculines, d'où leur désignation méprisante comme « *Stammtischwitze* » (blagues de comptoir)¹⁷.

Ces plaisanteries sont extrêmement répandues. Il semble exister une hiérarchie parmi elles.

« *Et les blagues, ce sont quoi, comme blagues, que vous faites ?* »

« Ben – enfin, euh sur – (il a du mal à me le dire) enfin – les blagues de Hitler (*Hitlerwitze*). Voilà. Sur les Juifs dans la chambre à gaz. Des trucs comme ça. »

« *Il y en a une qui te vient en tête ? Je ne connais pas de blagues de Hitler.* »

« Euh (il est un peu gêné, réfléchit longuement). 'Pourquoi la chambre à gaz à onze trous ?' (Je ne le sais pas) 'Les Juifs, ils n'ont que dix doigts pour les boucher'. Ça, c'est pour la chambre à gaz, par exemple (il rit légèrement). Enfin – il faudrait que je demande à Karsten, parce que lui, il en connaît plein, vraiment ! (Il rit ouvertement, maintenant)¹⁸. »

Cette « blague » spécifique semble très connue. Elle m'a été rapportée aussi bien à Hambourg qu'à Leipzig, tant par des enfants de milieux sociaux défavorisés que par ceux issus de milieux plus aisés, tant par d'enfants d'immigrés que par ceux dont les parents et grands-parents ont la nationalité allemande. Son usage est par ailleurs très clairement sexué : aucune fille ne me l'a jamais rapportée, et dans les groupes qui se rassemblent dans la cour pour la raconter, les filles ne s'attardent pas¹⁹. La large diffusion de cette histoire en particulier, et des « blagues » sur les Juifs et sur Hitler en général, paraît être liée à leur circulation sur internet. Il existe en effet des sites spécialisés²⁰ dans les plaisanteries qui ont trait au national-socialisme²¹. L'apparition (ou la réapparition ?) en Allemand de mots spécifiques pour les désigner (*Judenwitze*, *Hitlerwitze*)²², ainsi que d'acteurs et de lieux

¹⁶ Sur l'importance des relations amoureuses entre adolescents dans une banlieue française, cf. Clair, 2008 à paraître.

¹⁷ Le *Stammtisch* est la table des habitués dans le bar populaire du coin. En Allemagne, la *Stammtischrunde* est une pratique de socialisation exclusivement masculine et très populaire : des amis se retrouvent une fois par semaine, un soir désigné (tous les jeudi, par exemple) autour d'une bière. Elle correspond au *Kaffeekränzchen* chez les femmes, qui se déroule, par contre, traditionnellement (et comme il faut pour les femmes) l'après-midi.

¹⁸ *Und die Späße, was sind das dann für Späße, die Ihr macht?* Naa – über – halt – halt die Hitler- Witze halt. Über Juden in der Gaskammer und so. *Fällt Dir da einer ein? Ich kenn keine Hitlerwitze.* Och (etwas verlegen, überlegt lange) Warum hat die Gaskammer z.B. elf Löcher? Die Juden haben nur 10 Finger, um sie zuzuhalten. Für die Gaskammer z.B. (leichtes Lachen). Pfff – müsst ich jetzt Karsten fragen, weil der kennt eigentlich sehr viele auch. (Lachen). (Entretien avec Karsten, le 12.01.04, p. 4).

¹⁹ David Lepoutre constate également que les groupes de pairs dans les rues du grand ensemble qu'il étudie ne sont jamais mixtes, et s'il existe des groupes féminins, ils sont pour autant plutôt rares (1997/2001 : 131).

²⁰ Par exemple : <http://www.iphpb.com/foren-archiv/15/921600/921940/hitlerwitze-61319922-51462-63.html> ; <http://www.vorlonempire.forencity.de/topic,284,-hitlerwitze.html> (visité la dernière fois le 02.06.2006).

²¹ Les blagues sur Hitler seraient même diffusées à la radio, m'affirme un élève. Ceci n'est par contre pas le cas des blagues sur les Juifs.

²² Les blagues sur les Juifs (et leur désignation, *Judenwitze*) font partie du répertoire antisémite classique. Il ne s'agit pour autant ici pas simplement de blagues antisémites. Leur particularité se trouve dans le fait qu'ils se moquent non des Juifs eux-mêmes, mais du génocide et du processus d'extermination.

spécialisés, témoigne d'une certaine institutionnalisation²³ de ces usages peu légitimes du passé nazi.

Les élèves usent de ces plaisanteries dans un sens (a-)politique mais dans quelle mesure ? Le commentaire de Karsten est instructif :

« *Mais tu en as entendu parler [de Hitler] ?* »

« Oui. Beaucoup font des blagues là-dessus. Et – oui, ce qu'on entend à la radio, par exemple (il réfléchit) qu'est-ce qu'il avait, encore ? « Hitler ne pouvait pas se raser la moustache, parce que son nez l'empêchait ». Ou des choses comme ça. Parfois ils se moquent quand même beaucoup de lui. Je ne sais pas trop – il y avait aussi un truc avec les Juifs – il a eu quelque chose avec les Juifs – même si – (il hésite) même s'il en était un lui-même, et il en a beaucoup tué, à l'époque, et il a aussi essayé de s'emparer du monde, si j'ai bien compris²⁴. »

La blague sur Hitler et les blagues sur le génocide semblent liées, pour Karsten. Le manque de connaissances contribue ici à la confusion : Hitler étant perçu comme « Juif », l'assimilation des blagues sur Hitler et des blagues sur « les Juifs » paraît cohérente aux yeux des élèves, le génocide restant, par contre, incompréhensible.

Les usages de ces plaisanteries sont circonscrits, on l'a vu, dans des espaces spécifiques. Ainsi, Karsten ne sait pas seulement jouer sur deux tableaux à l'intérieur de l'école. Il sait également différencier entre les espaces des pairs, où de telles blagues sont permises et peuvent être sources de plaisir, ainsi que de positionnement et d'acceptation dans le groupe, et les espaces et moments familiaux ou privés, où ces blagues seraient « déplacées » :

« Par exemple, je ne les dirais jamais à ma famille, parce que je sais que beaucoup de ma famille, à l'époque, dans la guerre, sont m- (il se reprend) pendant le temps d'Hitler, ils sont morts. Et donc, dans la famille, j'évite. Mais à l'école, parfois, maintenant qu'on traite le thème – on fait aussi nos petites blagues, parfois, dessus. »

« *Pendant les récréations ?* »

« Oui. Mais pas plus que ça²⁵. »

²³ Si on prend une définition très large, durkheimienne de ce terme, désignant les manières de faire, de sentir et de penser cristallisées, à peu près constantes, contraignantes et distinctives d'un groupe social. (cf. Durkheim, 1895/2002). Pour une analyse critique des usages de cette notion dans les sciences sociales, cf. Revel 1995.

²⁴ *Aber von dem [Hitler] hast Du schon mal gehört, oder?* Ja. Also – sehr viele machen auch Witze darüber. Und – also, das was man so im Radio hört, z.B. – was war denn da: Hitler konnte seinen Bart nicht wegrasieren, weil seine Nase immer im Weg war, oder irgendsowas. Manchmal ziehen sie doch sehr über ihn her. Ich weiß gar nicht – der hat auch irgendwie die Juden – mit den Juden irgendwas gehabt, obwohl das – obwohl er selber einer war, und – hat auch viele damals getötet – und hat auch versucht, die Welt irgendwie an sich zu reißen, wenn – wenn ich's richtig verstanden hab. (Entretien du 12.01.04, p.4).

²⁵ Ich würd's z.B. nie zu meinen Verwandten sagen, weil ich weiß, dass auch sehr viele meiner Verwandten im Krieg damals gest – so in der Hitlerzeit gestorben sind. Und dann mach ich das eher in der Verwandtschaft nicht – mal so in der Schule jetzt mal – wo wir bei dem Thema sind, machen wir schon mal unsere kleinen Spaßchen darüber. *So in den Pausen?* Ja. Mehr eigentlich auch nicht. (Ibid.).

A l'intérieur de l'espace familial, Karsten obéit donc encore à d'autres règles. Ici, il ne s'agit pas d'un rapport hiérarchique avec une institution qui peut détruire ses chances d'une carrière à venir, mais d'un rapport (qui peut, mais ne doit pas nécessairement être) également hiérarchique à ses aînés. D'abord, il s'agit de ne pas blesser les membres de sa famille. Mais Karsten, s'il met en avant la sensibilité de ses aînés, sait également que ces tactiques mémorielles lui permettent une reconnaissance entre pairs et non dans sa famille. Il en va différemment pour Johnny, dont la force de l'image provient d'une construction qui dépasse la cour de récréation et sort de l'espace de jeu entre élèves²⁶. Le drapeau nazi dans sa chambre peut ainsi être interprété comme une provocation de ses parents (proches du SPD, je le rappelle), qui le prient régulièrement de s'intéresser à autre chose qu'au nazisme, mais également comme une présentation de soi cohérente face à un groupe d'élèves qui lui refusent leur reconnaissance. Ainsi, si les élèves chuchotent quand le « nazi Johnny » passe, ils ne l'incluent pas dans leurs jeux quotidiens dans la cour. Il est donc obligé de se construire un autre espace, plus solitaire, mais pourtant en communication avec l'espace des pairs.

2.2 L'émotion en public : Sauver la face

Les plaisanteries peuvent également permettre aux garçons de se mettre à distance des émotions générées par la confrontation avec le génocide (et ses images). Il s'agit d'un usage, lié aux tentatives de se faire une place parmi les pairs qui a pour but de « sauver la face » particulièrement lorsqu'ils se trouvent malgré eux touchés par des images qui mettent en scène la souffrance des victimes.

La classe d'Annika Klein, ainsi qu'une autre classe regardent un film, *La liste de Schindler*, dans une grande salle de projection à Wiesi. Un groupe de garçons autour de Ivan se mettent au fond en entrant dans la salle. Je m'assieds près d'eux. Quand le film commence, les élèves se taisent rapidement, ils sont pris par le scénario. Néanmoins, les garçons font de temps en temps des commentaires : « oui, alors celui-là encore ». Ils rient aussi parfois. Vient une scène assez violente. Un des personnages de surveillance du camp se met sur son balcon, le matin, afin de « fusiller des Juifs pour le petit-déjeuner. » Kevin, un ami d'Ivan, déclare, un peu trop fort – « ouais, vas-y » et il se met à rire lourdement. Ivan ne répond rien, mais Martin, un troisième du groupe, se met également à rire, un peu mal à l'aise. Une fille quitte la salle de cinéma en pleurant. Une des professeures, Karen Werthe, présente dans la salle, va la rejoindre. Elle m'expliquera en entretien les raisons de cette absence : « Melanie s'est effondré en pleurs. Les larmes lui coulaient le long des joues. Elle est polonaise, elle est née là-bas, et comme ça se passe dans sa région – voilà. Elle était bouleversée. Elle n'arrivait pas à arrêter de pleurer. J'ai essayé de la consoler »²⁷.

²⁶ Cf. Chap. VII.2.

²⁷ JT du 08.10.03, et Entretien du 07.11.03, p. 14. Ces différences des réactions entre filles et garçons face aux images se retrouvent dans les autres classes. Devant le film « la vie est belle », Judith pleure, la bouche ouverte, les mains devant le visage. Au même moment, plusieurs garçons se mettent à rire, et font les blagues sur la « sentimentalité » du film.

Garçons et filles réagissent de manière différente au film et à leurs propres sentiments. Si Melanie peut pleurer, à tel point qu'elle est obligée de quitter la salle, les garçons n'ont pas cette possibilité d'exprimer leur malaise. Le rire (comme les plaisanteries) est aussi pour eux un moyen de soulager la tension. Il permet de prouver qu'ils ne se laissent pas bouleverser « comme une fille », et de mettre en avant la « maîtrise de soi », moyen de s'affirmer dans le groupe, et de « sauver la face »²⁸. Ivan, né en 1986 en Russie, est arrivé à neuf ans en Allemagne, ses parents ayant quitté la Russie dans la vague d'immigration des « Allemands de Russie » au milieu des années 1990²⁹. Son père, né en 1941, n'a pas de diplôme. Il avait été cheminot dans son pays d'origine et travaille aujourd'hui comme OS dans une entreprise de stockage. Sa mère, également née en 1941, a fait des études supérieures et a été ingénieure en Russie. En arrivant en Allemagne, elle a fait une nouvelle formation et travaille aujourd'hui comme aide soignante dans une maison de retraite. Ivan, à 18 ans, fait partie des plus âgés de la classe de seconde. Il est grand, 1 m 85, blond aux yeux gris-verts et très costaud. Malgré (ou à cause de ?) son « retard » dans son cursus scolaire, il fait plutôt partie des « bons élèves » de la classe, un des rares à vouloir tenter de passer l'*Abitur*, car il souhaite travailler dans « l'informatique ». Dans le petit groupe de garçons, dont Kevin et Martin font partie, Ivan est dominant. Dans le travail qu'ils accomplissent ensemble, il figure clairement comme le leader du groupe, celui qui prend des décisions, s'imposant entre autre grâce à sa maîtrise de l'ordinateur (ce groupe a mis son « rapport de fin d'année » sur l'intranet de l'école, ils ont fait une présentation power-point assez sophistiquée et c'est Ivan qui s'est chargé de tous les problèmes techniques, forçant l'admiration de ses camarades, non seulement du groupe mais aussi au-delà celle des enseignantes). Kevin, quant à lui, ne cache pas son admiration pour son ami. Petit et plutôt maigre, il semble se trouver aux antipodes du grand Ivan. Cheveux bruns, mi-long, yeux bruns, de deux ans son cadet, Kevin dépasse à peine l'épaule d'Ivan. Scolairement, il s'en sort systématiquement moins bien, et son enseignante, Annika Klein, pense qu'il va redoubler la seconde. Né en 1988 à Hambourg d'un père sans diplôme, qui a fait des travaux d'intérim et se trouve actuellement au chômage, et d'une mère à la maison qui a arrêté les études avec un *Realschulabschluss* après la seconde, Kevin ne dispose pas des ressources familiales qui pourraient l'aider à « s'en sortir » à l'école. Le travail en groupe avec Ivan l'aide à l'école, mais le met en position de dépendance. Il ne manque aucune occasion pour essayer d'attirer l'attention et le respect d'Ivan. Comme il rencontre des difficultés dans l'espace scolaire, il tente de s'affirmer dans l'espace entre pairs via des

²⁸ Pour ce concept, qui va de pair avec l'idée de « perdre la face », cf. Goffmann, 1974, en particulier chap. 1.

²⁹ L'Allemagne accueillait après l'ouverture des frontières du bloc soviétique tous ceux qui pouvaient « prouver » d'avoir un ascendant « Allemand » dans la famille.

plaisanteries, dès que son grand ami est auprès de lui. Les plaisanteries sur le film n'ont pas cette fois-ci de succès auprès d'Ivan. Martin, qui prend un rôle intermédiaire se lance dans un rire incertain entre le silence d'Ivan et le signe de soutien pour Kevin. Erving Goffmann explique : « Une personne [...] agit dans deux directions : elle défend sa face, et d'autre part, elle protège la face des autres. [...] Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres » (1974 : 17). La blague de Kevin, qui sert à cacher son émotion, à lui sauver la face en affirmant sa virilité et sa position dans le groupe, n'est pas moins embarrassante pour les autres. Martin se sent obligé de rire, afin de sauver la face de Kevin, la sienne propre mais aussi celle des autres. Ainsi se révèle la nécessité de penser non seulement la situation, l'interaction entre les trois garçons, mais aussi les dispositions de chacun, leurs ressources scolaires et sociales et également les axes possibles que peuvent prendre les interactions. La relation de pouvoir entre les trois garçons joue ici le rôle central. Elle oriente les appropriations possibles du film sur le passé nazi. Ce sont moins les positionnements idéologiques ou politiques qui jouent le premier rôle, que les stratégies de présentation de soi au sein d'un rapport de force. L'image de soi ainsi construite, les impératifs de la maîtrise de soi, mais également les ressources qui permettent cette construction, fixent certains des rapports au nazisme mis en scène par les garçons³⁰.

2.3 Entre « *Nazischwein* » et « *Judensau* » : l'élargissement du répertoire des « vanes ».

« Le terme 'vane' - d'usage populaire plus ou moins argotique – désigne communément toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité. Le principe des vanes repose fondamentalement sur la distance symbolique qui permet aux interlocuteurs de se railler ou même de s'insulter mutuellement sans conséquences négatives » (Lepoutre 1997/2001 : 173-174). Une des particularités fréquentes des vanes est leur caractère obscène. David Lepoutre a établi un répertoire très complet de vanes directes (qui visent directement une personne) et référencées (qui passent par la référence à un proche, très souvent un parent, et en particulier la mère) des banlieues parisiennes. Son étude peut nous être particulièrement utile ici car elle met en valeur deux dimensions essentielles de ces pratiques adolescentes : la compétition et l'affrontement, mais également la jouissance et le rire partagé. Dans le contexte de Wiesi, banlieue

³⁰ Sur la mise en scène et la présentation de soi, cf. Goffmann 1973.

hambourgeoise, les adolescents pratiquent les vannes à longueur de journée. Une spécificité allemande doit être indiquée : les élèves font référence de manière abondante au passé nazi, en particulier dans les vannes directes, mais la version référencée (fils de nazi, fils de Juif) existe également. Ce passé se laisse facilement associer aux connotations provocatrices de la culture des vannes. La dimension socialement tabou des vannes faisant référence à la sexualité des parents, et en particulier à celle de la mère, se retrouve dans les échanges mobilisant un passé grave dont l'emploi dans le contexte des blagues ou des insultes revient à transgresser les normes scolaires et sociales.

J'entre dans le hall de Wiesi. Il est neuf heures du matin, les élèves sont en cours. Je rencontre un petit groupe de cinq garçons, dans un couloir vide. Deux d'entre eux sont aux prises avec un sujet qui m'échappe. « Sale Turc », dit l'un. « Arrête tes conneries » dit l'autre. « Ouais, mais t'es quand même un sale Turc, avoue-le » - « Et toi, t'es un connard » - « Mais t'a qu'à rentrer chez toi ! » « Espèce de porc de nazi » (*Du Nazischwein, Du*) - « Espèce de sale truie juive ! » (*Du dreckige Judensau*) - « va te faire enculer (*fick Dich*) ! » « fils de pute ! ». Les deux garçons commencent à se battre, mais, à la surprise de l'enquêtrice, ils s'arrêtent très vite pour quitter l'école en riant et en se tapant sur l'épaule³¹.

Le spectateur non-averti (tel que l'enquêtrice au début de l'enquête), pourrait se croire en situation de conflit³², alors qu'il s'agit ici d'une joute verbale entre personnes proches (« on ne taille pas les mères avec n'importe qui » note Lepoutre). On pourrait (comme certains des professeurs, et à l'instar de l'enquêtrice au début d'enquête) interpréter ce passage comme une attribution identitaire de la part des garçons. « L'Allemand » traite son camarade « turc » de « Turc », et celui-ci répond en l'insultant en tant que nazi, ce qui amène le premier à avoir recours à une insulte antisémite. La joute débouche sur des injures sexuelles vulgaires. Le constat d'une xénophobie ordinaire s'impose ainsi souvent avec évidence : une tendance à ramener les personnes à leurs origines « géographiques » est facilement trompeuse. Mais cette situation peut se trouver tout à fait inversée.

Dans la salle de Monsieur Stein, les élèves attendent leur professeur. Kevin, de la classe parallèle rentre dans la salle. Omer lui adresse la parole : « salut espèce de bouffeur de patates ». Kevin : « salut fils de Turc ». Omer : « Eh, connard, n'insulte pas ma mère ! ». Kevin : « sale nazi ! »³³

Ici, les rôles sont inversés. Si Omer appelle son ami « bouffeur de patates » (*Kartoffelfresser*), attribut provocateur pour désigner les Allemands, Kevin répond en l'appelant « Turc », alors qu'Omer est allemand d'origine afghane. Cette attribution n'est pas innocente. En effet, les élèves afghans ou dont les parents sont de nationalité afghane, presque exclusivement issues d'une immigration politique des années 1980 et donc appartenant à la bourgeoisie libérale intellectuelle, prennent soin de se distinguer de leurs camarades turcs,

³¹ JT du 15.11.03.

³² Pour un spectateur d'extérieur, il reste toujours difficile de faire la différence entre conflit et joute joyeuse.

³³ JT du 23.01.04.

issue d'une immigration économique et appartenant presque exclusivement à des familles populaires. Traiter un Afghan ou un fils d'Afghan de Turc prend ainsi toute sa valeur dans la hiérarchie interne des nationalités. D'où la réponse indignée d'Omer, qui estime que sa mère est insultée. Traité de « connard », Kevin passe au niveau supérieur et traite Omer de « nazi » (afin de mettre en cause la hiérarchie nationale à laquelle fait référence Omer ?). Si Kevin fait référence au fait qu'Omer n'est pas « véritablement » allemand, le fait qu'il le qualifie quelques secondes plus tard de « nazi » n'a à coup sur rien à voir avec sa nationalité allemande. Il s'agit ici d'un échange verbal dont, justement, « le contenu est par définition faux ». L'insulte en tant que signifiant est déconnectée d'un signifié identitaire. Il s'agit d'une vanne imaginée, qui ne tire pas sa pertinence d'un rapport de l'énoncé au « réel » ou plus exactement, qui tire son efficacité du décalage entre les « faits » et l'énoncé. En effet, les vannes ont une dimension rituelle qui les différencie des « insultes ». Les vannes n'ont pas non plus un contenu politique précis : ce n'est pas parce que les élèves vannent leurs camarades en utilisant des insultes nazies ou antisémites qu'ils sont « néonazis » ou même « antisémites », même s'ils peuvent tout à fait être engagés à l'extrême droite *parallèlement*. Mais il n'y a pas de lien direct entre le contenu des vannes et l'engagement politique.

On doit, en revanche comprendre les vannes comme des tentatives pour se faire une place dans un groupe en prouvant son inventivité et sa rapidité d'esprit, ce qui n'exclut pas, parfois, une prise de position politique car les deux dimensions peuvent être mêlées.

« *Et 'les Juifs dehors' – pourquoi 'les Juifs dehors' ?* »

« Je ne sais pas. »

« *Qui est-ce qui le dit ?* »

« Hitler, parce qu'il ne s'entendait pas avec les Juifs. »

« *Et tu sais pourquoi ?* »

« Non. Et puis, Karsten V., il n'aime pas non plus les Juifs, apparemment. Il dit à tout le monde : les étrangers dehors. Et – à l'époque, on en avait un, dans la classe, Juan, il a redoublé maintenant, et [Karsten V.] lui disait tout le temps 'étrangers dehors' ».

« *C'est un étranger ?* »

« Son père est étranger. Même s'il est né en Allemagne, je pense que c'est (il hésite et change d'avis) du coup, c'est un Allemand de naissance ? »

« *Ça dépend de ce que tu appelles allemand. S'il a la nationalité, le passeport, il est allemand dans tous les cas. On peut demander le passeport. Je ne sais pas.* »

« A vrai dire, je ne sais pas vraiment, non plus. »

« *Mais tout le monde se moque de Juan ?* »

« Oui³⁴. »

Karsten montre ici son incertitude. Il ne sait pas réellement que veut dire « être étranger » ou « être allemand ». Il ne fait pas non plus la distinction entre « les étrangers » et « les Juifs ». Il a repéré que Karsten V. se moque de Juan, en l'insultant comme « étranger » ou comme « Juif », et il avoue avoir des doutes de la pertinence de l'un et de l'autre attribut concernant Juan ou son père. Ainsi, si Karsten a remarqué la tendance de Karsten V. à parler mal des étrangers et des Juifs, positionnement qu'il explique en termes politiques, le lien établi avec les garçons « victimes » des insultes de Karsten V. sont plus que vagues. On peut faire l'hypothèse que les garçons autour de Karsten V. se moquent de Juan en raison de sa position subalterne au sein du groupe. Une infériorisation, non nécessairement ou exclusivement liée à la nationalité de ses grands-parents paternels.

Ainsi, l'efficacité des vanes et des insultes³⁵, y compris dans les joutes verbales amicales, est certes construite à partir d'une grille xénophobe et antisémite. Mais Karsten V. n'insulterait pas Juan ainsi si ce dernier occupait une position structurellement supérieure dans le groupe de sociabilité (Ivan ne se fait jamais insulter comme « russkof » ou comme « étranger »).

Si les professeurs tolèrent les plaisanteries, les insultes sont plus difficiles à accepter. La lucidité sociologique qui les amènent à saisir l'enjeu stratégique de positionnement quand il s'agit de plaisanteries, leur manque quand la violence symbolique augmente, quand le jeu de mots se transforme parfois en bataille physique des élèves. La violence fait partie de la vie quotidienne à Wiesi. Mais elle est rejetée par les professeurs qui en donnent volontiers une interprétation politique. Celle-ci facilite une condamnation morale des élèves qualifiés « d'extrême droite ». Cette interprétation politique, nous l'avons vu, est en étroite interaction avec toute la socialisation politique des professeurs du secondaire, entendue comme participant à la « construction démocratique » de l'Allemagne :

³⁴ *Und die's Juden raus – warum Juden raus? Das weiß ich nicht. Wer meint denn das? Hitler, weil der sich nicht mit den Juden verstanden hat. Weißt Du warum? Nee. Und der Markus W. der – kann die Juden offensichtlich auch nicht so leiden. Der sagt halt zu jedem Ausländer raus, und so – wir haben auch damals einen in der Klasse gehabt, Ricardo, der geht jetzt in die 8te, der musste die noch mal machen, und zu dem sagt der halt auch immer Ausländer raus. Ist das ein Ausländer? Sein Vater ist ein Ausländer. Der wurde zwar hier in Deutschland geboren, aber ich glaube dass es – ist das ein geborener Deutscher dann? Das kommt drauf an – was Du als Deutscher bezeichnest. Wenn er die Nationalität hat – den Pass, dann ja. Den kann man beantragen. Das weiß ich nicht. So richtig weiß ich das auch nicht. Aber der wird immer geärgert? Ja.* (Entretien du 12.01.04., p.5)

³⁵ Rappelons avec Lepoutre que les deux pratiques se superposent, et ne sont pas toujours facile à distinguer, en particulier pour un étranger de la culture des rues.

« C'était – un élève qui a été transféré de force dans ma classe, puisqu'il avait tatoué (*geritzt*) avec un couteau une croix gammée sur la peau d'une fille de gauche. Oui. (Silence.) Et avec un stylo il lui avait marqué – nazi – eh - non sale Juive (*Judensau*) sur le front ou quelque chose comme ça. »

« Et – qu'est-ce qu'on fait avec un jeune homme pareil ? »

« On lui chauffe le cul ! (*Den setzt man unter Feuer*). En fait, il ne faut pas s'imaginer – comme je l'ai dit tout à l'heure – qu'on pourrait l'éduquer et en faire un démocrate ou un gauchiste ou n'importe quoi d'autre. C'est sans espoir. (*Das ist sinnlos*.) On ne les touche pas, ceux-là³⁶. »

Si la violence physique du garçon envers une de ses camarades ne déstabilise que peu M. Herzog (il ne s'attardera pas sur cette histoire, qui aurait eu des conséquences tout autre dans un *Gymnasium* tel que Weinberg, peut-être parce que les professeurs de Wiesi sont davantage habitués à la violence physique entre élèves, qui fait parti du quotidien que leurs collègues de *Gymnasium*, et leur indignation ne dure donc que jusqu'au prochain incident), la condamnation sans appel de l'élève a pour conséquence le recours à l'interprétation politique. M. Herzog hésite sur l'histoire en cours de route : il ne se rappelle plus très bien si le garçon avait marqué « sale Juive » ou « nazi » sur le front de la fille. Dans le doute, il affirme que l'élève a eu recours à une insulte antisémite. S'agissant, aux yeux de M. Herzog, d'un « jeune homme d'extrême-droite, non-démocrate », et d'une jeune fille « de gauche », il fallait qu'il l'insulte en tant que « Juive », et non en tant que nazie, afin que l'interprétation « logique », c'est-à-dire politique, soit sauvée. En revanche, la croix gammée tatouée dans la peau ne colle pas avec cette interprétation.

L'histoire reste floue : s'agit-il réellement d'un désaccord politique ou peut-être davantage d'un désaccord personnel ? Est-ce l'humiliation de l'autre par la violence, l'atteinte de l'intégrité physique et l'insulte, peu importe la signification historique des mots employés (nazi ou juif)³⁷ qui est en jeu ici, peut-être davantage que le positionnement politique des deux élèves ? M. Herzog, quant à lui, passe d'une explication à l'autre de manière très souple, sans les percevoir comme exclusives l'une de l'autre. Ainsi, son propre positionnement politique lui permet d'interpréter les actes des élèves qu'il considère comme « étrangers » en tant

³⁶ Der der eine Schüler ist übrigens zwangsversetzt worden in meine Klasse, weil er einem damals linken Mädchen äh, 'n Hakenkreuz mit'm Messer in die Haut geritzt hat. Ja. (schweigt). Und mit mit mit Filzstift irgendwie Nazi- äh Judensau äh irgendwo ihr auf die Stirn oder so was geschrieben hat. *Und dann – was macht man mit so'm Jungen?* Den setzt man unter Feuer! Also man bildet sich ja nicht ein, was ich vorhin schon sagte, dass man den irgendwie zum Demokraten oder oder zum Linken oder sonst was erziehen kann. Das ist sinnlos. Man erreicht die ja nicht (Ibid., p. 11.) Ce passage se trouve entre les deux autres passages, cité ci-dessus, fait qui permet de souligner à quel point Herzog passe d'une explication à une autre.

³⁷ Notons que, comme pour les « blagues sur Hitler » et les « blagues sur les Juifs », les deux assignations identitaires « nazi » ou « Juif » servant ici comme insulte, sont mis sur le même plan, y compris par le professeur. La possibilité du rapprochement des deux s'appuie sur de vieilles traditions antisémites (il suffit de comparer avec le christianisme pour comprendre qu'une insulte en tant que « chrétien » ne fonctionne pas dans cet espace, raison pour laquelle elle n'existe pas dans les usages des élèves). L'antisémitisme (non politique) est ainsi le cadre de fonctionnement des insultes.

qu'actes de révolte, mais non pas ceux d'un élève d'origine non-étrangère quand il exerce une violence physique sur une fille : il est à ses yeux irrécupérable pour la démocratie. M. Herzog ramène son acte au domaine politique. Ainsi, c'est peut-être la gravité de l'acte ou alors la disponibilité d'une explication en termes politiques (qui, par ailleurs simplifie l'interprétation – un garçon d'extrême-droite et une fille de gauche) qui mènent M. Herzog à y avoir recours. L'interprétation politique et l'interprétation en termes de pouvoir et de positionnement dans un groupe se superposent et interagissent et ne s'excluent nullement.

3 POSITIONNEMENT POLITIQUE ET POSITION DANS LE GROUPE

Des discours oppositionnels sur le passé nazi peuvent servir de ressource plus spécifiquement politique afin de se distinguer et de se construire une position au sein d'un groupe. En particulier quand les groupes se définissent eux-mêmes en termes politiques, il n'est pas rare que le rapport au passé devienne un enjeu d'appartenance politique. René, élève du Gymnasium Weinberg, fils d'une professeure de collège et d'un médecin, se définit lui-même comme « de gauche ». Il explique la configuration de deux groupes « opposés » dans son lycée. Les « capitalistes » y affrontent les « anti-capitalistes » (ou, dans le discours de René les « intellectuels de gauche »).

« Nous sommes assez polarisés dans cette terminale. Pas gauche/droite (il hésite) nous (il ne trouve pas les mots) d'un côté (hésite) les – oui, à gauche, oui, quand-même, à gauche, les anticapitalistes, les intellectuels, et puis, nous avons les jeunes (il ne trouve pas le mot) oui typiquement (il cherche) avec (il hésite, et trouve finalement) ceux qui se laissent habiller par leur copine. »

« *Qui se laissent habiller par leur copine ?* »

(Il rit). « Oui, exactement, c'est ça. Bon, c'est juste un exemple. Mais ce sont ceux qui font attention à leurs apparences, et aussi, évidemment, pour dire vite, qui se sentent très (il hésite) très grands. »

« *Grands ?* »

« Oui. Enfin, forts. Super. Et qui ne le sont pas tellement, la plupart du temps. Il y en a un, par exemple, il a 19 ans. Et il a une Audi TT. Voilà. [Il m'explique] Une voiture sportive super chère. Et une Smart trafiquée. L'un coûte 40.000 Euros, l'autre 25.000 Euros. Et puis, il les met sur Internet, sur sa page, il montre et décrit ses voitures, et il décrit sa copine, sur la page Internet. [...] Oui, et que les gens se définissent à partir de ça, je trouve que ça craint³⁸. »

³⁸ Wir haben eigentlich eine Stufe, die ziemlich – gegensätzlich ist irgendwie so. Also nicht jetzt links/rechts (zögert) also wir (findet die Worte nicht) einerseits irgendwie so (zögert) die: – ja irgendwie – links, ja doch schon links eingestellten und eher Antikapitalistischen, und Intellektuellen, und dann haben wir halt so die typischen (zögert, findet das passende Adjektiv nicht) äh – typischen – ja, Jugendlichen mit- (zögert), die sich von ihrer Freundin einkleiden lassen. *Die sich von ihrer Freundin einkleiden lassen?* (Lachend) Ja, genau. Ja. Nein, aber das war jetzt nur so ein Beispiel. Aber – die halt – äh – viel Wert auf ihr Aussehen legen, auch natürlich, pauschal gesagt, sich dann auch (2) ziemlich - ziemlich >>groß fühlen. *Groß fühlen?* Ja, also – stark halt so – toll. – Und es meistens nicht sind. [...] Es gibt halt einen, der ist jetzt 19. Der fährt einen Audi DT – so.

Ces oppositions sociales, qui se déclinent classiquement selon des oppositions politiques, peuvent mener à une mobilisation du passé nazi. Ainsi René, pour disqualifier « les autres », les compare aux nazis :

« Oui, et parfois, ce sont les mêmes pensées, les mêmes schèmes [que chez les nazis]. Ça, je le crois fermement. Même si les nazis n'ont pas réellement aimé le capitalisme en soi. Mais en tout cas, il y a des proximités. C'est un peu (il hésite) pareil. Rien que la discipline. Et le rapport au travail (il hésite). 'En Allemagne, il faut travailler'. Ça par exemple. 'Et celui qui ne travaille pas, il ne vaut rien'³⁹. »

Même si René est encouragé à établir cette comparaison dans le contexte d'un entretien qui porte sur le passé nazi, et qu'il la qualifie lui-même comme « un peu extrême », l'interprétation du passé sert à distinguer différents groupes d'appartenance, et à rejeter l'autre dans le groupe opposé. Quand il n'y a pas de « groupe opposé », la désignation de « l'autre » en tant que nazi peut mener à l'exclusion.

Tel est aussi bien le cas de Thomas, élève au *Gymnasium* de Hambourg, que de Wolfgang, avant qu'il ne quitte le *Gymnasium* à Leipzig pour une *Mittelschule*. Les deux élèves peinent à défendre leur position, stigmatisée comme « d'extrême droite » dans les deux écoles, ce qui semble lié au fait qu'elle est très minoritaire, dans deux écoles dont les élèves, s'ils sont politiquement motivés, penchent plutôt pour une gauche politique. Ainsi Wolfgang raconte comment il a été critiqué par ses « camarades d'extrême gauche » :

« *Et quand tu dis que beaucoup le pensent [que Hitler était uniquement mauvais] comment le sais-tu ? Tu en parles avec d'autres ?* »

« Oui, j'étais dans une autre école, qui était vraiment d'extrême-gauche. La *Thomasschule*. Et dès qu'on disait quelque chose qu'on pouvait interpréter dans le sens d'une éloge pour Hitler, ce qui n'était pas le cas, en réalité, voilà (il ne finit pas sa phrase). Et puis, on en parle. »

« *Et quand tu dis que l'école est d'extrême-gauche, tu veux dire quoi ?* »

« Eh bien, oui, tout ce qui penche à peine à droite, va être incendié ! »

« *Et, par exemple, quand on dit, que Hitler a créé les vacances-* »

« Oui. Oui, exactement. Tout de suite étiqueté à droite⁴⁰. »

Also so einen sportlich super teuren Wagen, ne. Und einen aufgemotzten Smart. Der eine kostet 40.000 Euro, der andere 25.000 Euro. Dann setzt er die ins Internet – auf seine eigene Seite, zeigt irgendwie, beschreibt seine Autos da, beschreibt seine Freundin auf der Seite. [...] Also dass sich die Leute darüber definieren. Das finde ich einfach peinlich so. (Entretien du 22.02.03, p. 7).

³⁹ Ja, und dass da teilweise gleiche irgendwie – >Gedanken, Schemen vorliegen so [wie bei den Nationalsozialisten]. Das glaube ich auf jeden Fall – auch wenn selbst die Nationalsozialisten ja den Kapitalismus nicht wirklich begrüßt haben – an sich. Aber das auf jeden Fall ist – ist, sind da Ähnlichkeiten und irgendwie noch – noch Gleichheiten. Allein das – das Disziplinsbewusstsein bzw. das Arbeits- (zögert). In Deutschland soll man halt arbeiten, so. (Pause) >Und wer nicht arbeitet, der taugt nichts. (ibid., p. 9).

⁴⁰ Und wenn Du sagst, viele denken das [Hitler nur schlecht war] – woher weißt Du das, dass viele das denken? Hast Du da mit Leuten drüber geredet? Ja, ich war in einer anderen Schule, die ziemlich extrem links war. Die Thomasschule. Und sobald man irgendwas gesagt hat – was man in der Beziehung auffassen könnte – dass man Hitler verherrlicht – was überhaupt nicht der Fall ist, aber – ja. Da kommt man halt über die Sache ins Gespräch.

Wolfgang s'est ainsi construit, en partie malgré lui, une « réputation d'extrême-droite ». Ambiguë, car source de problèmes (y compris de bagarres physiques) avec ses camarades d'école, elle devient néanmoins un signe distinctif. Thomas, de manière très similaire, est conscient de sa position « peu commune » qui, malgré ou à cause du fait d'être mal accepté, peut devenir source d'une certaine fierté. Ainsi, quand il commence l'entretien sur Ludwig Ehrhard, il justifie immédiatement sa position, conscient qu'elle n'est pas commune et pourrait éventuellement étonner l'interlocutrice :

« Je vois ça en relation avec la Deuxième Guerre mondiale. L'histoire économique m'intéresse plus que le reste de l'histoire, (il hésite) et ça peut paraître un peu radical ce que je dis, mais j'ai trouvé aussi que dans ces temps là (il hésite à nouveau), euh, Hitler, lui, a réussi à régler le problème du chômage. Et l'économie allait bien, entre guillemets, à l'époque. Et puis, avec la destruction, tout était foutu évidemment⁴¹. »

Même si cet élève a conscience du caractère provocateur de ses propos (« ça peut paraître radical »), il en est fier. Il fait remarquer qu'il a mené cette même discussion en classe, où ses opinions ont provoqué des réactions violentes de la part des autres élèves. Il s'est construit une identité autour de la provocation à l'école. Après de ces camarades il est connu comme « radical, (*kraß*) », celui qui rompt avec les règles de bonne conduite et avec les discours légitimes sur le passé nazi.

« Je trouve ça con, qu'on ne puisse pas dire, je suis un Allemand, et je l'affirme ouvertement, on est tout de suite regardé de travers. »

« Et toi, à l'étranger, ça t'est arrivé d'être regardé de travers ? »

« Oui, mais par mes copains à l'école. Nous avons deux groupes ici, d'un côté ceux qui sont extrêmement (il cherche ses mots) verts, je dirais, et puis ceux qui adhèrent à la CDU (il hésite) et puis, quand on dit, les étrangers dehors! (il réfléchit) la discussion a commencé à l'école. (Il hésite à nouveau) Tout le monde a dit: 'ouais, regarde celui-là'⁴². »

Ce refus de ses camarades lui pose effectivement un problème. Il mentionne qu'il est « tout seul ». Néanmoins, il a intégré cette position. Lui-même se perçoit comme « le seul qui dit les choses, les autres, il y en a plein qui sont d'accord, mais ils n'osent pas parler ». Ainsi,

Und wenn Du sagst, die ist extrem links, wie meinst Du das dann? Na, alles was auch nur andeutungsweise rechts sein könnte – wird runter gemacht. Und das wäre dann so was, wenn man sagte, Hitler hat Urlaub geschaffen – Ja. Ja genau. Sofort als Rechter abgestempelt (Entretien du 13.01.04, p. 2).

⁴¹ « Ich verbinde das mit dem 2ten Weltkrieg. Wirtschaftliche Geschichte interessiert mich mehr als andere Geschichte, ähm – und das hört sich jetzt vielleicht ein bißchen kraß an, aber ich fand auch damals – ähm – Hitler hat es ja auch geschafft, praktisch die Arbeitslosigkeit abzuschaffen. Und der Wirtschaft ging es in anführungszeichen recht gut, auch zu dem Zeitpunkt. Und durch die Zerstörung war dann natürlich wieder alles hinüber. » (Entretien du 30.03.02).

⁴² « Ich finds halt doof, das man nicht sagen kann, ich bin ein Deutscher, und dazu steh ich, da wird man dann gleich von der Seite schief angeguckt. » *Und ist Dir das passiert, im Ausland, bist Du mal selber schief angeguckt worden?* « Bin ich schon, aber von eigenen Mitschülern. Selbst, wie ich etwas radikalere Meinungen vertrete, naja, nicht etwas radikaler, ist auch vielleicht übertrieben. Wir haben hier zwei Gruppen, einmal den extrem – grünen Bereich, würd ich mal sagen, und dann den CDU – Bereich – und wenn man dann halt sagt, Ausländer raus aus Deutschland, dann kam halt hier die Diskussion gleich auf, eh, guck dir den an, und – ja. ».

le fait de minimiser l'histoire du génocide, lui permet de se faire remarquer par les autres et de se construire ainsi une image de soi valorisante. Wolfgang, de manière similaire, se perçoit comme celui qui dit tout haut ce que les autres pensent tout bas.

« *Et te rappelles-tu quand tes camarades t'ont interrogé pour la première fois là-dessus ?* »

« Oui, quelqu'un m'a demandé ce que j'en pensais. Et donc, je lui ai dit, et puis, il m'a dit qu'il voyait ça exactement pareil que moi, mais qu'on ne peut pas le dire. (Il hésite) parce que – eh bien, oui, on est peut-être à deux ou à trois, et puis, oui, eux, ils n'étaient pas seulement deux ou trois, mais beaucoup plus ! »

« *Et après, qu'est-ce qui se passe ?* »

« C'est bizarre, quelque part. Oui, il y en a d'autres, qui voient ça comme ça. On n'est pas tout seul. »

« *Et donc c'était connu ?* »

« Oui, ça s'est su (il hésite). D'autres m'ont demandé, quand ils ont percuté, et puis, ça s'est dit. C'est comme ça, les ragots. Oui – qu'ils seraient – soi-disant d'extrême-droite, nos commentaires. »

« *Et vous avez pu en discuter ?* »

« Non. Ils étaient trop fixés sur l'idée que c'était vraiment d'extrême-droite, ce que nous pensons⁴³. »

Même si le label « extrême-droite » ne plait qu'à moitié à ces élèves, il leur permet néanmoins d'argumenter une position peu commune d'être perçus comme « différents ». Cette position suscite des grimaces de la part de leurs enseignants et parfois même des agressions de la part de leurs camarades. Mais parfois elle peut aussi devenir une ressource. En effet, leur image leur permet non seulement d'affirmer des opinions que les autres « n'osent pas dire », elle leur rend également possible le fait de s'opposer au système scolaire à propos d'un raisonnement qui se veut « politique ». L'affrontement avec les professeurs, en particulier, peut-être considéré par ces mêmes camarades comme « courageux ». Les « mal famés » politiquement deviennent ainsi des garçons qui sont « admirés secrètement », parce qu'ils osent s'opposer publiquement au système scolaire et à l'autorité des enseignants. Les discours peu légitimes, voir oppositionnels sur le passé nazi deviennent ainsi une ressource concrète au sein de l'univers scolaire et dans le groupe des élèves.

⁴³ *Und kannst Du Dich daran erinnern, wie Deine Mitschüler darauf kamen – so zum ersten Mal, oder so?* Ja, mich hatte mal einer gefragt, was ich dazu für eine Meinung habe. Und – da hab ich dem das so erzählt, und dann meinte er, dass er es genauso sieht, dass man das aber nicht offenbaren kann. (er zögert) Weil – na – dann steht man vielleicht maximal zu zweit oder zu dritt da – und – ja, die waren halt auch nicht nur zu zweit oder zu dritt, sondern wesentlich mehr! *Aber was passiert dann?* Das ist irgendwie lustig, ja. Es gibt noch andere, die's genauso sehen, und man ist nicht ganz alleine. *Und ward Ihr dann irgendwie – bekannt irgendwie?* Ja, das ist schon rausgekommen. (zögert) Mich hatten dann noch andere dazu gefragt, die das also mitgekriegt hatten, und dann – wurd's halt rumgetratscht, wie's halt so is. Ja. Ja, halt, dass es halt – angeblich rechtsextrem wäre. In solchen Äußerungen. *Und habt Ihr dann darüber diskutieren können?* Nee. Die waren da zu eingeschossen, dass das wirklich rechtsextrem ist. Was wir denken. (Entretien du 13.01.02, p. 2).

A côté du positionnement politique individuel, il subsiste des positionnements d'un groupe entier, que les élèves adoptent tel quel. Wolfgang, par exemple, appartient à un groupe qu'il appelle lui-même une « secte ». Il s'agit d'une petite organisation, dans laquelle il est rentré par « un ami », et qui mobilise des croyances « chrétiennes » afin de construire une position politique valorisant le passé nazi. Wolfgang a intégré cette argumentation, qui révèle une véritable réflexion sur les raisons de l'antisémitisme :

« Enfin – oui, Hitler, c'était aussi un chrétien. Et – les vrais chrétiens, ils sont un peu extrêmes, parce qu'ils pensent ou – ils sont convaincus que les Juifs ont crucifié Jésus. Et c'est la raison – c'est leur vengeance, c'est pour ça qu'ils ont fait ça [le génocide des Juifs]. »

« *Et donc tu penses que Hitler avait des raisons chrétiennes ?* »

« Oui. Enfin (il hésite) – déjà dans l'Ancien Testament, il était bien dit que – quelques milliers d'années auparavant – que le Christ sera crucifié. Par les Juifs. Et on ne peut donc pas dire, qu'ils sont les grands pécheurs. Evidemment ils ont fait une erreur (*sie haben das falsch gemacht*). Mais (il hésite à nouveau) en principe, ils ont accompli ce qui était écrit. »

« *Je ne comprends pas bien. Tu dis que les Juifs ne sont pas des pécheurs parce qu'ils ont accompli ce qui était écrit ?* »

« Oui. Mais en réalité, ils ont assassiné Jésus. »

« *Donc, ils sont quand même des pécheurs ?* »

« Eh bien, oui, évidemment ! Mais – enfin, c'est l'autre côté. Qu'ils ont accompli ce qui est dans l'Ecriture (Long silence). Parce que cela devait arriver⁴⁴. »

Des bribes de cette explication, en version raccourcie (Hitler a tué les juifs, parce qu'ils ont tué Jésus) existent dans des discours d'autres élèves, sans nécessairement s'accompagner de positionnements politiques aussi affirmés que ceux de Wolfgang. Pour celui-ci, l'adoption du point de vue de son groupe d'appartenance se ressent dans la totalité de l'entretien. Il cite très souvent son ami, en particulier quand il mentionne les raisons du génocide. Ce sont les conversations avec cet ami qui lui « ont fait comprendre beaucoup de choses ». Les processus de *Aneignung* des interprétations du passé opèrent sur deux niveaux : d'un côté, des processus individuels d'appropriations ; de l'autre, des processus collectifs, dans lesquels des groupes spécifiques (ici le groupe religieux auquel appartient Wolfgang)

⁴⁴ Na – der Hitler war ja auch ein Christ. Und – richtige Christen, die sind recht extrem, weil sie denken, oder – sie sind davon überzeugt, dass die Juden Christus halt gekreuzigt haben. Und das ist deren Grund, als Rache – ham sie das gemacht. *Und dann meinst Du, Hitler hatte christliche Gründe?* Ja. Na, es wurde ja auch schon (er zögert) – im alten Testament richtig gesagt, dass – ein paar tausend Jahre vorher – dass Christus gekreuzigt wird. Von den Juden. Und da kann man nicht sagen, dass die im Prinzip die großen Sünder sind. Natürlich haben sie das falsch gemacht. Aber (er zögert wieder) sie haben dadurch ja im Prinzip die Schrift erfüllt. Das versteh ich nicht so ganz. Du sagst, die Juden seinen keine Sünder, weil sie die Schrift erfüllt haben? Ja. Aber eigentlich haben sie ja Jesus umgebracht. Dann sind sie aber doch Sünder. Naja klar. Aber – na ja, das ist halt die andere Seite. Dass sie dadurch die Schrift erfüllt haben. (längeres Schweigen). Weil es halt so kommen musste (idem.).

s'approprient des pratiques, des symboles et des idées afin de se construire une identité propre.

4 LES PROLONGEMENTS DANS L'ESPACE PRIVE

Si le rapport ludique et transgressif au passé qu'établissent les garçons dans la cour de récréation est lié aux relations de pouvoir qu'ils entretiennent entre eux, mais également avec leurs enseignants, ce rapport se prolonge dans l'espace domestique. L'exemple de Johnny est ici parlant. Nous savons déjà qu'il est « connu » à Wiesi parce qu'il s'y est forgé une image singularisante et singulière de « néo-nazi ». Mais son rapport « fasciné » au passé l'aide à mettre en cause les règles scolaires. En outre, il demeure une source de plaisir et un passe-temps à la maison. L'association des usages informatifs, ludiques et transgressifs du passé nazi lui procure suffisamment de plaisir pour le constituer en passion dans un univers plutôt dépourvu d'accès à d'autres pratiques culturelles.

« Quand tu pense à l'histoire, est-ce qu'il y a un moment, une période, qui te semble particulièrement importante, pour toi, personnellement ? »

« Oui, oui, la Deuxième Guerre mondiale. (Il hésite) oui, parce que – je ne sais pas – parce que ça m'intéresse, ce qui c'est passé là. Surtout l'histoire militaire ! »

« Et qu'est-ce qui t'intéresse là dedans ? »

« Oui, bon, ce qui m'intéresse ce sont avant tout les – les voitures (*Fahrzeuge*) ! Parce que – ça me venait des maquettes (*Modellbau*) et puis – je m'y suis de plus en plus intéressé. Et puis, plus tard, devant Stalingrad, il y a eu l'invasion, et puis, je voulais en savoir de plus en plus ! Et puis, pour donner un exemple de ce qui m'intéresse : avec combien de divisions est-ce qu'ils ont marché, dans quelle – c'était quelle année ? Et combien sont morts, et quelle était la longueur des lignes de ravitaillement – tout ça, ça m'intéresse ! »

« Est-ce que tu te rappelles la première fois où tu as découvert ce thème, dans ta vie ? »

« Je ne sais pas. Peut-être parce que je – avec mon père – j'ai toujours regardé des dessins animés, le soir. Mais je crois, c'était surtout à cause des modèles. Je fabrique (*bastel*) des maquettes de chars, et il y a toujours une petite brochure qui va avec – quand est-ce qu'il a été construit, pour quoi faire, et j'ai toujours lu tout ça⁴⁵. »

⁴⁵ Ja. Ja – der Zweite Weltkrieg. (hm) (2) Ja, weil – weiß ich nicht, das interessiert mich, was da passiert ist. Hauptsächlich Militärgeschichte! (hm) *Was ist das da, was dich da interessiert an so was?* Ja (2) also was mich da interessiert ist eigentlich im Vordergrund mehr die – Fahrzeuge! Weil, das kam vom Modellbau und – dann habe ich mich immer mehr interessiert. Und dann später dann vor Stalingrad kam es dann zur Invasion, und dann – wollte ich immer mehr darüber wissen. (hm – wie) Und dann interessiert mich zum Beispiel: Mit wie vielen Divisionen sind sie da ranmarschiert in welchem – in welchem Jahr war das? Und (2) wie viele sind umgekommen ähm wie groß waren die Versorgungswege oder (2) all das interessiert mich dann da. *Kannst Du dich erinnern, wie du da zum ersten Mal sozusagen drauf gestoßen bist, wann das zum ersten Mal, wann Du das entdeckt hast das Thema in Deinem Leben?* Weiß nicht. Vielleicht weil ich – mit meinem Vater immer abends Trickfilme geguckt habe. Aber ich glaub, hauptsächlich immer wegen der Modelle (betont). Ich bastel Panzer, und da ist immer so ne kleine Broschüre drin – wann der gebaut worden ist wofür, und da habe ich mir das immer durchgelesen. (Entretien du 25.04.03, p. 1).

A travers le jeu avec les maquettes et les dessins animés, Johnny a découvert la Deuxième Guerre mondiale de manière ludique. C'est le jeu et la pratique avec des objets qu'il fabrique lui-même, et le rapport physique qu'il établit avec eux, qui suscite encore sa curiosité et son envie de connaissance. La reconnaissance d'une médaille sur une maquette va l'amener à entreprendre une recherche, et consulter « des livres » :

« Et puis, j'ai pensé : eh, dis donc, tu le connais, ça, cette médaille. Et puis j'ai regardé dans d'autres bouquins. Mais la médaille venait du front Est. Et puis, j'ai voulu savoir, et donc je me suis plongé de plus en plus dedans. »

« *C'était quoi, comme médaille ?* »

« Euh – oui. Une médaille de division, avec une petite clé dessus. C'était de la (il hésite) *Waffen-SS*. »

« *Et tu l'as trouvée où ? Il y avait les livres chez toi ?* »

« Oui, mes parents avaient des vieux livres d'histoire. Et (il hésite) oui, je ne sais pas – dans un film, je l'ai vu aussi. Et puis, une fois j'ai été au musée, à Münster, dans un musée de chars (*Panzer Museum*). Et là, je l'ai vu tout le temps, aussi. Et puis, quand je savais que c'était – je prends un exemple : ça, c'est de la *Waffen-SS*. Voilà, je me suis acheté un livre sur la *Waffen-SS*. Et ça a continué comme ça, toujours. »

« *Et tu te rappelles, quel était ce livre, sur la Waffen-SS que tu as lu ?* »

« Oui, c'était un petit livre '*Waffen-SS*' de – oui, je ne sais pas chez quel éditeur. Mais (il réfléchit, et se rappelle l'éditeur) l'éditeur Steinmetz, ou que sais-je. Oui, et là, ils ont décrit comment – comment la SS a été créée. Et comment c'est devenue plus tard la *Waffen-SS*. Et l'ordre noir de Hitler, et des trucs comme ça. Oui, et puis j'ai lu tout cela. Oui, je ne sais pas si ça (il hésite) m'a rendu plus intelligent ou pas⁴⁶. »

L'intérêt de Johnny ressemble à celui de presque tous les jeunes garçons de 14 ans que j'ai rencontré, à la différence près qu'il en a fait son hobby principal. Il passe tout son temps à collectionner des insignes militaires nazis, la *Waffen-SS* en particulier est l'objet privilégié de sa curiosité. Il achète des modèles de char sur Internet, il passe régulièrement des après-midis entiers dans des magasins de déguisement pour mettre des habits militaires, en apportant ses médailles de *Waffen-SS* et en se regardant dans le miroir (il n'a pas suffisamment d'argent

⁴⁶ Und denn – dachte ich: Na nu, das, das kennste ja so'n Abzeichen. Und dann habe ich noch mal in anderen Büchern nachgeguckt. Aber das Abzeichen kam von der Ostfront. Und denn – wollte ich das immer weiter wissen und – habe mich da so reingesteigert. *Was war das für'n Abzeichen?* Ähm ja, Divisionsabzeichen so mit kleinem Schlüssel dran. Das war denn von der (2) *Waffen-SS*. *Und dann, wo hast Du dann nachgeguckt? Hattest du, gab's da bei dir zu Hause Bücher?* Ja, meine Eltern hatten noch paar alte Geschichtsbücher. (hm) Und (2) ja (2) was weiß ich äh im Film habe ich das auch manchmal gesehen oder so. Und denn war ich auch mal in so'm Museum in Munster, im Panzer-Museum. Da habe ich das auch immer gesehen. Und denn, wo ich dann wusste, das von ner – so jetzt 'n Beispiel, das ist von ner *Waffen-SS*. Da habe ich mir 'n Buch über die *Waffen-SS* gekauft. So immer weiter ging das. *Und kannst du dich erinnern, was für'n Buch das war über die Waffen-SS, was du da gelesen hast?* Ja, das war äh so'n kleines Buch '*Waffen-SS*' vom – ja, weiß ich nicht von welchem Verlag oder so. Aber (3) Steinmetz-Verlag oder was weiß ich. Ja und da gab's denn, ja, da haben die dann beschrieben – der – wie, wie die SS überhaupt zustande kam. Und wie das dann rüber ging zur *Waffen-SS*. Und ja Hitlers schwarzer Orden und so. (hm) Ja und dann habe ich mir das durchgelesen. Ja, ich weiß nicht, ob ich davon – schlauer geworden bin oder nicht. (Entretien du 25.04.03, p. 2).

pour acheter ou louer les uniformes). Plus tard dans l'entretien, face à mes questions insistantes sur ces objets, il avoue qu'il dépense beaucoup d'énergie pour vivre son hobby : étant donné que les insignes nazis sont interdits en Allemagne (il met un peu de temps pour admettre que ses pratiques sont définies comme illégales), il est contraint de se les procurer en Hollande (par Internet), ou de les acheter en cachette sur des marchés aux puces. Il a également passé du temps à chercher le livre « *Mein Kampf* » sur Internet, sans avoir réussi à se le procurer. Son plus grand plaisir a été un voyage en Pologne, où il a pu s'acheter jouets et médailles nazis sur un marché⁴⁷.

« La Deuxième Guerre mondiale, c'était la fin du Reich allemand, et [la transformation] en République fédérale. Oui, et en principe, c'était la dernière période qui était différente, en Allemagne. Avant, il y avait : l'empereur Wilhelm, le Reich allemand ou, quand on recule encore plus, Charlemagne ou qui d'autres. Il y avait toujours des changements. Parfois, il y avait l'Allemagne – l'union des pays Allemands (*Deutscher Bund*). Oui, et puis, il y avait le Reich. Et puis, tout d'un coup, la République fédérale. Et la République fédérale, pour moi, c'est – je sais pas, il y a tout qui marche, et – c'est ennuyeux ! Rien d'important ne se passe ! Il y a un chancelier, et puis un autre. Et toujours plus d'impôts. Et moi, je voulais retourner dans le passé, et à la Deuxième Guerre. Et là, il y avait – le brio (*Flimmer, Flammer*), enfin, l'action, quoi. Oui, et puis, en principe, l'Allemagne avant la Deuxième Guerre était vraiment un autre pays, qu'après la guerre. Oui, la guerre a tout changé. Et c'est ça qui m'intéresse⁴⁸. »

L'opposition entre l'action de la Deuxième Guerre mondiale et l'ennui de la République fédérale reflète l'ennui de Johnny, souvent seul dans sa chambre dans le quartier de Wiesi, où le seul passe-temps valable est le foot avec les amis, activité qu'il méprise. En effet, il n'y a ni café, ni cinéma dans le quartier, qui est séparé du centre ville par l'autoroute qui contourne Hambourg, et donc pour le prochain quartier ne serait-ce que commercial il faut prendre un bus (20 min.) ou le métro. Le seul endroit où les adolescents peuvent se retrouver est la Bibliothèque municipale, qui se trouve dans le même bâtiment que leur école. Johnny préfère ainsi s'en fuir dans son monde imaginaire, situé dans la Deuxième Guerre mondiale :

⁴⁷ S'il est vrai que la passion pour les armes est assez générale chez les garçons de 14 ans et ne va pas nécessairement de pair avec des discours oppositionnels sur le passé nazi, la passion de Johnny et de ses camarades se distingue de ceux des garçons défendant une position plus « légitime » par la concentration exclusive sur des insignes NS et en particulier de la *Waffen SS*, illégaux en Allemagne, et inclus une mise en scène de ses insignes (tel que le drapeau dans la chambre de Johnny).

⁴⁸ Weil der Zweite Weltkrieg war ja praktisch das Ende vom – Deutschen Reich zur Bundesrepublik! Ja und – das war im, im Prinzip das letzte äh ne das letzte Andere! von Deutschland. Vorher gab's immer : Kaiser Wilhelm – Deutsches Reich ne oder wenn man noch weiter zurück kommt Karl der Große oder wer das war. Immer gab's ja dann immer Wechsel. Manchmal gab's Deutschland – mal gab's nur so'n Deutschen Bund. Na ja und dann kam Deutsches Reich! Und dann auf einmal Bundesrepublik. Und Bundesrepublik ist für mich – weiß ich nicht, da läuft ja alles und – langweilig! Da passiert ja nichts Großes. Und da kommt ein Bundeskanzler und die ändern. Und immer wieder mehr Steuern und dies und das und – ja nun wollt ich halt weiter zurückgehen. Ja und denn – wenn man ne Weile zurück geht, dann kommt man – ja an den Zweiten Weltkrieg. Und dann, da war dann wieder – so Flimmer, Flammer so actionmäßig. Ja und da war ja dann – und im Prinzip war Deutschland vor dem Zweiten Weltkrieg 'n ganz anderes Land wie es nach dem Zweiten Weltkrieg ist. Ja im Prinzip hat der Zweite Weltkrieg ja alles verändert. Und das ist es, was mich interessiert. (Entretien du 25.04.03, p. 9).

« Si on me demandait, sérieusement – bon, en fait, c’est quelque chose que je n’ai pas encore dit à mes parents – mais si on me demandait, si je voulais – si je pouvais retourner avec une machine à remonter le temps, dans la Deuxième Guerre mondiale, et je savais que je serais soldat, et devrais aller au front, je le ferais. Je le ferais, c’est sûr. »

« *Et tu irais où, sur quel front ?* »

« Ça m’est égal. Il ne faut pas qu’il fasse froid (je souris). Alors, la Sibérie, ou le front de l’Est, c’est hors de question ! Mais il ne faut pas qu’il fasse trop chaud, non plus, donc le désert, c’est hors de question aussi. La France ! Le front de l’Ouest. Mais la Russie, c’est un beau pays aussi. [...] Ça m’attire [la guerre]. Parce que, en partie parce que (il hésite) je rêve de conduire un vieux char. Et je sais qu’à l’époque, ils existaient ! Donc je pourrais – ce serait magnifique, pour moi, d’être en guerre, durant la Deuxième Guerre, et de rouler, comme commandant d’un char, sur le champ de bataille. Ça (il rêve un peu) ça serait la plus belle chose pour moi. Même si je sais que je pourrais crever mais (il hésite) je sais pas, c’est normal, à la guerre. »

« *Tu n’as pas peur ?* »

« Si, j’ai peur. Mais (il hésite) évidemment on a peur, quand on sait qu’on pourrait crever. Mais (il hésite à nouveau) je veux – je veux dire, si je me battais ! En guerre ! je n’y penserais même pas ! je penserais juste : tu dois faire ce que tu as à faire⁴⁹. Et puis, tu le fais. Et puis, pas de chance, si une balle te frappe. Tu ne peux rien y changer ! C’est ça que je penserais. Il y a des gens, qui trouvent ça horrible. C’est horrible, aussi. Mais (il réfléchit à nouveau) je ne sais pas, je le ferais quand même⁵⁰. »

La peur de la mort disparaît derrière ce sentiment d’être utile pour un but supérieur, de servir. Et de suivre l’ordre des choses, qu’on n’influence pas, y compris jusqu’à sa propre mort, afin de devenir un héros. Cette fascination avec la bataille, les rêves héroïques de monter un char sont communs à beaucoup de garçons de son âge. Mais Johnny va plus loin que beaucoup de ses camarades dans l’identification avec les héros de guerre spécifiquement nazis et l’opposition de cet univers guerrier à sa vie personnelle, qui lui paraît fade. Ces jeux ont en outre l’avantage de combiner le passe-temps avec une dimension transgressive des

⁴⁹ Johnny utilise le verbe allemand « *erfüllen* » – accomplir, en général utilisé avec le terme devoir « *eine Pflicht erfüllen* ». Même s’il l’utilise ici avec le substantif « *Sache* » – chose, l’utilisation du verbe *erfüllen* suggère une situation où on agit sans réfléchir afin de correspondre à une norme évidente, ou alors d’exécuter un ordre. J’ai choisi une traduction plus libre en français, « ce que tu as à faire », afin de rendre cette dimension de devoir.

⁵⁰ Wenn man mich ehrlich fragen würde und – ok, das habe ich jetzt meinen Eltern auch noch nicht so gesagt, aber – wenn man mich wirklich fragen würde, ob ich in den – wenn ich mit der Zeitmaschine in den Zweiten Weltkrieg zurück ziehen könnte (hm) und ich wüsste aber, ich wär Soldat und müsste an die Front, ich würd das machen. Ich würd das machen, weiß ich nicht. Und wo würdest du da hingehen, wenn du könntest, an welche Front? Das ist mir egal. Es darf nicht kalt sein. (I: grinst) Also Sibirien oder Ost-Front da kommt nicht in Frage. Aber es darf auch nicht zu heiß sein, also Wüste kommt auch nicht in Frage. Frankreich! West-Front. Aber Russland ist auch ’n schönes Land ja, ja. [...] Hat irgendwie ne Anziehungskraft auf mich. Weil überhaupt – zum Teil ist es, weil (3) ich träum ja davon, mal mit ’m alten Panzer zu fahren. Und ich weiß noch, damals gab’s die Dinger. Also könnte ich, es wäre schön für mich, wenn ich im Zweiten Weltkrieg sein könnte und als Kommandant eines Panzers ins Schlachtfeld zu rollen. Das (3) ja das wär eigentlich das Beste für mich. Auch wenn ich weiß, ich könnte dann da ähm draufgehen, aber (2) ich weiß nicht, das ist normal am Krieg. Hast du keine Angst? Doch Angst schon, aber (2) natürlich hat man Angst, wenn man weiß, man könnte da ähm abkratzen. Aber (3) ich will, will mal sagen, wenn ich kämpfen! würde – so im Krieg, dann würde ich daran gar nicht denken. Ich würde einfach denken: Du hast jetzt deine Sache zu erfüllen. Und dann machst du das. Na und dann haste halt Pech gehabt, wenn dich ne Kugel erwischt. (hm) Kannste doch eh nix dran ändern! So würde ich dann so denken. Es gibt denn Leute, die so was schrecklich finden. Ist auch schrecklich! Aber (2) ich weiß nicht, ich würd’ das trotzdem machen. (ibid., p. 12).

normes sociales. Johnny ne veut pas souffrir gratuitement, il ne tient pas à vivre les désagréments liés à la guerre – le froid, la chaleur – il souhaite vivre (et mourir) héroïquement sur le champ de bataille, de préférence en tant que commandant, non pas comme simple soldat. Remplir un rôle historique le sortirait de son train-train quotidien dans une République fédérale où la politique consiste à ses yeux à « augmenter les impôts ». Outre le plaisir très ancien des jeux de guerre, la valorisation du passé s'explique partiellement par la dévalorisation du présent, en particulier de l'ordre étatique. Si Johnny se constitue également un discours proprement oppositionnel sur le passé nazi, son passe-temps favori ne peut pas être considéré pour autant comme le signe explicite d'un engagement politique. Son appropriation du passé nazi ne rentre ainsi pas facilement dans des cadres politiques préétablis. La dimension politique du nazisme disparaît ici derrière la fascination de l'aventure. Johnny joue tout seul au cow-boy et à l'indien, il adapte ce jeu de guerre immortel à un passé omniprésent et disponible : le nazisme.

Chapitre IX : Saturation et passés alternatifs

« Ça suffit » ; « ça m'énerve », « c'est partout, tout le temps » ; « ça ne s'arrête jamais », « à un moment donné, on est saturé », « c'était trop » ; « il ne faut pas exagérer [avec le traitement du sujet] » ; « laissez-moi tranquille avec ça » ; « on nous a bourré le crâne » ; « le thème nous a poursuivi à l'école pendant une éternité, dans presque tous les disciplines » ; « on en a été gavé, avec ça » ; « nous l'avons remâché », « on a fait : les Juifs, et encore les Juifs et toujours les Juifs » ; « y en a marre ».

Autant d'expressions différentes à travers lesquelles, la totalité (ou presque) des enquêtés du *Gymnasium* Weinberg à Hambourg qui ont plus de 16 ans exprime un sentiment que nous allons pour l'instant résumer par la notion de *saturation*. Celle-ci se traduit par une exaspération face au sentiment de l'« omniprésence » du sujet « rencontré partout », et une « envie de passer à autre chose », ou, pour reprendre une formulation négative et accusateur souvent utilisé dans les débats publics, une volonté « de tirer un trait final » (*Schlußstrich ziehen*). Ce chapitre tentera de comprendre ce phénomène, qui a souvent été dénoncé, en particulier dans les médias, mais également par des scientifiques, comme propre à la « troisième génération d'après guerre ». Il a été attribué au fait que les témoignages vivants se raréfient, et donc au passage de ce que Jan Assman (1997) appelle « mémoire communicative » à ce qu'il désigne comme « mémoire culturelle », c'est à dire une mémoire vivante, entretenue par des témoignages oraux, à une mémoire institutionnalisée dans l'écrit. On peut pourtant se demander si une telle opposition binaire a une valeur explicative suffisante. Par ailleurs, elle n'élucide pas le fait que dans l'expérience des élèves concernés, ce phénomène se rencontre pendant une période relativement limitée. Tout d'abord, il s'agit clairement d'un discours situé scolairement : les élèves le développent à partir de 16 ans (alors qu'auparavant, ils ont au contraire plutôt « faim » d'apprendre ce passé), et chez certains, ce discours disparaît vers la fin de leur scolarité. Ensuite, les élèves qui le tiennent ont des origines sociales très spécifiques : ils viennent de familles socialement aisées, de classes moyennes et supérieures, souvent intellectuelles. Plus spécifiquement, l'un des parents (voir les deux) est (pour la moitié d'entre eux) professeur du secondaire. Enfin, ce sont les élèves de Hambourg qui tiennent ce discours, je ne l'ai rencontré chez aucun élève de Leipzig (à une exception près). Avant d'essayer d'en retrouver les logiques sociales, écoutons Richard, élève de terminale au *Gymnasium* Weinberg. Il est fils d'un médecin et d'une enseignante de politique et de littérature allemande dans le secondaire, et il explique

longuement son rapport à l'histoire du nazisme, évoquant lui-même une grande partie des logiques sociales, sans pour autant pouvoir les nommer en tant que telles¹.

J'aime bien lire des romans historiques, mais sur cette période [le nazisme] je n'ai plus aucun intérêt. C'est cet effet, que j'ai mentionné tout à l'heure. C'est – [il ne finit pas sa phrase]

La satiété (Überdruß) ?

Oui, la satiété, oui.

Et quand tu étais plus jeune ?

Je pense, peut-être Härtling. Peter Härtling*. C'était sur un invalide, qui doit s'en sortir dans l'Allemagne détruite, ou quelque chose comme ça. Ce n'est pas directement sur le nazisme, mais c'est un livre pour enfants qui traite ça. Je pense que c'est une des premières expériences conscientes sur ce thème. Je dois dire, j'ai une biographie d'Hitler – je ne l'ai jamais commencée – elle traîne chez moi, et j'aimerais bien la lire, mais finalement, quelque part, ce n'est pas intéressant, ce sujet. C'est ce qui est le plus présent, parce que c'est partout, mais du point de vue historique, je trouve que c'est – enfin, je n'aurai pas envie, quand je ferai des études d'histoire, ce que je vais probablement faire, je n'ai pas envie de m'y confronter. Je pense que je ne le pourrais pas. Je suis trop impliqué.

Tu ne pourrais pas ?

Parce que je suis trop impliqué. Parce que je – je grandis en Allemagne, et donc je vis cette relation bizarre des Allemands avec leur passé (il baisse la voix).

Qu'est-ce que tu veux dire par relation bizarre ?

Oui ce que j'ai décrit depuis une demi-heure. Les Allemands, avec ce sujet – tout est émotionnel. Un traitement scientifique – scientifique et critique, ce n'est pas possible, je pense. Quand on est allemand. Non ?

(Je ris) Ce n'est pas très encourageant pour moi -

Non – vraiment, c'est ce que je crois. Je pense (il hésite) c'est – je le trouverais ennuyeux, parce que les rôles sont trop définis. Que les Allemands ont fait des choses horribles, c'est prouvé. Et donc – pour prouver des choses morales – c'est la faute à qui – c'est fait déjà. Quand on voit ces images, d'Auschwitz, à la libération, l'euthanasie, et les – les crimes de guerre – personnellement, je n'ai plus aucun intérêt. Je ne sais pas.

Et donc pour toi c'est un thème qu'on ne peut traiter qu'émotionnellement ? C'est un thème émotionnel ?

C'est – c'est entre les deux. A cause de – de l'euthanasie – je trouve cela vraiment horrible, et c'est par là que j'ai une relation personnelle avec le thème [il a un frère handicapé]. Mais sinon – la guerre – c'est horrible, évidemment, mais – on peut s'imaginer deux personnes mortes ou une personne morte, même si elles ont été assassinées. Mais 20 millions – c'est un chiffre, rien de plus. Pour moi, la deuxième guerre mondiale est incompréhensible, à cause du nombre de victimes humaines. Et donc, (il hésite) des liens émotionnels n'existent pas, pour moi. Enfin, on dit toujours (il hésite) quelque part (il hésite à nouveau), c'est de l'émotionnalité apprise (*antrainiert*) quelque part.

Inculquée (Anerzogen) ?

Exactement.

¹ Il s'agit d'un entretien mené le 11.04.03. L'original allemand de ce long passage se trouve en annexe no 20.

*Peter Härtling, *Reise gegen den Wind*, Weinheim, Basel, Beltz, 2000. (Trad. française : *voyage contre le vent*, Paris, Thierry Magnier, 2005.

Oui – (il hésite, pas tout à fait d'accord avec l'expression allemande *reingeklopft*, qui évoque un marteau qui enfonce un clou). Bon (il explique). C'est horrible. Je le dis. Et cette relation qu'ont les Allemands au passé – de faire ça aussi pathétiquement ou de manière aussi théâtrale, je trouve cela – pas idéal. Parce que – peu importe à quel point on est humain ou à quel point on peut se mettre dans la situation de quelqu'un, 20 millions de morts, ce n'est pas possible. La compréhension humaine s'arrête là. Je pense que ça s'arrête déjà à vingt morts. Ou à peu près. Vingt personnes assassinées, on ne peut déjà plus comprendre la souffrance – quelle souffrance ils ont ressenti en tant que personne. C'est ça que je trouve tordu dans la discussion. Qu'on le rende aussi émotionnel, alors que le thème est quelque part abstrait, il nous échappe.

Et quand tu dis « pathétique », « théâtral », tu veux dire quoi ?

Enfin, du coup (il rit) j'ai encore l'impression : ce que tu dis là, on ne peut pas le dire !

Mais je trouve cela intéressant. Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

Je dirais ce : « Ahhh ! C'est horrible !!! 20 millions de morts !! » Et c'est vrai, aussi. C'EST horrible. Mais il ne faut pas faire comme si on pouvait ressentir la souffrance de la totalité des 20 millions d'être humains, qui ont tous eu leur histoire personnelle ! Voilà. Et quelque part, je trouve, parfois, que c'est le but de certaines personnes. Cette exagération. Etre contre. Enfin, moi aussi, je suis contre. Mais je trouve que c'est incompréhensible (*unfassbar*). C'est plus une relation rationnelle avec ce sujet. Scientifique. Une organisation : est-ce qu'on peut essayer d'y comprendre quelque chose ? Mais en Allemagne, personne n'essaie véritablement. On le voit dans les documentaires. Ils ont toujours des vieilles personnes, qui l'ont vécu. Bon, évidemment, la science s'appuie sur leurs témoignages. Mais quand même : les arguments manquent. Il n'y a toujours que des expériences, qui sont atroces, il n'y a pas de doute. Mais je trouve que toute la relation est extrêmement émotionnelle. C'est bien aussi, mais je (il hésite longuement) c'est nécessaire, c'est la culpabilité héréditaire (*Erbschuld*), encore une fois, ainsi dire. Mais, c'est pour cela que je trouve ce thème inintéressant, parce que je l'étudie. Et en Allemagne, ce n'est pas encore mûr. Ce n'est pas encore rationnel, je ne vois pas que la population le traite rationnellement.

La population devrait le traiter rationnellement ?

Oui. Moi je doute qu'il y ait des scientifiques, qui disent – bon, qui arrivent à argumenter véritablement, clairement. [...] Je ne sais pas comment le formuler. Je trouve que (il hésite longuement), oui, (hésite à nouveau) c'est un sujet historique où il faut toujours faire très attention à ce qu'on dit. Par exemple, si je dis que – à cause du Traité de Versailles les Français, ou les Anglais portent une certaine co-responsabilité de la Deuxième Guerre mondiale. Historiquement, c'est relativement reconnu, par les scientifiques, que c'est au moins un des facteurs qui y ont aussi contribué. Et si je le dis, publiquement, par exemple en tant qu'homme politique dans un discours, eh bien, aux prochaines élections on réinterprétera mes mots, et j'aurai un problème. Ou en économie. En général, dans la vie publique. Et je pense qu'il y a toujours une relation très ambivalente. Et qu'on fait très attention. Et donc je trouve que c'est trop présent. Je ne sais pas si c'est les documentaires télévisés ou alors la vie culturelle allemande, qui fait ça ou les deux. Et donc, pour moi, ce thème n'est pas intéressant, parce que je suis trop impliqué.

C'est une contradiction, non, de dire que « ce n'est pas intéressant, parce que je suis trop impliqué » ?

Oui, mais j'ai du mal à m'exprimer. En tant qu'Allemand, on a des complexes sur ce sujet. Et on n'y peut rien. Il y a un travail scientifique ou rationnel, possible, mais c'est (il hésite, recommence la phrase). Même si on n'a rien à voir avec le thème, comme moi, ou vous, parce que nous sommes nés après la guerre, ça reste quand même une relation très – oui, très émotionnelle, quelque part. Peut-être notre génération est-elle la dernière, qui expérimente ça, parce que nos grands-parents ont en fait l'expérience. En tout cas, chez nous, c'est comme ça. C'est pour cela

[...] du temps doit passer jusqu'à ce que le sujet est tellement éloigné pour tout le monde, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de relation personnelle.

Et c'est à ce moment là que ça pourrait redevenir intéressant ?

Oui – pas pour moi. (Il rit). Parce que je ne suis pas assez loin. Je le pense réellement, parce que je fais partie d'un développement historique, et donc (il ne termine pas sa phrase).

Et pour toi, la théâtralité, l'exagération dans l'opposition, ça n'existe que dans les médias et la politique ou aussi à l'école ?

Je voudrais préciser : on ne peut qu'être opposé. Je voudrais retirer l'expression « exagération dans l'opposition ». Évidemment c'est atroce, et il faut s'y opposer. Mais ce qui se passe à l'école, qu'on le traite si souvent, mais de manière superficielle, et les événements sont commentés que du point de vue allemand – c'est ennuyeux. Même les conditions (il hésite), c'est ennuyeux et énervant, même s'il s'agit de faits, parce que le choix de ces faits est opéré selon la situation émotionnelle des Allemands. Par exemple, la prise de pouvoir [par le NSDAP]. Qu'on la mâche et remâche autant !

[...] Je trouve que – comment on veut traiter des faits, par exemple, comment on veut enseigner cela objectivement, en ce qui concerne l'interprétation. Quand on est – émotionnellement touché. Évidemment, il faut le thématiser. Mais je trouve que c'est traité de manière (il hésite), déjà à l'école, on nous fait comprendre fortement que (il hésite à nouveau, recommence sa phrase), évidemment nous sommes coupables. Ou les Allemands sont coupables. Mais je trouve qu'on y insiste quand même beaucoup, à l'école. Dans les remarques des professeurs, par exemple.

Tu te rappelles quelque chose de précis ?

Non, mais on le sent, quand on nous donne des exposés, ou alors dans ce qui est valorisé. Par exemple, quand on parle d'un ton – ou on dit des choses émotionnelles. (Il hésite). Je pense que n'importe qui, s'il travaille véritablement ce thème, va arriver à la même conclusion. J'en suis certain. C'est tellement évident. C'était vraiment mal. Mais le problème se trouve dans le fait qu'en Allemagne, les gens ne peuvent pas le découvrir pour eux-mêmes. Je pense que d'autres – on nous l'inculque. Je trouve. Ce n'est pas comme en science politique, quand on parle de la politique actuelle, et chacun peut juger. Il y a des faits, mais – les professeurs essaient de ne pas introduire leur opinion politique. Et même si l'opinion des professeurs, en ce qui concerne le nazisme, n'est pas fausse. Mais c'est le thème ou l'on voit très clairement, toujours, les professeurs se positionner politiquement, et de manière offensive. Je critique donc plutôt le comment, et non le quoi. (Il hésite). Par exemple, pour traiter la révolution 1848, les professeurs n'interviendraient jamais avec un jugement moral. Peut-être un jugement historique : ils ont eu du succès ou pas. Mais il n'y a pas cette relation personnelle. Et il n'y a pas de lien émotionnel. Et donc, il n'y a pas d'opinion politique qui va être mentionné.

Et l'opinion qui va être évoquée à propos du nazisme, c'est laquelle ?

Évidemment, [ce n'est] pas uniquement émotionnel, il y aura aussi des faits. Mais c'est l'opinion de personnes qui se sont déjà fait une opinion.

(Rires) Oui, mais laquelle ?

Oui, particulièrement les personnes dans les camps, qui ont vu cette souffrance atroce, que les Allemands ont causée. La Deuxième Guerre mondiale, l'holocauste! 20 millions de morts ! Et les conséquences tardives : la séparation de l'Allemagne, du monde entier, presque. Même s'il y avait des évolutions. La Russie – mais la séparation du monde, la confrontation, elle a commencé, par – bon, elle serait arrivée de toute façon, mais, je veux dire, les conséquences tardives, c'est tellement extrême. Et les gens, ils se sont fait une opinion, ils ont raison, mais ils la transmettent telle quelle.

Ça veut dire que c'était atroce ?

Mais je trouve aussi que c'était atroce.

Oui, j'ai compris.

Je trouve juste que, je ne sais pas si c'est bien, pédagogiquement. De transmettre une opinion. C'est de la politique, la politique passée, chacun doit y trouver son propre accès. C'est ce qui n'existe pas en Allemagne. Voilà, donc pour moi, le sujet est inintéressant. Parce que les gens, c'est comme avec ma grand-mère. Ou comme avec mes parents. Il y a un consensus. Et le consensus se transmet, d'enfants en enfants, et donc, ce n'est pas excitant. Et peu importe comment c'est arrivé. (Silence) D'un côté, je trouve qu'il faut transmettre, et je ne suis même pas sûr, que ce n'est pas également très bien, qu'on transmette l'opinion que c'est mauvais. Et qu'on évite, pratiquement, que les gens vont à nouveau devenir des victimes (*zum Opfer fallen*) d'une telle idéologie, du fascisme. Activement ou passivement. Mais la question qui se pose, c'est : est-ce que c'est normal qu'un pays soit tellement pris par son passé ? Est-ce normale que toutes les institutions, toutes les écoles, toutes les institutions éducatives, toute la culture, force chaque être humain dans une position donnée ? Depuis la naissance !

Depuis la naissance ?

Oui, c'est vrai ! Je veux dire, à huit ans, j'ai lu un livre d'enfant sur le sujet. Et bon, c'était probablement la première fois que j'ai été confronté avec le sujet. Je veux dire ce n'est pas spécifique au nazisme, ça pourrait être autre chose, dans l'histoire allemande, je ne sais pas, la chute du mur. On pourrait l'interpréter autrement. Et si on imposait à toute la population allemande une même opinion. [...]

Non, pour moi, cette histoire, ce sujet, c'est fini. J'ai mon opinion, c'était horrible, et j'ai entendu des histoires, sur les pays baltes, donc j'y suis quotidiennement confronté, je dois m'y confronter et c'est bien comme ça, mais pour moi, ce thème, c'est fini (*gegessen*). Il n'y a rien de nouveau, c'est comme – un paradoxe dans l'historiographie. Normalement, on dit qu'il n'y a pas de vérités. Mais ceci, c'est une vérité vraie (*unumstößliche Wahrheit*). Que ce régime étaient méprisant envers les êtres humains (*menschenverachtend*). Pour l'Union Soviétique, ça a changé. Il y a apparemment encore des stalinistes. Et ça, je ne trouve pas ça normal, non plus.

Et donc, tu dirais que ce n'est pas si mal, si c'est transmis dès la naissance, comme chez nous ?

Oui, c'est – c'est ça qui me pose problème justement. De décider, par moi-même, est-ce que c'est bien, d'y être confronté incessamment, et qu'on nous transmette cette position préétablie, ou est-ce qu'il faut laisser tomber, ou – je ne sais pas. Oui, alors, peut-être ça n'a rien à voir directement avec cette question, mais c'est juste, que c'est traité tellement souvent, dans la société, que ça devient fatigant, à force. [Il ajoute] Ça [la manière de transmettre] n'a rien à voir avec les faits en soi.

La quantité et la répétition, le ton moral, le manque de « scientificité », le lien émotionnel, le lien avec la démocratie, Richard aborde beaucoup de facteurs explicatifs de la « saturation » (*Überdruss*). Essayons d'y voir un peu plus clair. Pour examiner l'interaction de l'enseignement scolaire et de l'univers familial dans la création du sentiment de « saturation » il convient tout d'abord de s'interroger sur les origines sociales spécifiques des élèves saturés et des relations qu'entretiennent l'histoire scolaire et l'histoire familiale. Ensuite nous verrons, dans une comparaison entre Hambourg et Leipzig, que les élèves saturés diffèrent de leur professeurs dans la relation qu'ils entretiennent à la « démocratie ». Une comparaison entre Hambourg et Leipzig, mais également entre collège et lycée, est à l'origine d'une interrogation sur les conséquences du caractère spécifiquement moral du nazisme au collège. Enfin, il s'agira de comprendre les usages alternatifs du passé ouvert par l'enseignement du nazisme au lycée, et la manière dont ils rentrent en interaction (ou pas) avec les interprétations du passé des professeurs.

1 ORIGINES SOCIALES, PRATIQUES CULTURELLES ET ACCUMULATION DES DISCOURS LEGITIMES

Les élèves commencent à tenir ce discours sur la « saturation » uniquement à partir du moment où ils ont traité le sujet depuis plus de huit mois en cours. Les premiers signes de lassitude dans la classe de troisième de Weinberg que j'ai suivie pendant plus d'un an apparaissent vers la fin de l'année scolaire, pendant une séance « d'évaluation de leur professeur » que j'ai organisée avec la moitié de la classe. Si la totalité de ses élèves, en entretien en quatrième, n'exprime que de la curiosité et une forte envie de traiter le sujet en cours, certains élèves commencent à dire qu'ils aimeraient maintenant traiter autre chose, que cela a été « trop long », sans pour autant employer les mots indiquant une réelle « exaspération » de leurs camarades plus âgés². Il semble ainsi évident que le discours de saturation est directement lié à l'enseignement scolaire. Des élèves qui voulaient « absolument faire Hitler », qui passaient même leurs vacances à chercher des romans ou des documentaires sur le thème, « en ont marre » après les cours de troisième³.

² Il faut admettre que le traitement du nazisme a pris beaucoup de temps. Du mois d'octobre 2003 au mois de décembre 2004, les élèves ont passé plus d'un an avec cette thématique. La séance « d'évaluation collective » (j'ai appelé cela un brainstorming, pour ne pas intimider les élèves) a eu lieu au mois de juin, 2004.

³ Il ne s'agit pas d'une réaction spécifique à un professeur ou une école particulière. Cette hypothèse est invalidée par des entretiens dans d'autres *Gymnasiums* de Hambourg en 2002, ainsi que par l'analyse des lettres écrites à Martin Walser (cf. chap. I).

Mais ce sentiment n'est pas uniquement lié à l'enseignement scolaire. Les élèves qui tiennent ce discours sont ainsi particulièrement exposés aux discours légitimes sur le passé nazi par leurs origines familiales et leurs pratiques culturelles. En effet, les parents de ces élèves appartiennent pour une grande part aux classes supérieures, et en particulier aux professions intellectuelles : plus de deux tiers des pères, et presque la moitié des mères sont cadres, dont la moitié pour les deux sont enseignants du secondaire, le reste appartenant aux classes moyennes (cf. introduction, tableau n° 1). Il n'est donc pas très surprenant qu'ils aient, selon le dire de leurs enfants, parfaitement intégré les discours scolaires. Les sociologues américains Jennings et Ehman (1974) ont montré l'importance de l'homogénéité entre parents et enseignants dans l'efficacité de la transmission d'opinions politiques. Plus spécifiquement, Annick Percheron a montré pour la France que lorsque les parents appartiennent eux-mêmes au corps enseignant, la proportion de choix politique identiques entre parents et enfants passe d'une moyenne de 56% à 74% (Percheron, 1977). Dans la transmission de l'histoire du nazisme, l'homogénéité entre parents et enseignants s'observe dans l'importance qu'ils accordent à ce moment dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi Richard raconte comment il a pour la première fois entendu parlé du sujet :

« La première fois (il réfléchit) – je pense que c'était quand j'avais quatre ou cinq ans. Mon père allait au camp de concentration de Dachau, avec mon frère. On habitait en Bavière, à l'époque. Il semblerait que mon père voulait montrer à mon frère (il hésite) ce qui s'est passé là. Et je me rappelle très clairement, que je n'ai pas compris pourquoi je n'avais pas le droit d'y aller. Et il m'a dit, que c'était très grave (*schlimm*). Je crois que c'est la première fois que j'ai eu affaire à la période du NS consciemment⁴. »

A quatre ou cinq ans, Richard est incapable de comprendre de quoi il s'agit, mais il est déjà, de manière confuse, confronté au fait qu'il y a « quelque chose de très grave » qui s'est passé, et qui est en lien avec le nazisme. Ce n'est pas une expérience extraordinaire. La visite des camps est une activité courante (« de vacances », en particulier) dans les classes supérieures, en particulier chez les professeurs, mais beaucoup d'élèves de Weinberg me rapportent également des visites familiales : « nous étions sur le chemin vers l'Espagne, et avons vu le panneau [de Bergen Belsen] sur l'autoroute, et donc, nous nous sommes arrêtés⁵ ». Les familles populaires se déplaçant bien moins souvent en vacances, l'occasion d'une visite même impromptue est d'autant moins probable. Il leur faut donc faire la démarche, ce qu'ils ne font que très peu, faute de temps, d'argent, mais également de priorités

⁴ Hmm, das erste Mal – also ich glaube, als ich 4 oder 5 war, da ist mein Vater mit meinem Bruder mal in's KZ Dachau gefahren, wir haben damals noch in Bayern gewohnt. Mein Vater wollte das wohl mal meinem Bruder zeigen, (2) ähm, was da eben passiert ist, und das kann ich noch erinnern, da hab ich nicht verstanden, wieso ich nicht mitdurfte, da hat er gesagt, das ist ganz schlimm gewesen, und ich glaube, das ist so das erste Mal gewesen, dass ich bewusst jetzt was mit der NS Zeit zu tun hatte,

⁵ Entretien du 13.04.03., p. 6.

culturelles. Ainsi aucun des élèves de Wiesi, de la 100^e *Mittelschule* ou de l'entreprise de bâtiment ne m'a parlé d'une visite familiale d'un camp de concentration, alors que je posais systématiquement la question. Les pratiques culturelles influencent ainsi le rapport au passé, et induisent une exposition supérieure en quantité aux informations sur le nazisme chez les enfants des classes supérieures, qui développent ainsi dans le cadre familial une relation au passé qui est proche de la version scolaire. Les visites de camps de concentrations n'en sont d'ailleurs qu'un exemple. Ceci ne veut évidemment pas dire que les élèves de milieux modestes ne rencontrent pas le passé dans leur famille ou qu'ils n'ont pas de lien avec l'histoire. Nous avons vu dans les chapitres précédents qu'ils se l'approprient de manière spécifique. Néanmoins, ils ne rencontrent pas dans la même manière que les enfants de milieux favorisés, et en particulier les enfants de parents enseignants, le passé mise en forme de manière scolaire. Pour prendre un autre exemple, aucun des élèves de Wiesi ou de la 100^e *Mittelschule* n'a visité d'exposition sur le nazisme, alors que plusieurs élèves du *Gymnasium* l'ont fait (en particulier l'exposition sur la Wehrmacht, qui est passé à Hambourg) en famille. Ainsi Johannes, également fils d'un médecin et d'une enseignante du secondaire en sciences politique et en littérature allemande, parle de la « volonté éducative » de ses parents, et en particulier de sa mère qui non seulement l'amenait systématiquement au musée, mais lui parlait des livres qu'elle jugeait essentiels :

« Ma mère nous a un peu (il hésite) oui, enfin, elle a toujours raconté des choses [du passé] ou alors sur les écrivains, et donc il fallait très tôt, pendant les vacances, qu'on visite des choses, et d'autres. Par exemple: 'celui-là, il a écrit ça', et 'ce livre parle de ça', et 'ici, il y avait ça, à l'époque'. Voilà – elle voulait nous passionner pour ses choses-là. [...] D'un côté les livres. Mais aussi, [mes parents] nous ont (il hésite) oui, quand on était ensemble, [pendant les discussions familiales], (*beisammen saßen*) – ils nous ont raconté des choses [sur le passé, sur la littérature]. Ils voulaient nous apprendre (il rit), que nous apprenions ces choses-là⁶. »

Cette volonté de transmettre « la culture » (entendue celle qui est légitime, qui passe par des supports particuliers que sont les livres et les musées, et qui est très proche de celle que transmettent les professeurs), dans laquelle l'histoire n'est qu'un élément parmi d'autres, expose ces étudiants davantage que leurs camarades des familles moins favorisées à des récits objectivés, livresques et muséaux, et donc quasi-scolaires sur le passé avant même qu'il ne soit traité à l'école. Notons pourtant qu'il ne s'agit pas ici de récits proprement familiaux. Les élèves des *Gymnasiums* font ainsi la différence entre leurs grands-parents, qui leurs ont parlé

⁶ Meine Mutter hat uns da so ein bisschen so (2) na ja, – irgendwie uns auch immer so was erzählt [über die Vergangenheit] oder über die ganzen – Schriftsteller und so und wir natürlich schon früh auch irgendwelche Sachen im Urlaub irgendwie – angucken mussten und solche Sachen, von wegen: 'Der hat das geschrieben', und 'Da steht das und das drin', und hier war damals dies' so, – dass sie das uns auch nahe legen wollte. [...] Ja, also, halt einerseits Bücher so. Aber sie haben dann auch halt irgendwie so (2) na ja, wenn dann (3) man so – beisammen saß oder so. Die haben halt irgendwie darüber erzählt so. Sie wollen uns das irgendwie – beibringen, (betont, lachend) dass wir da was lernen sollten (Entretien du 22.02.03, p. 19).

de leur expérience de la guerre, et leurs parents, qui, quand ils en parlent, traitent davantage de « la grande histoire », et en particulier du génocide et des « horreurs du passé » en les amenant dans un camp ou en leur achetant des romans – ou en les incitant à lire ceux de la « bibliothèque familiale ».

Par ailleurs, le rôle des frères et sœurs est sans doute essentiel. Le fait d'avoir des aînés qui parlent « à table » de leurs cours d'histoire peut avoir un double effet. D'un côté cela peut susciter l'intérêt des cadets⁷. Ainsi Peter, 18 ans, élève du *Gymnasium* Weinberg, fils de deux employés de banque, raconte « Oui, bon, mon frère [aîné] il avait aussi l'histoire comme matière renforcée, et il a vraiment aimé [ces cours] et il a toujours parlé de ses cours d'histoire, c'était chez Monsieur Krull, et ça m'a pas mal influencé, ses anecdotes. Chez lui aussi, c'était détendu, c'était du plaisir⁸. » Mais à nouveau, les « histoires des aînés » peuvent également augmenter l'effet de « déjà-vu ». La découverte du nazisme à l'école est suffisamment perturbante pour beaucoup d'enfants qu'elle peut facilement être constituée en sujet d'intérêt dans les familles qui parlent d'histoire « à table » (cf. Keppler, 1994), et donc être transmis « avant l'heure » aux cadets. Pour peu que les enfants fréquentent la même école, ce qui est souvent le cas, ils auront déjà regardé les livres d'histoire de leurs frères ou sœurs aînés ou ils auront découvert les romans qu'ils leur prêtent. Même s'ils n'ont pas le même enseignant, ils travailleront sur les mêmes matériaux. Si c'est le cas de tous les sujets pour tous les enfants, c'est le fait de constituer le sujet en « conversation familiale » qui incitera les élèves à aller voir de quoi il s'agit et donc à découvrir très tôt le nazisme, tel Richard pour les camps de concentration.

L'intérêt de Johannes (H⁹) pour l'histoire a clairement été déclenché par ses deux grandes sœurs, toutes les deux passionnées d'histoire. Johannes choisi comme elles l'histoire comme matière renforcée. Il constate qu'il s'agit d'un sujet évoqué de manière régulière entre les trois enfants : « Ce qu'a raconté Anna, ce qu'a raconté Merle, oui, c'était très présent. [Et le nazisme], oui, on en parlait aussi. Tout simplement parce que Anna [l'aînée] a toujours tout raconté, tout ce qui lui passait par la tête (il rit). Oui¹⁰. » Ainsi, quand Johannes va lire en

⁷ L'inverse est également possible. Ainsi Anna a-t-elle un grand frère qui monopolise les conversations avec le père sur l'histoire et la politique. Anna préfère ainsi ne pas s'en mêler. Ce n'est qu'en troisième, quand son frère part un an aux Etats-Unis, que son père commence à lui parler d'histoire. L'effet d'âge combiné au genre a été particulièrement défavorable dans la constellation familiale d'Anna, ce qui n'est pas le cas pour Johannes ou René.

⁸ Entretien du 21.04.03., p. 3.

⁹ Pour faciliter l'orientation du lecteur, je marquerai les noms de ce chapitre avec un H ou un L selon l'origine des élèves de Hambourg ou de Leipzig. Il convient de souligner que l'origine géographique n'est pas pour cela plus importante que d'autres facteurs, tel l'origine sociale. Mais la comparaison directe entre les élèves des deux villes sera ainsi plus facilement compréhensible.

¹⁰ Entretien du 22.02.03. p. 11.

cours d'anglais *when Hitler stole the pink rabbit*, il n'est pas véritablement enchanté. « Tu le connais tellement par cœur, tu l'as lu mille fois. Enfin, ce n'était pas mal, mais – comme j'ai deux sœurs aînées, et le sujet a déjà été abordée deux fois autour du dîner, pendant deux années consécutives – c'était pas – enfin (il rigole) je connaissais déjà plus ou moins tout [du livre]. Enfin, c'était un peu : 'maintenant, c'est au petit ! Attention, (il rit) tu fais ça, et ça, et ça...et tu le fais bien !'¹¹ »

Ainsi, les enfants qui sont culturellement particulièrement exposés aux discours sur le nazisme, qui cumulent les discours familiaux, avec les discours politiques et publics, les pratiques culturelles et les apprentissages scolaires finissent par avoir l'impression vague que « le nazisme est partout », sans pouvoir néanmoins très clairement définir l'origine de ce sentiment. Heidi (H) explique ce sentiment.

« *Et quand tu dis que tout le monde parle du passé [nazi], c'est qui exactement, tout le monde ?* »

« Oui, (elle réfléchit) c'est tellement présent, probablement – je ne sais pas, quelque part (elle hésite) quelque part c'est utilisé comme instrument, je crois. Aussi par des hommes politiques. Pour dire quelque chose. Et tout le temps il y a des débats, parmi les intellectuels ou autres, et qui expliquent une nouvelle opinion sur le sujet, ou qui parlent des manières dont on traite le passé sur la scène publique (*Öffentlichkeit*), ou qui disent ce qui leur plaît, et ce qui ne leur plaît pas (elle hésite). Et tout le temps il y a encore des travaux nouveaux, sur lesquels on parle. On n'a pas tellement l'impression, que ça va diminuer ou que ça va s'arrêter un jour. Mais évidemment, ce n'est pas non plus nécessaire que cela s'arrête. Mais (elle rit) je pense qu'il n'y a pas de raisons pour s'inquiéter à l'idée que cela va diminuer. Et si non – oui, il y a les médias. »

« *Et quand tu parles d'intellectuels, tu penses à quelqu'un de précis ?* »

« Non, je me rappelle plus très bien, ça fait un moment maintenant. Mais il y avait – (elle hésite) entre Paul Spiegel et tout ça – je crois (elle hésite) ça a joué aussi – c'était quoi, déjà - ? (Elle réfléchit) Je ne sais plus – quelque chose comme 'l'instrumentalisation de la honte allemande' – mais je ne sais plus, si c'était lui ou Walser ou qui encore – tous ces gens dont je ne me rappelle pas le nom. Voilà, c'est le dernier exemple concret dont je me rappelle. Mais même si je ne lis pas beaucoup les journaux dans lesquels c'est écrit, et que je ne m'y connais pas très bien, je leur attribue tout simplement le fait qu'ils parlent toujours, et très souvent, dans le feuilleton, par exemple, de choses comme ça. [...] Je trouve ça bizarre, en fait – on a l'impression – enfin, j'ai l'impression que c'est [le nazisme] présent partout dans les médias, et que tout le monde en parle, mais je ne rencontre jamais personne [qui en parle]. Entre soi, avec des gens [amis]. Et je trouve cela (elle rit, un peu irrité, et ne finit pas sa phrase). Mais (elle hésite, réfléchit, puis, tout d'un coup trouve une idée) Mais si, quand-même, les livres, dans les librairies, je ne sais pas, encore une biographie d'Hitler ou quelque chose comme ça. Ou alors (elle hésite) les documentaires. Je trouve ça vraiment complètement nul. Hitler et ses femmes ou un truc comme ça. Ou alors il y avait, il y a un temps, des reportages très court. Ça m'énerve, quand sur RTL il y a un reportage de 5 minutes¹² ! »

¹¹ Ibid., p. 6.

¹² *Und, wenn Du sagst, [das Reden über die Nazi-Vergangenheit] ist vorherrschend und alle sagen das, kannst Du sagen wer die sind, die alle? Mmmm, ja, das is auch weil's immer noch so präsent is, also, wahrscheinlich, was weiß ich, irgendwie, - äh, - das es irgendwie als Instrument irgendwie glaub ich auch benutzt wird und auch*

Heidi, ancienne élève de Monsieur Schulze au *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, est fille d'un conseiller en management dans une entreprise d'audit et d'une infirmière en pédiatrie qui travaille aujourd'hui comme enseignante dans une école maternelle. Son rapport aux informations « publiques » est ici instructif. Elle possède bien davantage de connaissances sur les débats que beaucoup de ses camarades, mais celles-ci restent néanmoins vagues : elle a entendu parler de Paul Spiegel, le président de l'association des Juifs en Allemagne, et du débat entre Martin Walser et Ignatz Bubis, dont elle a retenu une expression (« l'instrumentalisation de la honte ») – qui se trouve être, peut-être pas par hasard – une des deux les plus souvent reprises dans le débat (l'autre étant « la massue d'Auschwitz »). Heidi, qui avait 16 ans lors du débat, ne prend pas position. Elle ne situe pas clairement les protagonistes (dont les noms lui échappent) ni les positions des uns et des autres. Sans savoir de quoi il s'agit exactement, elle n'a retenu qu'une seule chose qui l'a marquée : on parle encore et encore, du nazisme.

Par ailleurs, elle souligne le fait qu'il n'est pas, pour elle, important qu'un intellectuel prenne position pour ou contre « la manière de traiter le passé ». Ce qui compte, c'est le seul fait d'avoir un débat, non son contenu. Et c'est justement le manque d'informations sur le contenu exact qui l'amènera à avoir le sentiment qu'il s'agit toujours du même débat. En effet, sans connaître les positions, elle ne peut pas apercevoir l'évolution. C'est donc précisément la combinaison du trop-plein d'information (en entendre parler partout) et le

von Politikern oder so keine Ahnung, um damit wieder irgendwie was auszudrücken. Und dass ständig irgendwelche Debatten wieder sind, von irgendwelchen Intellektuellen, oder sowas, äh, die wieder irgendwelche neuen Meinungen, darüber abgeben, oder sagen, (zögert) oder irgendwas darüber sagen über den Umgang, ähm, mit dieser Periode irgendwie in der Öffentlichkeit, und was Ihnen daran gefällt was ihnen daran nicht gefällt. (Zögert) und weil ständig noch, ähm, neue Werke wieder erscheinen, und so über die dann wieder geredet wird. Es ist eigentlich so, dass man nich das Gefühl hat, dass es irgendwann mal weniger werden würde, oder irgendwann mal aufhören würde. Was natürlich auch nich muß, das Aufhören, aber, - ja, also (lachen) besteht glaub ich kein Grund zur Sorge das es irgendwann mal wirklich abebbt oder so. Und sonst – die, ja, Medien im Allgemeinen, irgendwie, - ja. *Und wenn Du über Intellektuelle redest, meinst Du da jemanden Bestimmten?* Nein, ich weiß nich mehr genau, wie das war, aber ich glaub das is auch schon ne Ecke her. War nich diese ganze irgendwie – zwischen – mit Paul Spiegel und sowas alles glaube ich, (zögert). Dass das da auch mit reingespielt hat, was war denn das noch (überlegt) – keine Ahnung – irgendwas mit ‚Instrumentalisierung deutscher Schande‘, ich weiß nich ob er das war, oder Walser, oder wie die alle hießen. Das wär mir jetzt zuletzt irgendwie als konkretes Beispiel eingefallen. Aber ja, auch wenn ich da nich so viel von Ahnung hab, und eigentlich auch nich so viel irgendwie solche Zeitungen lese, wo das vielleicht dann auftauchen würde, oder so, ähm, ja unterstell ich denen einfach mal, das da immer noch öfters, weiß nich im Feuilleton oder sowas, - ähm, ständig solche Sachen auftauchen [...] das find ich auch eigentlich erstaunlich, man hat immer so das Ge- ich hätte irgendwie eher so das Gefühl irgendwie, es is überall in den Medien präsent, und alle bereden's, aber irgendwie treff ich keinen der sich [darüber unterhält], irgendwie das, untereinander mit Leuten, ja, das find ich eigentlich (lacht irritiert und beendet den Satz nicht). Aber, (zögert, überlegt, dann fällt ihr ein) doch ja, na, Bücher, Buchläden, doch natürlich! Wenn irgendwie wieder ein neues Werk irgendwie aufgetaucht ist, was weiß ich irgendwie noch ne Hitlerbiographie, oder irgendsowas. Oder (zögert) solche Fernsehdokumentationen gab's, das fand ich absolut beschauert, *Hitlers Frauen*, oder so was. Oder es gab mal ne Zeitlang so ganz kurze Berichte, was mich irgendwie aufreget, wenn auf RTL so'n 5 Minuten Bericht kommt. (Entretien du 26.12.01, p. 7).

manque de connaissances précises (des émissions « superficielles » de cinq minutes) qui constitue le premier élément de l'impression d'une répétition sans fin avec chaque nouveau débat chez les élèves qui ont accès aux « informations légitimes ».

La probabilité de « croiser » ainsi le thème nazi est effectivement important pour ses élèves¹³. Mais ce n'est pas uniquement la quantité qui joue dans la production d'un sentiment de saturation exaspérée. La pédagogie du bouleversement affectif au collège, qui se retrouve dans les émissions télévisées mais aussi dans les romans pour enfants, joue un rôle important chez les élèves scolairement « au point » et culturellement favorisés. Nous allons voir en quoi la relation avec les grands-parents ainsi que le rapport à la démocratie de deux générations différentes jouent également dans cette constellation.

2 HISTOIRE SCOLAIRE VS HISTOIRE FAMILIALE

La forte probabilité de redoubler les textes scolaires par le moyen des pratiques culturelles produit un décalage, et elle constitue peut-être une des causes, des difficultés qu'éprouvent ces élèves à parler du passé nazi avec leurs grands-parents, tant à Hambourg qu'à Leipzig. Il existe deux types de transmission simple : d'une part, les histoires de familles héroïques, en particulier quand elles ont trait à la résistance, sont le plus souvent très aisément transmises ; d'autre part, les familles dont les grands-parents sont restés national-socialistes suffisamment convaincus pour défendre cette opinion face à leur famille et de s'affronter politiquement à leurs enfants et petits-enfants. Dans ce dernier cas le nazisme peut faire objet d'affrontements constants, voire donner lieu à des ruptures familiales violentes ; il peut constituer le type même du « sujet qui fâche », à éviter à tout prix ; dans de rares cas il se peut aussi qu'il existe un accord entre grands-parents ex-nazis et petits enfants néo-nazis.

La plupart des professeurs et élèves de milieux sociaux aisés appartiennent à des familles difficilement classable aux extrêmes, ni « fervents convaincus » ni « résistants ». Les grands-parents appartiennent à cette catégorie floue des *Mitläufer*, qui ont accepté le régime, en ont tiré parfois profit, et qui en tout cas se sont peu opposés. Ils se sont également adaptés rapidement aux nouveaux régimes politiques (RDA ou RFA). Ces « Allemands normaux » posent des problèmes particuliers à leurs petits-enfants, bien au fait des atrocités du régime nazi. En effet, ces élèves apprennent par des livres, des visites de musées et l'école, une réalité qui est trop « horrible », mais également trop « lointaine » pour imaginer leurs propres

¹³ J'ai analysé ailleurs la quantité d'émissions sur le nazisme dans les deux chaînes publiques de la télévision (ARD et ZDF) ainsi que dans le Spiegel, et les publications sur le sujet (cf. Oeser 2002), croissant régulièrement depuis 30 ans.

grands-parents en faire partie. Harald Welzer et son équipe ont ainsi pu montrer les mécanismes de héroïsation de la part des petits-enfants qui en résultent. Mais l'équipe de Essen a interrogé des familles prêtes à parler du passé, condition d'enquête qui n'informe que peu, voire pas du tout sur les difficultés liées à ces conversations.

2.1 Sujets tabous

Pourtant, les entretiens avec les élèves mais également avec les professeurs révèlent à quel point les conversations familiales sur le nazisme ne sont pas chose aisée. Pour les professeurs, la difficulté n'est pas tant de poser des questions que d'entendre les réponses, sans menacer les liens familiaux. Pour les élèves, entreprendre une démarche active pour s'informer auprès de leurs grands-parents de l'histoire familiale représente un obstacle parfois insurmontable. A la difficulté ordinaire des enfants de poser à leurs ascendants des questions qui ont trait à une période de vie pendant laquelle ils n'étaient pas nés s'ajoute la difficulté particulière de la violence du passé nazi et du génocide, événements par définition typiquement constitutifs de secrets collectifs, car il s'agit d'une « situation dans laquelle un grand nombre de participants de la collectivité se sont trouvés impliqués et que pourtant la collectivité dans son ensemble n'a pas pu aborder. L'événement reste alors « sans mémoire » et la famille est à la fois actrice et victime du silence collectif, le subissant et le reproduisant faute de mots véhiculés par le groupe et grâce auxquels l'événement pourrait familialement être parlé » (Tisseron, 1992 : 106). En effet, les entretiens montrent que si les manifestations de discours publics faisant référence au passé nazi se multiplient en Allemagne, le génocide reste un événement qui demeure dans l'aphasie familiale.

Quand j'interroge René, 18 ans, élève de Weinberg à Hambourg, fils d'un couple de professeurs du secondaire membres du SPD, sur ses grands-parents, il mentionne rapidement son grand-père maternel, qui a été pilote de la Luftwaffe avant de devenir mécanicien d'avions après la guerre, pour passer tout de suite à son grand-père paternel dont « l'histoire est beaucoup plus intéressante, parce qu'il a été maire d'une petite ville, et il s'est opposé [au nazisme]. Il a fait de la prison aussi ». Si René connaît les détails de cette histoire, le passé des grands-parents maternels reste tu :

« Je ne sais pas tellement de choses là dessus, malheureusement. Je devrais m'en informer un jour. Je ne sais pas non plus pourquoi. (Il réfléchit) Non. Je pense (il hésite) je pense que très souvent, c'est comme ça. Je ne sais pas si c'est le cas ici, mais que – c'était comme ça, dans les années après

guerre, qu'on n'en parlait pas. Les gens ont recommencé à travailler, et ils l'ont tu (*totgeschwiegen*). Et je pense que c'était aussi comme ça ici. On ne parle plus de ça. Je pense. Sujet tabou, voilà¹⁴. »

René évoque le silence « général » pour expliquer l'absence de conversation sur le passé avec ses grands-parents maternels ; il n'ose pas aborder les raisons précises pour lesquelles il n'a pas interrogé ses grands-parents, et eux n'ont jamais abordé le sujet de leur propre initiative. Certains ont rencontré un refus explicite de parler du passé, comme Benjamin, 18 ans, élève à Weinberg, fils d'un directeur d'une radio et d'une institutrice, qui commente la réaction de sa grand-mère, secrétaire retraitée : « La guerre est une période à laquelle elle n'aime pas penser, et elle ne veut pas tellement en parler. Et donc, je la laisse tranquille. Chacun doit savoir lui-même [comment gérer cela]¹⁵. » Mais la plupart n'osent pas demander des informations à leurs grands-parents. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce manque d'initiative de la part des élèves. A la peur de « blesser » les grands-parents en évoquant une période difficile de leur vie s'ajoute (comme c'est classique pour la constitution de secrets de familles) la peur de découvrir un passé honteux, suffisamment forte pour empêcher de briser un silence installé pour préserver les grands-parents. En effet, une fois informés du passé nazi, les élèves ont peur de ce qu'ils pourraient découvrir.

Ainsi Magdalena, 18 ans, élèves à Weinberg, Hambourg, fille d'un ingénieur, aujourd'hui chef d'entreprise aux Etats-Unis (ses parents se sont séparés) et d'une ingénieure aujourd'hui employée en tant qu'experte dans le ministère pour l'environnement, évoque la réticence de son grand-père maternel, facteur à la poste, à parler de son passé de soldat de la Wehrmacht sur le front de l'Est, « thème tabou ». Sa mère explique cette réaction par les mauvaises expériences de son père pendant la guerre et le fait qu'il a perdu deux frères au front. Magdalena, tout en reprenant cette interprétation, a néanmoins des doutes :

« Bon, je ne sais pas comment ça s'est passé. Je ne peux qu'imaginer, que la fuite à la fin, la peur permanente, être sans nourriture – que c'était difficile pour lui. Et avoir perdu deux frères, et tout ça, que c'est bouleversant. Mais je ne sais pas non plus jusqu'où son père ou je ne sais qui était dans la NSDAP ou quoi – j'en sais rien. Je veux dire – de toute façon, ils ont tous du y être, mais je ne le sais pas, à quel point c'est – c'était vraiment (elle hésite) leur opinion, je ne sais pas. Mais je ne pourrais pas m'imaginer de lui en parler. Déjà il est tellement renfermé de toute façon¹⁶. »

¹⁴ So viel weiß ich darüber leider nicht. Müsste ich eigentlich noch mal rauskriegen. Weiß ich auch nicht warum (Überlegt länger) Nee. Ich glaube- Ich glaube, dass es häufig so- Ich weiß es jetzt nicht genau, ob es in dem Fall so ist, aber dass dann- Das war es ja auch so, dass in den Jahren nach dem Krieg dann einfach da nicht drüber geredet wird. Dass die Leute einfach wieder anfangen zu arbeiten und – das Thema totgeschwiegen wird. (2) Und ich glaube das war dann da auch so. Da redet man dann einfach nicht mehr drüber. Glaube ich. Tabuthema so (Entretien du 22.02.03, p. 6).

¹⁵ Entretien du 18.04.03.

¹⁶ Also ich weiß es ja nicht genau, wie das so da abgelaufen ist. Ich kann mir nur vorstellen, dass es halt diese Flucht irgendwie und dieses – ständige – halt in Angst und ohne Essen, dass das für ihn irgendwie bedrohlich war und halt Geschwister verloren zu haben und so, dass das irgendwie einschneidend ist, aber ich weiß auch wieder nicht, inwieweit irgendwie sein Vater oder wer auch immer da irgendwie in der NSDAP irgendwas –

Ainsi, la peur d'éveiller des souvenirs douloureux va de pair avec la peur de découvrir l'appartenance au parti nazi ou la croyance dans l'idéologie nazie, qui constitue aujourd'hui un positionnement socialement et politiquement désapprouvé. Le fait que les grands-parents ou les parents taisent ce passé renforce cette réticence de la part des enfants de poser des questions. Le silence laisse libre cours à l'imagination du pire.

2.2 Histoires du quotidien vs histoire politique

Quand les grands-parents se mettent à parler, un écart entre leurs souvenirs et les interprétations du passé effectuées par des adolescents bien informés et historiquement intéressés ajoute aux difficultés de communication. Cette constellation rapproche les élèves de leurs professeurs d'histoire, qui ont vécu des difficultés semblables avec leurs propres parents. En effet, qu'il s'agisse des professeurs ou des élèves, les conversations familiales sur le passé, sauf exception, sont très rarement politiques. Les histoires du quotidien, les sentiments, les peurs, les aventures ou les mésaventures au quotidien sont transmises, mais très peu les positionnements politiques, ni les réflexions sur le génocide.

« Oui, mon grand-père aborde souvent ces thèmes [du passé]. Ma grand-mère pas tellement, parce qu'elle n'a pas tellement vécu la guerre – enfin, si, elle a consciemment vécu la guerre, mais elle n'était qu'à Hambourg. Oui, bon, elle raconte aussi, qu'elle a du partir dans la cave, ou qu'elle était dans un bus de l'école, et à côté une bombe a explosé, et ils devaient tous sortir du bus, etc. Mais – (hésite) oui, c'est plus mon grand-père qui parle vraiment beaucoup de la Deuxième Guerre mondiale¹⁷. »

Leif, 18 ans, élève à Weinberg, fils d'un policier et d'une employée qui se situent tous les deux à droite sur le spectre politique, comme leurs deux enfants, considère ainsi les histoires de la vie quotidienne de sa grand-mère comme peu révélatrice de « la guerre », qu'elle n'aurait « pas vraiment vécue »¹⁸. En revanche, il considère que son grand-père, en tant que soldat, a « davantage vécu la guerre », même si les histoires que raconte ce dernier appartiennent tout autant au « quotidien » que celles de sa femme.

keine Ahnung. Ich meine eigentlich waren sie ja, müssten sie ja alle da drinne gewesen sein, aber das weiß ich halt nicht, inwieweit das irgendwie dann (sie zögert) dann auch wirklich der Meinung (betont) irgendwie entsprach, das weiß ich nicht. Aber könnte ich mir auch nicht vorstellen, mit ihm darüber zu sprechen, wenn er schon so, so verschlossen ist irgendwie (Entretien du 13.04.03, p. 8).

¹⁷ Ja! Also– mein Opa der kommt selbst oft auf solche Themen. Meine Oma eher nicht so, weil die hat den Krieg also – klar, die hat ihn bewusst miterlebt, aber die war ja nun nur in Hamburg! - saß die ja. Gut! Die erzählt auch, dass sie dann halt mal in Keller mussten oder als sie im Schulbus saßen, ist nebenan ne Bombe eingeschlagen. Und dann mussten sie alle raus aus'm Bus usw.. Aber also (2) da ist eher mein Opa derjenige, der viel vom Zweiten Weltkrieg noch erzählt.

¹⁸ Il est intéressant de noter cette définition indigène de « la guerre », qui se limite presque toujours aux champs de bataille. Il conviendrait d'explorer les raisons pour lesquelles une définition plus quotidienne de « la guerre » semble inconcevable aux enquêtés. Elle pourrait éventuellement aider à comprendre les écarts et coupures entre les discours légitimes sur le passé nazi et les discours familiaux.

« Papi parle beaucoup de la Deuxième Guerre, même s'il n'a pas eu trop d'expériences au front. [...] Il raconte surtout, à chaque fois, la période de l'après-guerre, et comment il a rencontré ma grand-mère. Ou comment il était cuisinier, et à la fin, il a dû partir au front en France. Oui, et toujours les histoires rigolotes, comment ils ont volé du schnaps, là bas. Oui, et à chaque fois, il s'enthousiasme pour la famille anglaise, qui l'a accueilli quand il est sorti de prison en 1946. Il ne voulait même pas rentrer en Allemagne. Il voulait rester là-bas. Il avait encore des contacts par lettre avec cette famille, jusqu'à très récemment¹⁹. »

Ainsi, quand les grands-parents parlent, les entretiens foisonnent d'exemples de petites histoires et d'aventures de ce genre, dont il serait intéressant d'établir un inventaire détaillé, tel que l'ont fait des recherches plus spécifiquement centrées sur la famille (cf. Welzer et al.)²⁰. La transmission du passé se fait à partir du quotidien, qui est ainsi comme coupé du contexte politique, et en particulier des atrocités du génocide. Cette coupure peut également mener à des conflits intergénérationnels avec ces petits-enfants particulièrement politisés et bien informés historiquement, tel que Richard, qui raconte comment en résulte l'impossibilité de parler à ses grands-parents.

« J'évite de parler avec eux. Enfin – non, je ne l'évite pas, mais je le fais beaucoup moins, maintenant. Parce que – après cinquante ans, ils se sont fait leur rôle. Ils font partie de la génération active, à l'époque – ma grand-mère a 85 ans, et elle a vécu la guerre de manière très consciente, et elle savait situer [les événements] politiquement. Et évidemment, elle s'est construit un mur de protection. C'est pour ça qu'on ne peut plus discuter véritablement. Je sais comment elle a vécu ça, et ça a dû être horrible, effectivement. Elle a vécu, ici à Hambourg, la guerre, les bombes, et le feu. Et donc (il hésite) je crois que parce qu'elle a été victime elle-même, dans cette guerre (il hésite) oui, quand même, aussi une victime, on ne peut pas vraiment discuter, parce qu'elle a vécu tout cela de manière très subjective. En tant que personne touchée²¹. »

L'hésitation de Richard est ici révélatrice du positionnement de ces élèves. En effet, il a un peu de mal à reprendre tel quel l'interprétation « apolitique » de sa grand-mère paternelle. Avec un brevet d'études, elle a été femme à la maison et employée dans l'entreprise du grand-père, lui-même indépendant. L'expression « victime » ne lui paraît pas

¹⁹ Mein Opa erzählt viel vom Zweiten Weltkrieg noch. Auch wenn der eben so frontmäßig nicht so viel Erfahrung hatte. Hauptsächlich erzählt er eigentlich immer wieder von sei- von der Nachkriegszeit äh wie er dann halt meine Oma kennen gelernt hat äh oder wie er Koch war, wie er nachher in Frankreich noch an die Front musste. Ja, so, und hat dann aber auch immer nur die lustigen Geschichten, wie sie immer den Schnaps geklaut haben. Äh – ja und äh ja schwärmt im Prinzip von seiner englischen Gastfamilie, die ihn aufgenommen haben, als er da aus der Kriegsgefangenschaft gekommen ist. Er wollte noch nicht mal heim, nach Deutschland. Wäre fast dageblieben. Mit der Familie hatte er bis vor kurzem auch noch brieflichen Kontakt.

²⁰ Si un tel inventaire dépasse le cadre de cette thèse, une recherche approfondie sur les mécanismes de transmissions familiales à partir de monographies de familles européennes est prévue dans le cadre d'un post-doctorat.

²¹ Ich vermeide es eher [mit ihnen zu sprechen] – also, nein, ich vermeide es nicht, aber ich mach es mittlerweile nicht mehr so stark, weil – die haben sich seit 50 Jahren also in diese Rolle reingelebt: Damals – doch – aktiv handelnde Generation, also meine Großmutter ist 85, und hat also den Krieg schon ziemlich bewusst miterlebt, und konnte also auch politisch das einordnen, und die haben sich türlich da schon so ein bisschen, so ne Art Schutzwand – Schutzwall aufgebaut. Insofern – ne wirkliche Diskussion kann man da nicht mehr führen. Ich weiß, wie sie das erlebt hat, und das muss auch schrecklich gewesen sein. Also sie hat hier in Hamburg den Krieg – also Bombensturm und Feuersturm direkt miterlebt, und – insofern – (zögert) – ich glaub dass – dadurch, dass sie selber eben Opfer war, in diesem Krieg, (zögert) ja, doch auch Opfer, kann man da nicht so viel drüber diskutieren, weil sie das sehr subjektiv das erlebt hat, alles. Betroffene. (Entretien du 11.04.03, p. 3).

tout à fait adéquate : c'est la raison pour laquelle il la relativise aussitôt en soulignant qu'elle était également autre chose qu'une victime, même s'il ne précise pas de quoi il pourrait s'agir exactement. Les histoires de souffrance des grands-parents, mettant en récit le vécu de la guerre du point de vue des civils, voire du point de vue des soldats à travers les grands-pères, sont en décalage, parfois en contradiction avec les schèmes d'interprétations scolaires qui s'affirment chez les adolescents, en particulier dans les milieux socialement favorisés. Annick Percheron souligne que, parce que l'enfant est pris dans un système complexe d'appartenances diverses, « les lieux de ses propres expériences et donc de sa socialisation sont divers. A travers les différents rôles qu'il est appelé à tenir, l'enfant prend conscience des différents principes d'organisation à l'œuvre dans la société et peut en partie tester les normes et les valeurs qu'on lui a apprises » (Percheron, 1978 : 41). Ainsi, apprentissage à l'école et en famille peuvent se renforcer, mais peuvent également rentrer en conflit, comme ici pour Richard(H), 18 ans. Le récit de la guerre par sa grand-mère lui est difficilement supportable parce qu'il s'y intéresse en termes explicitement politiques et scolaires :

Par exemple, elle m'a raconté qu'elle est passé en vélo au centre ville, avec mon oncle, qui avait deux ou trois ans, et il y avait le feu partout, et mon oncle a toujours crié : « ne t'approche pas trop du feu, maman ! » Et donc, on ne peut plus discuter. Parce que (il hésite) elle fait barrage (*blockt ab*), un peu. Je pense – c'est généralement très répandu, dans cette génération²².

Je n'ai trouvé que quatre familles (sur 120) dans lesquelles les enfants ont abordé de manière consciente et volontaire le rôle du génocide dans le positionnement politique de leurs parents. Nous avons vu les difficultés que Thomas et son frère aîné ont rencontrées avec leur père, officier de la *Waffen-SS*, à l'occasion de leur entrée au KPD. Les lettres de leur père afin d'essayer de les convaincre de la non-existence du génocide pour les « sauver de leur aveuglement politique » constituent pourtant un cas rare d'explicitation du passé.

Klara Rohrsteg, professeure à Wiesi, a demandé à plusieurs reprises des comptes à sa mère, car elle « n'arrive pas à comprendre comment elle n'a pas pu se rendre compte de la discrimination et de la poursuite des Juifs, sinon du génocide ». Quelques professeurs évoquent également l'adolescence, où « ce thème a posé des difficultés de communication entre eux et leurs parents ». Ainsi Madame Simone évoque le fait qu'elle a « vite compris qu'il était impossible d'en parler avec mes parents, nos opinions étaient trop différentes²³ ». Ainsi, afin d'éviter des ruptures douloureuses ou des silences gênants, le génocide est exclu

²² Also sie hat mir erzählt, das sie z.B. mit meinem Onkel, als der 2 oder 3 war, durch die Innenstadt gefahren ist, mit dem Fahrrad, und überall brannte es, und der Onkel hat eben immer gerufen „nicht so nah ran, an das Feuer, Mami!“ Und insofern kommt da halt keine Diskussion mehr auf. Weil – da (zögert) – sie blockt das ein bisschen ab. Ich glaub – das ist halt allgemein glaub ich in dieser Generation doch sehr verbreitet. (Entretien du 11.04.03, p. 3).

²³ Entretien du 09.04.03, p. 6.

comme thème des conversations familiales avec la génération qui l'a témoigné. Richard explique ce qu'il reproche à sa grand-mère :

« Oui, parce que – ma grand-mère, il faut dire que – c'est énervant – enfin, ça m'énervait quand même un peu – cette ignorance, parce que – c'est quand même un thème difficile. Et on l'entend partout, dans les journaux, tous les jours, et puis, ça dérange quand même, quand elle prétend: oui, on n'a rien remarqué. Qu'ils ont cherché des Juifs. Alors qu'elle en a connu elle-même, quelques Juifs, et une fille juive, de sa classe, a été embarquée aussi, apparemment. Et elle ne s'est jamais demandé où on l'a amenée, ni pourquoi, pourquoi elle a disparu. Comme les lois raciales, ils ne les ont jamais mises en question. Bon, elle dit que c'était une erreur [le génocide], mais on voit qu'elle n'a pas envie de se – (il hésite) – de se confronter vraiment à ça²⁴. »

Non seulement les grands-parents ne sont pas nécessairement prêts à rendre des comptes à leurs enfants ou leurs petits-enfants, souvent en argumentant qu'ils « ne peuvent pas comprendre », ces derniers ne sont également pas prêts à interroger leurs grands-parents, même s'ils disposent d'éléments pour le faire. Ceci ne les empêche pas pour autant de les critiquer partiellement ou de douter de l'exactitude de leurs souvenirs, tel Richard avec sa grand-mère. Cette capacité critique semble liée à la gravité des faits. Plus la probabilité est forte que les grands-parents n'étaient pas uniquement « spectateurs » des meurtres qu'ils n'ont pas critiqués, mais personnellement actifs dans le génocide, plus la difficulté d'en parler en famille augmente, et plus il devient quasi impossible de tenir un discours « partiellement critique », comme Richard le fait avec sa grand-mère. Ainsi Richard met-il trois heures et plusieurs histoires sur ses grandes-mères et sa famille maternelle, avant de me raconter, à la fin de l'entretien, et dans un contexte tout autre, où il s'agit de l'exposition sur la Wehrmacht, un épisode qui ressemble à une participation active de son grand-père paternel, officier de la Wehrmacht, aux fusillades de masse des Juifs derrière le front de l'Est.

« J'ai entendu que [dans l'exposition sur la Wehrmacht] scientifiquement, les images étaient trafiquées – et que quelques personnes, qui ont été photographiées – ou documentées, étaient trafiquées. Et que c'est pour ça (il hésite) que c'était quand même plutôt la SS ou – et pas la Wehrmacht, en tout cas. Même si – je dois dire – mon grand-père m'a raconté que quand il était dans les pays baltiques, en Lettonie, pendant la Deuxième Guerre mondiale, que la SS a invité la *Wehrmacht* – plus exactement la compagnie sous ses ordres – ils les ont invité, pour une exécution de Juifs²⁵ ! »

²⁴ Ja, weil also – meine Oma, muß man schon sagen, es nervt, aber es ärgert wirklich so'n bisschen, so diese Ignoranz, weil, es ist ja eben doch – mal ein sehr sehr heikles Thema, und das hört man überall, in der Zeitung, jeden Tag was drüber, das stört einen dann eben doch, das die dann eben so tut: das haben die nicht mitbekommen. Das Juden abgeholt wurden. Dabei hat sie selber scheinbar ein paar Juden gekannt, ein jüdisches Mädchen aus Ihrer Klasse ist wohl auch irgendwie abgeholt worden, und da hat sie sich nie gefragt, wohin ist das gebracht worden, und wieso, wieso wurde das abgeholt. Wie Rassengesetzte, das wurde scheinbar nie hinterfragt. Na gut, sie sagt, das war ein Fehler, aber man merkt, so sie hat also wirklich keine Lust, sich irgendwie (stolpert) damit auseinanderzusetzen.

²⁵ Also ich hab nur gehört, dass sie wohl wissenschaftlich wohl selbst auch entsprechend – Bilder wohl, irgendwie gefaked waren, und – äh, manche Leute die da fotografiert worden (zögert) dokumentiert worden waren, die auch gefaked waren, und darum (zögert) dass das doch wohl SS war, oder – und nicht jetzt irgendwie Wehrmacht. Obwohl, da muss ich sagen, mein Opa hat mir mal erzählt, dass sie – als sie im Baltikum waren, in

Si l'histoire reste floue presque inévitablement dans les histoires familiales (cf. Welzer), malgré mes multiples questions dans la suite de l'entretien, et si Richard est convaincu que son grand-père a « refusé d'y aller », sans savoir directement comment un tel refus était possible pour un officier et sans savoir comment cela s'est passé exactement, quoi qu'il s'agisse d'une anecdote racontée plusieurs fois, tant par le grand-père lui-même que par sa femme, elle révèle également la difficulté de raconter (et d'accepter) une éventuelle participation au génocide de la part d'un proche. Si parmi les 120 enquêtés il existe un cas d'affrontement violent parmi un fils et son père au moment de l'adolescence et la politisation du premier, un tel affrontement direct semble plus difficile entre grands-parents et petits enfants. En effet, si, au moment de l'adolescence, les enfants en train de se construire une identité propre (qui peut prendre des formes politiques) sont capables de s'affronter de manière violentes à leurs parents, la relation avec les grands-parents est beaucoup plus distendue, mais également moins conflictuelle. Quand je demande à Richard s'il se dispute avec sa grand-mère parce qu'elle ne s'est jamais interrogée sur le sort de sa camarade de classe, il répond :

« Oui, bon, comme je pourrais me disputer avec la Mamie. Pas tellement – c'est con, mais (il sourit, un peu gêné) enfin, ça reste très calme, quand même. Mais – bon, je change de sujet, à ce moment là, parce que – ce n'est même pas la peine. Je ne pense pas que c'est exprès, de sa part, ou que – (hésite) bon, c'était juste sa jeunesse, et elle ne veut pas prendre de responsabilité pour ça. C'était il y a soixante ans (il baisse la voix), c'est sa perspective à elle [...] Je ne dirais jamais que ma grand-mère est de droite, mais c'est – bon, c'est pas très agréable, de devoir se confronter avec cette thématique, ou peut-être de devoir admettre une culpabilité, et de plutôt – de refouler. Ça m'énerve un peu. Ça fâche aussi. Voilà. Mais à 85 ans, c'est peut-être normal²⁶. »

Outre la volonté de ne pas vouloir s'affronter ouvertement à sa grand-mère, le milieu social peut ici jouer. Quand Richard évoque le fait qu'il ne peut pas se disputer avec sa grand-mère, il n'a pas seulement intériorisé la norme qui consiste à respecter des personnes âgées, mais également celle de « ne pas élever la voix », à « rester calme », spécificité des milieux aisés. Le conflit ouvert semble ainsi plus difficilement concevable dans ce milieu hambourgeois que, par exemple, dans les familles populaires de la Ruhr, interrogées par Lutz Niethammer (1983).

Letland, im 2ten Weltkrieg, das da die SS die Wehrmacht eingeladen hatte, also die – die Truppe, die ihm unterstand, hatte sie die also eingeladen zu einer Erschießung von Juden!

²⁶ Ja, also, so wie ich mich mit – der Oma streiten könnte. Also nicht – aber das ist auch blöd, also (verlegenes Lachen) also, es bleibt natürlich ganz ruhig, aber, ähm – ich wechsel dann immer das Thema, weil, das hat keinen Sinn. Ich glaube, das ist auch keine böse Absicht von Ihr, oder so, das ist einfach nur dass hmm – (zögert) ja, das war ihre Jugend, und sie will da jetzt irgendwie keine große Verantwortung übernehmen, dafür. Ist halt 60 Jahre her. (sehr leise >>) aus ihrer Perspektive. [...] Also ich würd niemals sagen, dass meine Oma irgendwie rechtsgesinnt ist, aber es ist einfach eben dieses sehr unbequeme sich mit dem Thema auseinandersetzen zu müssen und vielleicht ne eigene Schuld irgendwie einzugestehen, und eben halt dieses – einfach zu verdrängen. Das – nervt ein bisschen. Ärgert einen auch. So. Aber mit 85 ist das vielleicht auch o.k

Si Richard est capable de comprendre chez sa grand-mère le refoulement d'une « culpabilité », qui consiste à ne pas s'être posé des questions face à la déportation des Juifs, il reste inimaginable pour lui de se disputer avec elle. Avec son grand-père, lui-même impliqué dans l'extermination de Juifs sur le front, la communication est bien plus compliquée. Certes, il est plus facile d'admettre un comportement passif ou un manque de critique face à des *politiques* du génocide, que d'assumer une participation active de son grand-père. Demander des comptes reviendrait à prendre la mesure du crime, ce qui, comme chez le professeur Thomas de Wiesi, risquerait l'éclatement de la famille. Rares sont les petits-enfants qui provoquent un tel affrontement et en assument les conséquences affectives, non seulement avec leurs grands-parents, mais également avec leurs parents. Une critique implicite de ces derniers est contenue dans toute interrogation ouverte des grands-parents, qui mettrait en cause de fait le silence gardé par les parents. Il reste qu'il faut nuancer les résultats de l'équipe autour de H. Welzer : si les petits-enfants interrogés ici sont conscient que « Papi était peut-être un nazi », ils tentent pour autant sauver la face de leurs grands-parents, et de concilier l'inconciliable, l'histoire scolaire et l'histoire familiale des grands-parents.

Dans un positionnement auto-critique, Benjamin (H) fait remarquer que l'impossibilité de parler entre les générations est provoquée par les deux interlocuteurs. Harald Welzer et son équipe ont également souligné qu'une autre difficulté tient à la posture de juge ou de procureur que les générations suivantes en viennent à occuper. La condamnation par principe des grands-parents en tant que « criminels » n'aide pas, en effet, à la communication :

« Le problème c'est qu'il [le grand-père] n'a jamais été vraiment très loquace, si on n'allait pas vraiment vers lui. Il paraît qu'il a été prisonnier de guerre chez les Russes. Et il a toujours parlé de sa blessure de guerre, comment il l'a eu, c'était un éclat de grenade, je crois. Mais c'était aussi une époque – j'avais 14, 15 ans, et j'étais très, très à gauche, j'avais une iroquoise et des choses comme ça. Et pour moi, toute personne qui a eu à voir avec cette guerre était un criminel – enfin (il ne finit pas sa phrase). Mais je ne pouvais pas du tout comprendre ça – et j'ai tout simplement dit : « non, comment est-ce qu'on peut partir en guerre et en plus pour les national-socialistes ». Et (il hésite) je ne sais pas, je n'arrivais pas vraiment à gérer cela. [...] Le fait qu'il – oui, je ne sais pas si (il hésite) qu'il a quand même suivi cette idéologie, qui était pour moi, à l'époque - (il recommence sa phrase) même aujourd'hui, qui est assez incompréhensible, pour moi personnellement. Mais je ne sais pas, on ne peut pas généraliser comme ça. A l'époque, [quand j'étais adolescent], c'était tout simple : Tous ceux qui ont vécu dans cet Etat, et qui ne s'y sont pas opposés, sont, par principe, des criminels²⁷. »

²⁷ Das Problem war, er war nie so der gesprächige Mensch, wenn man nicht wirklich auf ihn zugegangen ist. Er war wohl in russischer Kriegsgefangenschaft, hat er immer erzählt und halt von seiner Kriegsverletzung, wie er die bekommen hat irgend- irgendwie 'Granatsplitter' war das glaube ich. Aber das war auch zu ner Zeit, also mit 14, 15, wo ich ziemlich, ziemlich links war, wo ich auch – ja mit Irokesen-Schnitt und – und so was [rumlief]. Und für mich jeder, der mit diesem Krieg zu tun hatte, ja was heißt Verbrecher (beendet den Satz nicht). Wo ich das überhaupt nicht nachvollziehen konnte und einfach (2) auch gesagt hab so: 'Nein, wie kann man nur in Krieg ziehen und grade für die Nationalsozialisten'. Und (zögert) ich weiß nicht, ich konnte damit damals nicht so gut

2.3 A Leipzig, deux passés se superposent

Si ces difficultés subsistent à Leipzig, le passé de la RDA s'impose souvent dans les conversations comme problème plus urgent que celui du nazisme. Un premier facteur d'explication réside dans le fait que les élèves appartiennent pour une grande part à la quatrième génération d'après-guerre. Ce sont leurs arrière-grands-parents qui ont vécu la période, ce qui accroît la distance par rapport au nazisme. Le second facteur d'explication réside dans le vécu des parents (et grands-parents) dans la RDA, thème qui s'impose avec une urgence incomparable à celle du nazisme. Les deux périodes « maudites » ex-post se superposent dans l'entretien avec Hauke (L), élève de terminale de Mme Weinecke, qui appartient à la troisième génération :

« Ma mamie ne veut rien comprendre. Que ce soit le national-socialisme ou la RDA, c'est 'oui, ça s'est passé, ce n'était pas bien, mais ce n'était pas que mauvais non plus ! Adolf a aussi construit des autoroutes' et 'on ne peut pas voir ça comme ça'. Oui, elle devient – rigide du fait de son âge, aussi, je crois. Avec la RDA, c'est pareil. Mais en RDA, mes deux grands-parents étaient en plus vraiment actifs – en tant que (il hésite) enfin, de la FDJ (jeunesses communistes), je ne sais pas comment on appelait ça, *Bezirkleiter*, jusqu'au membre du Parti. Partout où on pouvait participer, mes grands-parents ont participé. Si c'était bien, ou mal, c'est indifférent. (Il hésite à nouveau) En RDA, c'était vraiment extrême, parce que mon Papi, il voulait faire des études, et pour ça, il valait mieux être au Parti ! Et donc, encore une fois, *Mitläufertum* (collaboration) [...] Oui, et puis, aujourd'hui, ils disent à nouveau : ce n'était pas tout mauvais ! Tout le monde avait du travail, et tout ! Et ma mamie, elle n'est pas non plus le type à aller voyager partout. Au maximum jusqu'en Tchéquie. (il imite son ton de voix) 'Et ça, elle a pu le faire aussi, à l'époque. Et ce n'était pas si mauvais que ça, finalement'. Et quand on lui répond : 'oui, mais aujourd'hui tu peux acheter des bananes', elle répond, 'oui, mais nous avons survécu, sans bananes'. Bon voilà, typiquement les attitudes des vieux. Je pense que c'est assez répandu²⁸ ! »

Si Hauke critique la position de ses grands-parents par rapport au nazisme, c'est leur participation au régime de la SED qui lui pose davantage de problèmes (sans qu'il tente de comparer les deux régimes), peut-être parce qu'il a contribué à un conflit entre sa mère et ses

umgehen. [...] Damit dass er – ja, weiß nicht, ob er diese, dass er dieser Ideologie dann doch gefolgt ist, die für mich damals, also ich mein', sie ist auch für mich heute persönlich unverständlich. Aber ich weiß nicht, man kann es nicht so verallgemeinern. Damals war's das einfach: jeder der in dem Staat gelebt hat, der sich dem nicht widersetzt hat, ist im Prinzip 'n Verbrecher (Entretien du 18.04.03, p. 7).

²⁸ Meine Oma ist halt total uneinsichtig. Also ob das nun Nationalsozialismus ist oder DDR so ungefähr: "Ja, es ist passiert. Es war nicht gut, aber es war nicht alles schlecht! Adolf hat doch Autobahnen gebaut!", und "Überhaupt, man kann das mal jetzt nicht so sehen". (2) Ja sie ist halt- Langsam wird sie altersstarr einfach ! Mit der DDR ist das genau das gleiche. Nur in der DDR waren diese beiden Großeltern also auch sehr aktiv als- (zögert) Na ja, das ging vom FDJ – was weiß ich wie sich das schimpfte – Bezirksleiter oder so was über halt Partei-Mitglied. Also immer, wenn es irgend was gab, wo man dabei sein konnte, waren meine Großeltern auch dabei! Ob das gut oder schlecht war, – das war dann erst mal egal. (zögert) Na ja. (zögert erneut) Bloß damals in der DDR war es halt auch krass, weil mein Opa wollte halt studieren und dazu musste man ja am besten in der Partei sein! Und – ja, also deshalb auch wieder Mitläufertum. [...] Ja, und jetzt kommt wieder der Spruch: "Es war nicht alles schlecht!", und "Es hatten alle Arbeit!", und "Überhaupt". Und meine Oma ist auch nicht der Typ, der großartig verweist. Also die verweist maximal bis Tschechien! (Er imitiert den Tonfall) „Und das hätte sie früher ja auch gekonnt! Und so schlecht war das überhaupt alles gar nicht!“ Und wenn man dann mit dem schlagenden Argument kommt: "Ja, jetzt kannst Du Bananen kaufen", so ungefähr, kriegt man dann so zur Antwort: "Ja, wir haben es auch ohne Bananen geschafft! Dieser typische Grundtenor von älteren Leuten. (leiser) Ich glaub das ist ziemlich verbreitet! (Entretien du 03.11.03., p. 8).

parents. Il semble, en tout cas, que les élèves de Leipzig soient moins fixés sur le seul sujet du nazisme, quand il s'agit d'histoires familiales, ce qui peut éventuellement, entre autres facteurs, contribuer au fait qu'ils sont moins saturés quand le sujet est abordé de manière intensive à l'école.

2.4 La (non-) transmission des objets de la honte et de la fierté.

Les objets (médailles, lettres, journaux, parfois des armes), peuvent être un autre moyen de transmettre le passé ou un rapport spécifique à celui-ci. Si leur transmission a été étudié en détail par les anthropologues (cf. par exemple Ségalen, 1987), le rôle qu'ils jouent dans la mise en forme et la transmission d'un rapport spécifique au passé reste à analyser. En particulier, les objets peuvent donner accès à des discours sur le passé familial autrement inaccessibles, comme dans des familles de milieu populaire (Billaud, 2005).

Ces objets peuvent à la fois transmettre la fierté et la honte du passé. Ainsi Peter (H) raconte comment il a trouvé les médailles de son grand-père dans la cave, même s'il ne « les a pas trop regardés ». Le fait qu'ils se trouvent dans la cave témoigne bien de cette double dimension. Précieusement conservés, ils restent pour autant cachés des yeux du visiteur impromptu. Seuls les membres de la famille ont accès à la cave. Témoins du passé au quotidien, même s'ils peuvent porter une signification politique, c'est l'attachement personnel qui fait leur valeur, et qui amène parfois les enfants ou les petit-enfants à garder ces objets précieusement, malgré leur signification politique nazie. Ainsi Mme Neumeier (L) conserve toute une collection d'objets nazis de son père, responsable politique dans un ministère (son passeport de l'époque, des médailles, des photographies diverses, prises à des occasions officielles, des articles de journaux qui valorisent son travail au ministère²⁹), même si elle a été personnellement très engagée dans la SED. Elle les garde précieusement dans un tiroir à côté de son lit, me confie-t-elle, afin de les regarder de temps en temps. Cette ambiguïté, entre la honte et la fierté, exprime bien l'ambiguïté de la relation que les enfants (ou petits-enfants) entretiennent avec le passé familial. Ce passé, à la fois caché et à la fois préservé, est parfois constitué en véritable secret de famille.

Le psychanalyste Serge Tisseron explique la communication paradoxale dans le cas de secrets de familles transmis aux enfants. Elle consiste pour l'enfant à devoir « correspondre à deux injonctions contradictoires [...] : 'Il y a un secret qu'il est interdit de connaître, mais vous transmettez qu'il y a un secret qu'il est interdit de connaître' » (Tisseron, 1992 : 133).

²⁹ Pour un exemple, cf. annexe n° 21.

Les objets peuvent servir à la transmission du secret. L'entretien avec Peter, 18 ans, élève à Weinberg, révèle l'ampleur d'une telle communication paradoxale. Au moment de la mort de son grand-père paternel, sa grand-mère a déménagé et « toutes ces choses [du passé] ont réapparu ». Son père lui a communiqué le journal intime du grand-père sur la guerre, mais « a brûlé la totalité des photographies ». Peter ne lui a pourtant posé aucune question sur les raisons de cette destruction par le feu. Le commentaire de son père : « elles n'étaient pas très jolies », lui suffit.

« *Et tu lui as demandé, comment c'est arrivé qu'il a brûlé les photographies ?* »

« Oui, il a dit que – elles n'étaient en partie pas – pas – (il hésite) pas très jolies (il sourit, un peu mal à l'aise). Mais – je ne sais pas, ce qui a été photo- (hésite) ce qui a été photographié. Mais, il trouvait que ce n'était pas vraiment très classe (*nicht so klasse*). »

« *Est-ce que tu sais s'il s'agissait de photos de guerre ?* »

« Oui, oui, évidemment que oui. Tout ce qui a été photographié dans la guerre – je ne sais pas non plus si c'était toutes des photos de mon grand-père. Si c'est lui qui les a prises. Ou – (hésite longuement) je ne le sais pas ! Parce que je ne les ai pas vues ! »

« *Et tu n'as pas demandé ?* »

« Non (doucement) je ne sais pas, si c'était vraiment nécessaire de les brûler, ou si on aurait pu les garder. (Très bas) je ne sais pas. (Un peu plus fort) Je devrais poser la question, en fait³⁰ ! »

Le thème est visiblement sensible. Plusieurs fois mentionné dans l'entretien, Peter se met à rire à chaque fois qu'il en parle. Comme ici, c'est le contenu des photographies qui le mettait mal à l'aise. Si on peut s'imaginer qu'il s'agit peut-être de scènes atroces de guerre, il a du mal à le formuler, répétant sans cesse en riant qu'elles n'étaient pas « très jolies », sans doute un euphémisme. Serge Tisseron analyse cette difficulté – voir l'impossibilité – de mettre en mots une expérience, soit-elle vécue ou transmise, comme la situation génératrice de secrets familiaux à l'origine de troubles mentaux. Mais au-delà d'une analyse proprement psychanalytique, une réflexion sur les peurs à la base du manque de transmission entre grands-parents et petits-enfants autour du passé nazi peut aider à comprendre le sentiment de saturation dont témoignent les adolescents interrogés. Pour Peter, la connaissance d'un acte

³⁰ *Hast du da mal so nachgefragt, wie das so kam, dass er die Fotos verbrannt hat?* Ja, er meinte, die waren teilweise nicht, nicht so – nicht so schön (grinst) aber – ich weiß ja jetzt nicht, was da fotograf- was! fotografiert wurde. Aber – das war wohl nicht so, so klasse. *Ja, weißt du, ob das irgendwie – Kriegsfotos waren oder?* Ja, ja, klar ja. Alles was im Krieg fotografiert wurde und – ich weiß auch nicht, ob das alles Fotos von meinem Großvater waren, ob er fotografiert hat da. Oder (4) ich weiß es doch nicht!(betont) Ich hab sie ja nicht gesehen! *Und hast du ihn nicht gefragt?* Nee (leise) weiß auch nicht, ob man die nun wirklich hätte verbrennen müssen oder – sie aufbewahren hätte können. (Leise) Weiß ich jetzt nicht. (Lauter) müsste ich glatt mal fragen. [...] Das war nach seinem Tod als – meine Großmutter dann aus dem Haus ausgezogen ist und dann die ganzen Sachen wieder aufgetaucht sind und – naja, die Tagebücher wurden aufbewahrt und – weil – ich glaub mein Opa hat auch irgendwann mal gesagt, dass ich die Tagebücher später bekommen sollte, deswegen er die aufbewahrt hat. *Wollte Dein Vater die eigentlich auch verbrennen?* Weiß ich nicht. Aber ich denk mal nicht. Und ja, die Fotos sind verbrannt.

fortement symbolique (brûler des photographies n'est pas équivalent à les jeter) de prise de distance avec le passé et de purification par le feu, dont la signification semble s'être transmise au fils, combinée à une ignorance des raisons de cette prise de distance, engendre le malaise, bien davantage que la connaissance exacte d'un passé ressenti comme honteux ne peut le faire. Peter peut seulement imaginer le contenu des photographies. Compte tenu des images collectives que les élèves retiennent de la période (ils citent en particulier celles de la libération des camps, mais également celles des « montagnes de cadavres »), l'imagination de Peter doit disposer d'un réservoir d'images « possibles » qui ne peuvent qu'évoquer les pires horreurs. La peur de ce qu'il pourrait découvrir est plus forte que la volonté de savoir, d'où l'impossibilité de poser des questions. Il préserve également son père, sa décision de brûler les photographies, et rend ainsi la confiance placée en lui.

Ainsi, les schèmes d'interprétations scolaires ou ceux mobilisés à travers les pratiques culturelles en famille avec les parents, ne sont pas les mêmes que ceux mobilisés par les histoires des grands-parents. D'où un positionnement paradoxal des élèves, qui, ne pouvant mettre en cause leurs grands-parents, se révoltent d'entendre « trop » parler du passé à l'école. D'autant plus que les explications scolaires restent, comme les conversations avec les grands-parents, peu satisfaisantes pour répondre aux questions concrètes que se posent les élèves, et ce de deux manières : premièrement, l'insistance scolaire sur le génocide a perdu, pour la troisième génération hambourgeoise, son caractère d'urgence, ce qui les différencie des élèves de Leipzig. Deuxièmement, le caractère moral de l'enseignement interdit le plus souvent une compréhension historique approfondie du sujet, ce qui semble être également moins le cas à Leipzig.

3 LA « DEMOCRATIE EN DANGER »

Nous avons vu de quelle manière, pour les professeurs de Hambourg, qu'ils soient pro- ou anti-« 1968 », la « démocratie » reste un système fragile, à sauvegarder à tout prix contre les menaces du fascisme ou du totalitarisme selon les positions politiques des uns et des autres. Les professeurs de Leipzig, au contraire, ont vécu le changement vers un régime pluraliste le plus souvent comme une imposition de l'extérieur, même si certains applaudissaient la fin du régime de la SED. La relation qu'ils ont établies avec l'Etat qui les emploie est ainsi distincte. Ceci mène à une profonde différence générationnelle entre

professeurs et élèves à Hambourg, qui se présente de manière beaucoup moins nette à Leipzig.

En effet, la quasi-totalité des élèves « saturés » interrogés à Hambourg, en opposition marquée par rapport à leurs professeurs, ressentent le régime politique comme très stable. Même ceux qui occupent une position plutôt critique vis-à-vis du système « capitaliste » et « parlementaire » n'envisagent aucun horizon de changement. La démocratie parlementaire et le système économique libéral sont perçus comme seul système envisageable politiquement par tous ou presque. D'où l'absence totale de crainte concrète du retour de la dictature.

« Non, je ne crois pas que – (il hésite) que ça serait possible [un retour au nazisme] non. C'est là, c'est enraciné, la pensée nazie, ça c'est clair, ça existe, mais – je ne crois pas que c'est envisageable. Déjà parce que les jeunes, par exemple – ou même aussi (il hésite) même les plus âgés, même les quatre-vingt-dix ans, qui y étaient, je ne crois pas qu'ils auraient envie de ça à nouveau. Non ! (il rit)³¹. »

Le fascisme paraît ainsi marginalisé en Allemagne, un retour à la dictature devient inimaginable. La croyance dans le système est ancrée profondément chez ses élèves dont les parents occupent des positions sociales aisées ou qui sont enseignants, tel les parents de René. En revanche, les élèves de Leipzig, (comme par ailleurs leurs enseignants, nous l'avons vu) développent une relation beaucoup plus ambiguë au régime existant, dont la mise en cause peut se fonder entre autre sur une valorisation partielle du régime de la RDA. Celle-ci a été par ailleurs observée de manière massive dans la génération de leurs parents et professeurs, la « première génération FDJ » (cf. Wierling, 2002, mais également 2000, 1999) :

« En particulier ceux qui ont été à l'école, en RDA, ils ont appris des choses vraiment différentes. Et certaines choses restent. Voilà, l'Allemand de l'Ouest n'a peut-être pas appris exactement les mêmes choses à l'école que le citoyen de la RDA. C'est évident. Ils ont lu Marx, et Engels, et donc ils ont une autre vision du monde. Ils sont – je trouve que les Allemands de l'Est voient le monde, tel qu'il est aujourd'hui, avec des yeux beaucoup plus critiques, parce qu'ils ont gardé en tête toutes ces opinions d'extrême gauche, parce qu'ils étaient obligés de les apprendre. [...] Je vois, par exemple, mes parents, en particulier mon père, voit tout ça de manière très critique. Ce n'est pas un nostalgique, qui dit qu'il veut retourner en RDA, mais - même pour moi-même, c'est pareil. Quand on connaît tout ça [le passé de la RDA, et les lectures socialistes], on voit notre Etat d'aujourd'hui comme pays capitaliste de manière très critique. Et parce que je m'intéresse beaucoup à la RDA, et que je lis des livres qu'on lisait à l'époque – et pas seulement sur la RDA comme Etat de la Stasi – mais aussi sur les idées, qu'on a essayé de réaliser. Quand je regarde ça, on se rend compte de pas mal de choses. [...] L'hostilité envers les hommes, du capitalisme, est critiqué [en RDA]. Et le capitalisme est quelque chose de froid, et peu personnel, en particulier en Allemagne. Tout est bureaucratique, ici. La manière dont on traite les hommes, une manière très peu personnelle. Par exemple les chômeurs, au *Arbeitsamt* [équivalent de l'ANPE]. On les traite comme des choses. Et ça,

³¹ Nee, das glaube ich nicht – also - also (2) dass das [eine Rückkehr zum Nationalsozialismus] denkbar wäre, nicht. Das ist auf jeden Fall noch äh (2) noch irgendwie verwurzelt. – Also dass es auf jeden Fall noch ein nationalsozialistisches Denken auf jeden Fall in dem – Ausmaße gibt, aber ich glaube nicht, dass es noch denkbar wäre. Allein weil, (2) weil doch die Jugend glaube ich zum Beispiel jetzt so- Oder auch- eigentlich auch so die- (zögert) selbst so die Leute, die Älteren, meinetwegen Neunzigjährigen, die schon dabei waren, glaube ich nicht noch mal Lust darauf hätten, – ne (lachend). (Entretien du 17.04.03., p. 9)

je pense, que les Allemands de l'Est le critiquent beaucoup. Surtout parce qu'ils vont plus mal que les Allemands de l'Ouest. Par rapport au chômage et des choses comme ça. Parce que ces Länder sont plus pauvres. Oui³². »

Ainsi, valorisation du passé RDA et dévalorisation du « système capitaliste » vont de pair. Ce dernier apparaît, par conséquent, comme un régime possible parmi d'autres. L'alternative politique réelle minimise ainsi l'importance que prend, dans le discours de Mark, élève au Gymnasium Monnet à Leipzig et fils de deux journalistes, le passé nazi, remplacé par celui de la RDA. Cette superposition semble également avoir lieu dans les conversations familiales, où passé RDA et passé nazi s'entremêlent. Le positionnement de Mark n'est ainsi peut-être pas sans lien avec le soutien du régime communiste de la part de ses parents, et en particulier de son père.

Le discours de Michael³³, camarade de cours de Mark, est également dominé par une réflexion sur le passé proche. En revanche, le passé lointain lui sert à discréditer le passé proche, dans un discours sur l'instabilité politique de la démocratie, exprimant un rapport au passé nazi qui ressemble à celui des enseignants de Hambourg, et qu'il est parfois obligé de défendre contre ses propres professeurs de Leipzig.

« Vendredi dernier, en cours de sciences sociales (*Gemeinschaftskunde*), ma prof voulait me convaincre, qu'on ne peut pas comparer le régime de la RDA avec le nazisme. Que c'était beaucoup mieux, et que finalement, c'était quand même une démocratie ! Mais – je trouve cela effrayant, parce que – pour moi, une démocratie ne se définit pas par le fait, que j'emprisonne tous les opposants et que je n'ai pas de liberté de presse et des choses comme ça ! Et puis, elle me dit 'il y avait une opposition, le *Nationale Front*'. Et puis, je lui dis : il y avait des leaders de la FDJ (jeunesse du Parti) dedans. C'était tous des associations qui en principe étaient quand même gérées par la SED. Et il n'y avait pas des élections ! 95% est complètement irréaliste, comme résultat d'élection³⁴ !' »

³² Vor allen Dingen, die noch zu DDR-Zeiten zur Schule gegangen sind, die haben ja ganz andere Sachen gelernt. Und da bleibt auch teilweise was hängen. Also – der Westdeutsche hat vielleicht nicht genau dasselbe wie 'n DDR-Bürger in der Schule. Das ist natürlich klar. Also die haben Marx und Engels gelernt und haben dadurch auch 'ne ganz andere Sicht auf die Welt. Also die sind – ich finde, Ostdeutsche sehen die Welt, so wie jetzt ist, mit viel kritischeren Augen, weil sie halt diese ganzen extremen linken Ansichten alle noch im Kopf haben, weil sie die ja lernen mussten. [...] Also ich glaube, meine Eltern sehen das – speziell mein Vater – sieht das äh recht kritisch. Also er ist jetzt kein Nostalgiker, der jetzt sagen würde: „Ich will die DDR zurück haben“, aber ähm- und mir geht's auch selber so, also – man sieht, wenn man das alles kennt, unseren jetzigen Staat als kapitalistisches Land sehr kritisch. Also, da ich mich auch viel mit DDR auseinandersetze und auch Bücher lese, die damals gelesen wurden und – nicht nur die DDR als Stasi-Staat so, sondern diese Ideen, die da versucht wurden zu verwirklichen – die auch betrachte, da fällt einem doch schon einiges auf. [...] Da wird eigentlich diese, diese Menschenfeindlichkeit des Kapitalismus kritisiert. Und das der Kapitalismus so was Kaltes, Unpersönliches ist, und vor allem in Deutschland. Das ist ja alles sehr bürokratisch, wie mit den Menschen umgegangen wird, also auf 'ne sehr unpersönliche Weise. Zum Beispiel mit Arbeitslosen auf 'm Arbeitsamt, ja? Die werden behandelt wie 'n Gegenstand. Und das, denke ich, kritisieren die Ostdeutschen doch schon ziemlich. Gerade, weil's den Ostdeutschen ja auch schlechter geht als den Westdeutschen, jedenfalls von der Arbeitslosigkeit und so, denn diese Länder sind einfach ärmer. Ja. (Entretien du 17.10.03, p. 2).

³³ Pour la biographie de Michael, cf. Chap. V.

³⁴ Letzten Freitag hatte ich Gemeinschaftskunde. Und da wollte meine GK-Lehrerin mir einreden, dass man das Regime der DDR nicht gleichsetzen kann, oder annähernd gleichsetzen kann, mit dem NS-Regime. – Dass es doch was viel Besseres war – und dass es im Endeffekt doch eine Demokratie war. Aber – dann greife ich mir ehrlich gesagt an den Kopf, weil – für mich, das zeichnet eine Demokratie nicht aus, dass ich da alle meine

Ainsi, la relation à la démocratie, chez les élèves de Leipzig, est beaucoup plus déterminée par leur interprétation du régime de la RDA, que par celle du nazisme, qui n'est qu'un complément à la première. Il n'est ainsi pas très surprenant que Michael ne soit pas « saturé » par ce passé. En effet, il ressent le nouveau régime comme fragile (« Nous ne sommes pas capables de créer une démocratie qui soit sûre, d'autres ont dû le faire pour nous, aussi bien en 1945 qu'en 1989 »). La confrontation à sa double mise en cause par la valorisation du passé nazi (de la part de ses grands-parents), et de celui de la RDA, par sa grand-mère, mais aussi par certains de ses professeurs y contribue sans doute. Son père, en revanche, a souffert, en tant qu'artiste du spectacle, du manque de la liberté d'expression imposé par la SED. La *Wende* a été, pour lui, une véritable 'libération', ce qui peut éventuellement fournir un élément d'explication de l'attachement fervent du fils au nouveau régime.

Par ailleurs, la présence du néonazisme est ressentie concrètement à Leipzig à travers les grandes manifestations annuelles au centre ville, accompagnées des « contre-manifestations » tout aussi régulières. Si certains élèves du *Gymnasium* Monnet y participent, les débats sur cette question sont présents chez beaucoup de lycéens, même s'ils ne sont pas engagés politiquement, tel Else, dont les deux parents sont enseignants, et qui a commencé à établir une chronique familiale :

« Je ne sais pas. En ce moment, il n'y a peut-être pas la possibilité qu'il y ait tout de suite un putsch. Je ne peux pas m'imaginer que la NSDAP – la nouvelle NSDAP, ou quelque chose comme ça – va arriver. Mais de toute façon, si rien ne change, il y a des gens qui vont s'y mettre bientôt ! [...] Et toutes ces manifestations [néo-nazis] qui se passent tout le temps à Leipzig ! Surtout à Leipzig ! Les gens les regardent et puis, ils font des contre-manifestations. Mais ça ne pourra pas durer éternellement ! Leipzig est la ville exemplaire pour le [mouvement antifasciste]. « Nous sommes le peuple ! ». Et ils le – quelqu'un devrait les empêcher ! Ils le savent, que c'est mal – les élus – ils savent que c'est mal et ils connaissent leurs buts [ceux des néo-nazis]. Mais ils parlent de leurs lois, et prétendent qu'ils ne peuvent rien faire. Ça suffit, à un moment donné ! On ne peut pas toujours se contenter de dire – nous sommes une démocratie, et tout le monde a le droit de se rassembler ! Il faut intervenir ! On ne peut tolérer ça comme ça³⁵. »

Oppositionsmenschen einsperre und keine Pressefreiheit und so was habe. Dann sagt sie mir: "Es gab ja eine Opposition: Die Nationale Front". Dann sag ich zu ihr: "Da waren FdJ-Leiter drin. Da waren die ganzen Verbände, die im Prinzip doch von der SED gelenkt wurden. Und Wahlen gab es denn nun wirklich auch nicht! – 95 Prozent ist unrealistisch (2) als Wahlergebnis!" (Entretien du 18.10.03, p. 11).

³⁵ Ich weiß nicht (2) im Moment besteht vielleicht nicht die - Chance, dass gleich 'n – Putsch! besteht. Kann ich mir nicht vorstellen, dass jetzt die – NSDAP die neue! quasi (2) dass da wieder was kommen wird. Aber irgendwie – wenn sich nicht bald was tut, dann wird irgendjemand was tun. [...] Na, diese Aufmärsche, die ständig in Leipzig, vor allem! in Leipzig stattfinden. Und dass die Leute immer wieder drauf gucken und dagegen demonstrieren. Aber das kann man ja nicht ewig durchhalten. Leipzig ist die Vorzeigestadt für 'Wir sind das Volk'. Und - dass die das, also irgendwer müsste das doch – die wissen, dass es falsch ist (lauter) die Abgeordneten, die wissen, dass es falsch ist und was die für Ziele haben. Und, und berufen sich da auf ihre Gesetze, dass sie da nichts machen können. Irgendwo reicht 's doch. Irgendwo (2) kann man doch nicht immer nur sagen: Wir sind ne Demokratie, jeder hat das Recht Versammlung. Da muss man einfach mal durchgreifen (energisch) quasi. Das kann man ja nicht irgendwie so laufen lassen. (3.11.03, p. 10).

Ainsi, non seulement le rapport au régime pluraliste des élèves est beaucoup plus ambigu que celui des élèves de Hambourg, mais les élèves de Leipzig ont également bien davantage le sentiment d'une présence concrète de l'extrême droite, peut-être dangereuse, qui se différencie très peu de la vision de leurs professeurs.

En revanche, au *Gymnasium* Weinberg à Hambourg, les élèves ne sont guère en contact avec le néo-nazisme. Cela contribue à leur sentiment de sécurité politique. Benjamin est très lucide sociologiquement, quand il analyse le fait qu'il ne rencontre jamais des personnes qui défendent véritablement des opinions politiques anti-système, et en particulier d'extrême-droite :

« C'est un phénomène qu'il faut expliquer par l'éducation aussi. Et je pense que – à part le travail chez Mc Donald – je dois dire que je me trouve dans un environnement plutôt élitair – enfin, ce n'est peut-être pas la bonne expression – mais je grandis dans un environnement avec un niveau d'éducation extrêmement élevé, et dans lequel les gens réfléchissent beaucoup. Ce n'est pas le cas partout ! Et je pense que c'est la raison pour laquelle, quand on grandit comme ici à Weinberg, protégé (*behütet*) et bien éduqué, on n'a pas, de manière privée des contacts avec des personnes comme ça, jusqu'à ce qu'on entre dans la vie professionnelle. Et c'est la raison pour laquelle je n'arrive pas à citer un exemple, où je pourrais dire : voilà, j'ai connu des gens qui trouvent ça [le nazisme] cool ou quelque chose dans le genre. Parce que, avec des gens comme ça je n'ai tout simplement aucun contact. A part au travail [chez McDonald]³⁶. »

Ce constat ne vaut pas de la même manière pour les élèves de Leipzig. Non seulement la présence du néo-nazisme y est réelle, ils expriment également une peur physique liée aux manifestations et l'évocation de la violence, tel dans l'entretien avec Else.

« *Tu es allée aux contre-manifestations ?* »

« Moi, ça me fait peur. Quand j'entend des récits. Il y a longtemps, il y a deux ans déjà, il y avait des types dans l'école, des types qui se baladent de manière ostentatoire, avec des auto-collants 'anti-nazi'. Et les autres, avec et leur bottes et leurs vestes. Et leurs coupes de cheveux. Et quand ils s'affrontent - oui, c'était il y a deux ans, pendant les grosses manif, avec les jets d'eau et tout ça. Et j'ai entendu, il [mon camarade de classe] a raconté ce qui s'est passé ! Et quand il y a des manifestations, je ne sors pas, par principe. On ne sait jamais. Avant, on disait « ou alors une balle ». [Aujourd'hui] Ce n'est pas aussi grave, je veux dire quelque chose peut nous arriver n'importe où. Mais j'évite ce genre de manifestations³⁷. »

³⁶ Das ist auch ein Phänomen, was man auch auf die Bildung zurückführen – muss! im Prinzip. Und ich einfach, jetzt von diesem Job bei Mc Donalds mal abgesehen, einfach sagen würde, dass ich mich, was heißt in nem 'elitären' Umfeld – trifft es nicht richtig, aber – doch in einem Umfeld bewege, wo einfach der Bildungsstand sehr hoch ist und wo die Leute sich viele Gedanken machen. Das ist nicht überall der Fall! Und ich glaube, deswegen hat man privat, wenn man so aufwächst wie wir hier in Weinberg, doch behütet und gut gebildet, nicht so viel Kontakt mit solchen Leuten, bis man halt wirklich ins Berufsleben geht. Und deswegen fallen mir jetzt so privat keine Beispiele mehr ein wo ich, wo ich sagen könnte: Da habe ich Leute kennen gelernt, die das [den NS] irgendwie cool finden oder so. Weil ich mit solchen Leuten einfach auch, einfach keinen Kontakt hab, außer halt da auf der Arbeit [bei Mc Donalds] (Entretien du 18.04.03, p. 18).

³⁷ Bist du da mal hingegen auf die Gegen-Demonstration gegangen? Also mich schreckt das ab. Also, wenn ich die Berichte gehört habe. Also ist schon lange her. Zwei Jahre (leiser). Wir hatten bei uns (3) diese Type, so 'ne Typen (zögert) die laufen – richtig markant rum mit ihren ganzen 'gegen Nazis'. Une die dann, mit ihren Stiefeln und ihren Jacken! Und ihren Frisuren. Und, und wenn die da aufeinander prallen, das war ja, vor zwei Jahren glaube ich war das ja diese große Demonstration mit Wasserwerfern und diesem Zeug. Und was ich da gehört

Pour les élèves de Leipzig une menace sur la paix civile paraît envisageable, peut être également à travers sa présence dans des histoires familiales. En effet cette peur d'une répression étatique par la violence est présente dans beaucoup d'entretiens des professeurs quand ils racontent les événements, tels les manifestations du lundi à Leipzig, qui ont précédé la chute du Mur. La peur d'être incarcéré ou même d'une intervention armée a été très présente dans les esprits – d'où l'évocation de l'expression : « ou alors une balle ». Dorothee Wierling a constaté une peur de la guerre dans la génération des parents et professeurs de ces élèves, nés autour de 1950, et qu'elle attribue entre autre aux souvenirs de la guerre, mais également à la présence de ruines de guerre dans l'environnement urbain (Wierling 1999). En revanche, la paix civile représente une « évidence », y compris au niveau étatique, pour les élèves de Hambourg. La tendance de ces derniers au pacifisme semble par ailleurs largement répandue. René(H) la formule dans des termes très proche des buts pédagogiques de ses professeurs :

« On le voit aussi maintenant. Ce refus de la guerre par principe (il hésite). On peut voir ça différemment. Je veux dire, Saddam Hussein doit disparaître. Ça, c'est évident. Mais les gens – ils disent quand même non [à la guerre] par principe. [...] On est contre (il hésite) contre des extrêmes. On n'est plus aussi ouvert envers les extrêmes [qu'auparavant]³⁸. »

Se révèle chez les élèves hambourgeois une impossibilité à penser contre le système et une intégration très profonde des valeurs du régime pluraliste. René explique lui-même cette conviction que « les extrêmes politiques » n'ont pas rencontré de succès politique en Allemagne (en témoigne, entre autre, leur inexistence en termes de représentativité politique, en tout cas dans les anciens Länder³⁹) par un effet générationnel et, plus spécifiquement dans son cas, par le positionnement politique et les histoires transmises par ses parents :

« Je pense que chez les jeunes c'est le cas [ils ne sont plus tellement extrêmes] mais je pense que ce sont nos parents, qui ont montré le chemin, ceux qui ont cinquante ans – les soixante-huitard. Ce sont eux qui (il hésite), oui, bon, je ne m'y connais pas tellement, dans l'histoire du mouvement de 68, mais je connais ça par les histoires de mes parents – que – (il hésite) enfin qu'il y avait- (il s'interrompt, recommence sa phrase) En principe, ce mouvement ne s'est pas tellement construit sur le slogan « anti-droite » ou quelque chose comme ça, mais plutôt contre les autorités, je pense. C'est ça, quand même. (Il réfléchit). Oui et que les – que les gens ont acquis une forte réticence contre les autorités, contre une autorité forte, je pense, parce que – on n'aime plus tellement se laisser gouverner,

hab von dem, der hat berichtet, was da los war. Und wenn solche Aufmärsche sind, da gehe ich prinzipiell nicht raus. Weil man weiß ja nie, was da (zögert) „oder Kugel“ sagte man früher. So schlimm ist es nicht, ich meine es kann einem überall! was zustoßen. Aber solche Veranstaltungen meide ich. (Entretien du 3.11.03, p. 11).

³⁸ Das sieht man auch jetzt glaube ich-. Das ist einfach dieses prinzipielle Neinsagen zum Krieg, (2) was man – man ja auch verschieden betrachten kann. Also, – Saddam Hussein muss ja eigentlich weg im Irak. So, das ist ja völlig klar, so. Doch die Leute sagen dann prinzipiell "Nein". Man ist einfach gegen (überlegt) ja, gegen Extreme. (zögert) Man ist Extremen gegenüber nicht mehr so aufgeschlossen dadurch, so. (ibid.)

³⁹ Le succès du PDS est géographiquement restreint aux nouveaux Länder. Par ailleurs, le DKP, mais également les partis politiques d'extrême-droite, ont eu relativement peu de succès en terme de représentation dans le paysage politique de la RFA d'après guerre. On ne peut comparer la situation avec celle de la France, par exemple.

parce qu'on sait, en particulier en Allemagne, quelles seront les conséquences, quand une personne acquiert autant de pouvoir⁴⁰. »

Les conditions contre lesquelles ses parents se sont battus politiquement, aussi bien en termes de représentation (la croyance dans l'autorité) qu'en termes de mécanismes de pouvoir (les hiérarchies autoritaires à l'université, à l'école etc.) ont, aux yeux de René, disparu. En conséquence l'abus de pouvoir n'est plus un danger. Son optimisme pour ce qui est de la vigilance politique de la population allemande et son adhésion au système se retrouve chez presque tous ses camarades de cours. Ils tiennent par ailleurs des discours très légitimes sur le nazisme, très proche de celui de leurs professeurs. Ainsi Johannes(H).

« C'est ce qui est le plus important. Qu'on n'oublie pas, mais qu'on soit contre – qu'on soit un peu sceptique envers les mouvements extrémistes. Et qu'on devrait en profiter [des leçons du passé] pour être non seulement ouvert envers d'autres personnes et d'autres cultures, mais qu'on soit également plus amical avec eux. Qu'on traite les étrangers, qui sont ici, normalement. Qu'on mette en œuvre [l'égalité], qu'il n'y ait plus de discrimination, peu importe de la part de qui⁴¹. »

Johannes a donc intégré les deux grandes leçons (esprit critique et tolérance) que propose la réflexion sur le nazisme. Mais, comme la totalité de ses camarades exprimant un sentiment de saturation, il les tient pour acquises. Chez ces élèves, le nazisme est un événement historique sans lien désormais avec « l'Allemagne d'aujourd'hui ». Magdalena (H) :

« Je trouve bien qu'on connaisse [le passé nazi] et tout ça. Mais sinon, je suis plutôt contente de ne pas voir des parallèles [avec aujourd'hui], en particulier au niveau politique. Je veux dire – c'est bien de l'avoir traité et de le savoir, mais vraiment, des parallèles avec l'Allemagne, je n'en vois pas vraiment⁴². »

Elle opère ainsi une distinction entre le nazisme et « l'Allemagne » qui semble significative de cette impossibilité de penser les deux moments ensemble chez les élèves

⁴⁰ Ich glaube, bei den Jungen auf jeden Fall [die sind nicht mehr so extrem], aber ich glaube, dass – dass der Weg dafür halt geebnet wurde durch im Prinzip unsere Eltern, die so 50 sind, halt 68er irgendwie, dass die halt (2) [...] Ja, also ich kenn mich jetzt nicht wirklich mit der 68er Bewegung aus, aber ich kenn das halt nur so von Erzählungen von meinen Eltern, dass (2) da auch (2) eben- (zögert, fängt neu an) Das ist ja im Prinzip so, dass die Bewegung an sich ja nicht unter dem Slogan läuft "gegen rechts" oder so, sondern halt gegen Autoritäten, glaube ich. >Ist doch so. (2) Ja, und dass das halt- dass die Leute einfach eine Abneigung gegen eine starke Autorität bekommen haben, glaube ich, so weil- Man lässt sich halt nicht mehr gerne regieren, weil man auch gerade weiß in Deutschland, was das für Folgen haben kann, wenn eine Person so eine Machtfülle hat. (ibid).

⁴¹ Das ist glaube ich das Wichtigste, dass man es halt nicht vergisst, sondern dass man auch gegen - extremen Richtungen gegenüber ein bisschen skeptischer wird. Und dass man halt auch gerade das so nutzen sollte, dass man einfach auch gegenüber anderen Menschen und Kulturen nicht nur aufgeschlossen ist, sondern ihnen vielleicht auch mal freundlicher – so – gegenübersteht. – Dass sie auch die Ausländer, die hier sind einfach – ganz normal behandeln. Dass das halt so umgesetzt wird, dass halt eben keine Diskriminierung im Prinzip mehr-egal von wem mehr (5) einsetzt (Entretien du 22.02.03).

⁴² Nee, also ich find's gut, dass ich darüber Bescheid(betont) weiß und so – aber sonst, bin ich eigentlich froh, dass ich nicht so die – die Parallelen sehe (lächeln beide) also grad in politischer Hinsicht. Also das, ich meine es ist gut, dass man das gemacht hat und irgendwie auch alles weiß – aber so wirklich so Parallelen - mit Deutschland jetzt würde ich nicht – nicht sehen (Entretien du 13.04.03, p. 7).

hambourgeois de Weinberg alors que les enseignants voient dans la reconnaissance d'une continuité la condition *sine qua non* d'une adhésion civique à la « démocratie » (cf. chap. IV).

4 L'HISTOIRE MORALE AU COLLEGE

Il y a déjà bientôt vingt ans, Peter Dudek, en analysant la transmission scolaire du nazisme, constatait qu'« aucun autre sujet d'enseignement ne combine aussi étroitement la politique, la morale, et la pression pédagogique d'agir » (Dudek, 1989 : 112). Nous avons examiné en détail les résultats pédagogiques de cette combinaison, qui trouvent leur expression exemplaire dans la pédagogie du bouleversement affectif. Reste à comprendre les effets de cet enseignement sur les élèves qui sont les plus favorisés culturellement.

4.1 « Ça tourne en rond »

Magdalena(H), commente l'enseignement du nazisme, thème qui la passionnait au départ :

« Pendant la période où nous avons traité le sujet au collège, j'ai lu des choses à l'extérieur, au-delà du manuel. Mais au fur et à mesure c'était – nous avons commencé en neuvième [troisième] et puis, nous avons continué en neuvième, dixième, onzième, nous l'avons refait à nouveau, et à un moment donné, ça suffisait, quelque part. Evidemment, c'était le sujet, et c'est important, c'est clair, de le traiter. Mais si on l'a fait pendant deux ans ou plus, c'est – bon : 'maintenant, ça suffit'. Et on aimerait faire autre chose. Il y avait aussi vraiment beaucoup de répétition, tout le temps, et à un moment donné, c'est assez⁴³. »

Cette impression vague du « déjà vu », de la « répétition » revient dans la presque totalité⁴⁴ des 15 entretiens menés avec les plus de 16 ans dans le *Gymnasium* de Hambourg. Sans qu'ils sachent réellement de quoi il s'agit, plusieurs élèves expriment le sentiment du « trop » en termes de quantité. Heidi, explique plus précisément le contenu des cours qui « l'ennuient » :

« En histoire, en particulier, quand nous l'avons fait avec Monsieur Schulze, il a beaucoup insisté ou presque exclusivement, sur les persécutions des Juifs et tout, ce qu'ils n'avaient pas le droit de faire, et ce qu'on a fait avec eux et tout ça. (Elle hésite) et ça, je trouve que c'est intéressant, évidemment, et en aucun cas je ne voudrais le minimiser, évidemment, c'est un des aspects les plus importants. Mais par exemple Hiroshima et la bombe atomique, nous n'en avons jamais parlé en cours d'histoire ! Et si je ne l'avais pas appris – je ne sais pas, par ma culture générale, par les parents et les

⁴³ Während der Zeit, wo wir das in der Schule hatten, habe ich auch außerhalb – der Schule und dieses Schulbuches irgendwie darüber gelesen, aber – ja mit der Zeit war's dann irgendwie so, wir haben sogar in der 9ten schon damit angefangen, dann haben wir das 9te, 10te und 11te noch alles gemacht und dann war das irgendwann auch so 'n bisschen – 'so jetzt ist es mal genug' irgendwie (I.: ja – lächelnd) weil das - (sie grinst) also das war natürlich, das Thema ist natürlich schon wichtig, da so was zu machen, aber nachdem man das dann zwei Jahre oder länger hatte, dann war das irgendwann auch so, so 'jetzt ist mal irgendwie genug' und mal mit was Anderem irgendwie beschäftigen irgendwie [...] wir hatten auch viel Wiederholung eigentlich, dann die immer wieder [...] und ich glaub, das reicht irgendwann oder so (Entretien du 13.04.03., p. 5).

⁴⁴ Ici comme partout il y a une exception.

grands-parents, je ne le saurais toujours pas ! (Elle rit) voilà ! Parce que – à l'école, vraiment, ça n'a jamais été abordé, parce qu'on avait insisté dessus [*darauf herumgeritten*] sur ce truc des Juifs – sur les persécutions des Juifs. Et nous avons fait beaucoup là dessus, ce qui est certainement bien, aussi, mais je pense que le reste, ça en fait partie aussi. Et aussi toute la direction de guerre, qui a fait quoi quand, et des choses comme ça, nous ne l'avons jamais appris. Il fallait se l'approprier tout seul. Et je trouvais ça un peu dommage⁴⁵. »

Si Heidi commence à parler précisément des cours de Monsieur Schulze, elle généralise rapidement ses propos. De l'utilisation du pronom indéfini « *man* » (on) elle passe aux formulations passives « *es wurde darauf herumgeritten* » pour décrire une focalisation excessive de l'enseignement sur le génocide. Si au départ, c'est le professeur M. Schulze qui a des priorités d'enseignement, rapidement Heidi parle des « cours d'histoire », et à la fin de l'extrait, c'est « l'école » en général qui devient objet de sa critique. A la fin, tout acteur d'un discours spécifique disparaît derrière les formulations passives telles que « nous l'avons jamais appris ». On retrouve cette manière de formuler le problème chez les autres élèves. L'utilisation du « on » et des formulations passives sont abondantes dans l'évocation de la saturation, ce qui correspond à ce sentiment diffus d'une omniprésence du thème sans pouvoir pour autant définir les sources précises du discours sur le passé.

4.2 « Culpabilité allemande » et « fierté nationale »

L'opposition entre « l'insistance sur les Juifs » et « Hiroshima » se retrouve dans plus de la moitié des discours d'élèves saturés.

« Alors nous avons (elle hésite) tout le monde le dit, vraiment ! (Rire) Tous, tous, eh bien, de – ce que j'ai trouvé vraiment horrible, eh bien nous avons jamais entendu le mot Hiroshima, c'était tout le temps : les Juifs, les Juifs, les Juifs ! On a fait du mal aux Juifs. Et puis il y avait des exposés sur le sujet. Et puis, on a fait – je sais plus – on a fait les dix – euh – ben, c'était un bouquin qui contredit les mensonges des néonazis, (elle hésite) à Auschwitz personne n'a été exterminé, et puis il y avait des exposés entiers sur ça. Et puis pleins de bouqu – euh plein de films, et des documentations – vraiment, on avait l'impression que le point principal, qu'on avait traité de la Deuxième Guerre mondiale, c'était Auschwitz. (Elle hésite). Et les Juifs. (Elle hésite à nouveau) Ah, oui, et puis en même temps, nous avons lu *When Hitler stole the pink rabbit* en anglais⁴⁶. »

⁴⁵ Grad in Geschichte (rire), als wir das bei Herrn Schulze da gemacht haben, der hat halt sehr viel Wert gelegt, oder ausschließlich, auf diese ganzen Judenverfolgungen, was die alles nicht durften, und was mit denen gemacht wurde und so, (2) und das, das find ich natürlich wichtig, also ich will das jetzt auf keinen Fall irgendwie runterspielen, natürlich ist das einer der wichtigsten Punkte, aber z.B. wurde sowas wie Hiroshima und die Atombombe nie angesprochen im Geschichtsunterricht, also wenn ich das nicht, was weiß ich, - , Allgemeinbildung, von den Eltern oder Großeltern oder so mal irgendwie erfahren hätte, dann wüßt ich das heute noch nicht (rire), so. Also weil das wirklich in der Schule nie behandelt wurde, weil eben immer auf diesem Juden-, auf dieser Judenverfolgung, - , drauf rumgeritten wurde, und wir da unheimlich viel gemacht haben, was sicherlich auch gut ist, aber ich denke das andere gehört auch dazu. Und überhaupt die ganze Kriegführung, wer wann was gemacht hat, und wann überhaupt die USA wirklich eingetreten sind, und solche ganzen Sachen haben wir nie gelernt. Also, das muss man sich dann irgendwie selber (rire) aneignen. Und das fand ich ein bisschen schade. (Entretie du 27.12.01, p. 3)

⁴⁶ « Also wir ham [elle hésite longuement] das meinten auch wirklich [rire] alle, alle, also, von von-, was ich dann auch wirklich schrecklich fand, also wir ham z.B. nie das Wort Hiroshima erwähnt, es war eigentlich

Hiroshima devient ici un symbole, qui exprime le « ras-le-bol » des élèves avec cette impression de supporter, à travers leurs cours d'histoire, le « malheur juif ». La difficulté de cet enseignement semble liée à un sentiment diffus de culpabilité qui ressort de tous les entretiens avec les élèves de plus de 16 ans de Hambourg originaires de familles aisées. Ainsi, racontant sa visite d'un camp de concentration, Karl, fils de médecin et d'une professeure du secondaire, déclare :

« En tant qu'Allemand, on ne se sent pas très bien, enfin, moi, je ne m'y suis pas senti très bien. [...] On s'y sent quand même coupable, même si en fait (*eigentlich*) on n'y a rien à voir. Tu as honte, quand même, un peu⁴⁷. »

D'autres répètent pendant l'entretien : « Ce n'est pas de ma faute », « je ne suis pas obligé d'avoir honte », « je n'ai rien à voir avec ça », « je ne suis pas coupable, je ne me sens pas coupable ». La répétition appuyée de ces déclarations suggère fortement qu'ils luttent contre un sentiment de culpabilité présent, en dépit du fait que leurs paroles affirment le contraire. Ces élèves développent ainsi un discours très agressif et défensif, comme s'ils se sentaient constamment agressés. Ils me parlent de leurs expériences à l'étranger (Angleterre, France, Italie, Espagne, Pologne), qui les ont touchés particulièrement. A peine étaient-ils identifiés en tant qu'Allemands que les blagues fusent jusqu'à l'insulte ordinaire de « nazis », ou le salut « *Heil Hitler* » etc. C'est aussi parce que ces élèves doutent de leur propre culpabilité qu'ils se sentent particulièrement agressés par des remarques qui explicitent leurs propres doutes.

En effet, les élèves de Leipzig ne parlent pas des agressions à l'étranger, même lorsqu'ils voyagent, ni de sentiments de culpabilité. Une première explication pourrait se trouver dans le fait que le discours anti-fasciste « officiel » de la RDA établissait la « culpabilité extérieure » du capitalisme en même temps qu'une auto-justification de la RDA et ses habitants en tant qu'héritiers des résistants communistes. Néanmoins, de nombreuses études ont montré l'influence très limitée de ce discours « officiel » sur les appropriations familiales du passé, déjà au temps de la RDA, (cf. Niethammer/Plato/Wierling 1991 ; Eschebach 1997) et plus encore après la réunification (cf. Wierling, 1999). Il semblerait pour

immer nur: Juden, Juden, Juden! Den Juden wurde das Schreckliche angetan. Und es gab dann Referate, über, was weiß ich, die die zehn äh, (2) was war denn das, das war irgendwie so'n Buch, also wo halt Nazilügen widerlegt wurden, also in Auschwitz wurde niemand vergast, da gab's dann ganze Referate drüber. Und lauter Büch- äh lauter Filme wurden geguckt, und Dokumentationen, und, also ich hatte wirklich das Gefühl, der Hauptteil, den wir vom zweiten Weltkrieg besprochen haben, war wirklich Auschwitz. [elle hésite] Und Juden. [hésite à nouveau] Ach ja genau, und dann gleichzeitig im Englischunterricht ham wir dann noch, *When Hitler stole Pink Rabbit*, gelesen. » (Entretien du 03.04.02, p. 4)

⁴⁷ Als Deutscher fühlt man sich nicht wohl, also ich hab mich da nicht wohlgefühlt. [...] Da fühlt man sich doch Schuld, obwohl man eigentlich überhaupt nichts damit zu tun hat. Du schämst Dich dann doch nen bisschen (Entretien du 10.03.03).

autant que les discours sur « l'appartenance nationale » ne soient pas tout à fait les mêmes. En effet, on pourrait réfléchir sur ce en quoi la définition de la nation en termes de « classe » au lieu d'une appartenance en termes « ethniques » rend le lien entre une « fierté nationale » et le passé nazi honteux moins évident.

En effet, tout autant que leurs professeurs, les élèves de Leipzig sont « fier » d'être allemand. Si les professeurs de Hambourg luttent activement contre les sentiments patriotiques chez les élèves, les professeurs de Leipzig les trouvent « normaux », voire nécessaire, tel M. Wolff :

« Et pour moi, le résultat [de l'enseignement du nazisme] doit être, je pense toujours (il hésite), je l'appelle pour moi un peu comme une libération pour mes élèves. Même si ce n'est pas le mot approprié. Le résultat doit être que – je le fais toujours de manière un peu provocante. Je marque sur le tableau : 'je suis fier d'être Allemand'. Et pour moi, à la fin, le résultat doit être : oui, on peut tout à fait l'être. Pour cette génération-là⁴⁸. »

La position des collègues hambourgeois est presque exactement à l'inverse. M. Stein, enseignant d'une cinquantaine d'années à Wiesi, raconte :

« Ça serait bien – moi je serais content qu'un élève apprenne que ce n'est pas parce que tu es né dans une ethnie que tous ce qu'elle fait est bien et à défendre. Mais ils viennent me dire : 'Je suis turc, Monsieur Stein, il faut que vous compreniez !' Et moi je dis: 'Non ! Le fait d'être turc ne me fait rien comprendre du tout ! Une personne critique peut quand même réfléchir si tout ce que font les Turcs est bien!' 'Oui, mais vous, vous êtes fier, aussi, de venir d'Allemagne, ou d'être allemand !' (Il parle vite) Et quand je leur dis que 'pas du tout !', j'ai un silence de mort. Pendant plusieurs secondes. 'Vraiment pas ?' [demandent les élèves]. 'Non, vraiment pas. J'y suis né, j'ai un passeport. Et mon père, s'il était né un peu plus tard, il aurait été citoyen de la RDA. Et ma mère autrichienne. Mais ils sont nés dans le grand Reich allemand (*Großdeutsche Reich*) et je ne sais pas de quoi je pourrais être fier ! Tu peux être fier, quand tu cours vite au 100 mètres et tu t'es entraîné ! (il sourit). Ou quand tu as réussi ton examen, tu peux être fier. Mais si non, il n'y a aucune raison' (il baisse la voix)⁴⁹. »

La fierté nationale, pour les professeurs hambourgeois, est inconcevable. Le raisonnement en termes individualiste prend le pas sur la « fierté collective ». « Je ne vois pas

⁴⁸ Und dann muss auch rauskommen, denk ich immer, (3) ich nenn's für mich im Kopf mal ein bisschen Befreiung für meine Schüler, obwohl das Wort falsch ist, - es muss rauskommen, dass – ich mach das immer provokanter Weise so, indem ich mal anschreibe: „ich bin stolz, ein Deutscher zu sein“. Eigentlich muss für mich dann am Schluss eigentlich rauskommen, ja, das kann man durchaus. Also für diese Generation hier. (Entretien du 17.10.03.)

⁴⁹ Es hätte schon was, ich würde mich freuen, wenn ein Schüler gelernt hat, nicht weil du reingeboren bist in eine Ethnie, ist alles was sie macht – äh zu begrüßen und zu verteidigen. Dann kommen die aber: 'Ich bin doch Türkin, Herr Knoche, das müssen Sie doch verstehen'. Ich sage: "Nein! Nur weil du Türkin bist, verstehe ich überhaupt nichts. Ein kritischer Mensch kann sich doch mal immer noch überlegen: ist das alles richtig, was die Türken machen?". "Ja, ja, Sie sind doch auch stolz drauf aus Deutschland oder Deutscher zu sein" (spricht schnell). Und wenn ich denen erzähle: Kein Stück! Dann habe ich erst mal ne Schweigesekunde. (lächelt) Oder mal 'n paar Sekunden. "Ehrlich nicht?" (I.: kichert) "Nee, bin ich nicht. Ich bin da reingeboren, hab 'n Pass. Und mein Vater www – wäre er 'n bisschen später geboren, wär' er DDR-Bürger und meine Mutter Österreicherin. Nun sind sie ins große deutsche Riech reingewachsen und äh - es gibt kein, ich wüsste nicht, wo drauf ich da stolz sein soll. Stolz kannst du sein auf das, was du irgendwie, wenn du gut bist im 100m-Lauf und hast geübt" (lächelt). Oder wenn du ne gute Arbeit geschrieben hast, dann sei stolz drauf. Aber sonst gibt's – keinerlei Gründe" (leiser). (Entretien du 26.09.03, p. 8-9).

de quoi on peut être fier » est la négation de tout fondement rationnel ou émotionnel du patriotisme, sentiment « condamnable », voire « dangereux », et surtout méprisé. Pour M. Stein le patriotisme est le premier pas vers le racisme, particulièrement « dangereux pour les pauvres, qui n'ont pas une vie très drôle », et auxquels il ne reste que la fierté nationale pour se valoriser.

Sur ce point, les professeurs hambourgeois se différencient donc de leurs collègues de Leipzig. Pour Madame Norte, ainsi que Madame Weinecke, la fierté nationale est une évidence heureuse :

« Etre fier, ou pas être fier, ce n'était pas une question ? »

« Non – puisqu'on était fier! Évidemment qu'on était fier ! Il n'y avait pas de questions à se poser ! (Elle rit beaucoup, et continue à rire en parlant). Oui, mais fier de certaines choses, qui étaient définies [par l'Etat]. »

« Et c'était quoi, ces choses ? »

« Alors, moi, oui, j'étais fière de porter l'écharpe bleue, par exemple (elle rit, court mais très gaie) et aussi de la FDJ, et de tout – si on le voit un peu globalement, de tout les acquis (*Errungenschaften*) du socialisme ! »

Une professeure passe, Madame Weinecke, qui a entendu la dernière phrase et qui ajoute, avant de disparaître : « et les jours du parti ! » [*Parteitage*]

(Rires de toutes les trois. Madame Norte continue :) « Oui ! Et de la construction des logements sociaux ! Oui ! (Elle continue à rire des larmes de joie, et ironise) Et de la mission principale : l'unité de la politique économique et sociale ! (Elle rit encore) Il reste quand même quelques trucs (beaucoup de rires). »

« Et aujourd'hui, vous voyez ça comment, avec la fierté ? »

« Je pense que oui. (Elle continue à rire, doucement). Oui, il y a beaucoup de choses dont les Allemands peuvent être fiers. Comme il y a plein de choses, dans d'autres pays, dont les autres peuvent être fiers⁵⁰. »

Pour Madame Norte, la fierté est tout d'abord la fierté socialiste, celle de l'ancienne RDA. Mais cette manière de ressentir son appartenance à un pays, elle l'a gardée, elle la trouve légitime. C'est également ce sentiment de fierté qu'elle oppose à celui de la culpabilité, attaché à la RFA, et cristallisé par l'agenouillement de Willy Brandt à Varsovie :

⁵⁰ *Stolz oder nicht stolz, das war keine Frage?* – Na, weil – man war stolz, da gab's keene Frage! (unter viel Lachen). Ja, aber eben – auf bestimmte Sachen, die dann eben wieder vorgegeben waren. *Was war'n das dann für Sachen?* Ja, ich war stolz, das blaue Halstuch zu tragen, zum Beispiel, also (lacht, kurz aber sehr fröhlich) und auch die FDJ, und also auf alle – wenn man's jetzt so global sieht, auf alle Errungenschaften des Sozialismus. Eine Vorbeigehende Lehrerin, Frau Weinecke, wirft ein, bevor Sie verschwindet: und auf die Parteitage! (Unter Lachen aller drei) Ja! Und auf den Wohnungsbau! Genau! (noch unter herzlichem Lachen) Auf die Hauptaufgabe, auf die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik! (immer noch lachend) also, so'n paar Sachen sind doch hängengeblieben. (Viel Lachen). *Und jetzt, wie sehen Sie das, mit dem Stolz?* Also, ich denke schon. (immer noch ein kleiner Lachgluckser) Also, es gibt ja ganz viele Sachen, auf die Deutsche Stolz sein können, irgendwie. Wie es auch viele Sachen in anderen Ländern gibt, auf die eben die anderen stolz sein können.

« Le pays est beau. Nous avons de jolis bâtiments, qui représentent des traditions, sur lesquelles on peut ou ne peut pas être d'accord, mais on doit faire avec. Je pense que nous avons aussi beaucoup de belles personnes – des chercheurs, des littéraires, et qu'en sais-je ! L'âge classique, par exemple, Weimar, et Leipzig, la ville des livres, de la foire, et il y a tellement de choses – pourquoi ne serait-on pas fier ! Tous les autres sont aussi fier de leur pays. Pourquoi pas l'Allemagne. Et évidemment, je l'ai déjà dit : il faut voir certaines choses sous la bonne lumière. Et être conscient, évidemment, mais je ne pense pas qu'il faut en permanence s'agenouiller. »

« *S'agenouiller ?* »

« S'agenouiller. L'agenouillement de Willy. Non – c'était pas mal, mais – chaque allemand n'est pas automatiquement un fasciste ! Surtout pas ça ⁵¹ ! »

Les politiques de mémoire sur le passé nazi en RFA sont ainsi cristallisées par la repentance, exprimée dans ce geste de Willy Brandt qu'évoque la presque totalité des professeurs de Hambourg comme une référence positive. La nécessité de s'excuser, essentielle pour cette génération, a aujourd'hui moins d'urgence pour leurs élèves, qui considèrent que l'Allemagne a « bien assumé » son passé, et qui par ailleurs ressentent une culpabilité qu'ils n'arrivent pas à comprendre clairement par eux-mêmes. Magdalena(H), raconte que parfois, elle envie son compagnon, qui a un grand-père turc, et a droit de dire : « moi, j'ai le droit d'être fier d'être Allemand. Parce que moi, je suis Turc ». On voit à quel point les élèves hambourgeois ont intériorisé une définition essentialiste de la culpabilité, qu'en même temps, ils refusent, paradoxe qui contribue à la volonté de « ne plus entendre parler » du génocide.

4.3 L'inadaptation des produits pédagogiques

L'agacement des élèves à propos du « thème des Juifs », un sujet qui les a pourtant intéressés, semble également lié à la simplicité du message transmis à l'école autour du génocide, associé au « mal » et opposé à « la démocratie », et à l'inadaptation des discours pédagogiques à son public. D'où le commentaire répété « oui, c'est bon, nous avons compris ».

⁵¹ Das Land an sich ist erst mal schön. Wir haben hübsche Bauwerke, und – die natürlich auch mit Traditionen behaftet sind, über die man sich natürlich streiten kann, aber mit denen man umgehen muss, (lacht) irgendwo – und ich denke, wir haben auch einen Haufen tolle Leute – Wissenschaftler, Literaten – und was weeiß ich, also so Klassik wird ja so immer hervorgehoben, also so – Weimar gerade, und Leipzig als Buchstadt, als Messestadt, da gibt es ja so viele Sachen, warum soll man darauf nicht stolz sein. Jeder andere ist auch stolz auf sein Land. Warum nicht auch auf Deutschland. Äh – natürlich immer unter dem Aspekt, das sagte ich letztens auch schon, dass man eben bestimmte Dinge im richtigen Lichte betrachten muss, sich dessen auch bewusst sein muss, natürlich. Aber ich glaube nicht, dass man immer noch ständig diesen Kniefall machen sollte. *Kniefall?* Kniefall. Willy's Kniefall. Nein – das war schon korrekt, aber, nicht dass der Deutsche gleich der Faschist ist. Auf keinen Fall. (Ibid., p. 27).

Le livre mentionné ci-dessus par Annelore (H), "*In Auschwitz wurde niemand vergast*", *60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt* ('A Auschwitz, personne n'était gazé'. 60 mensonges d'extrême-droite et comment on les contredit) de Markus Tiedemann⁵² illustre l'inadéquation entre les matériaux d'enseignement utilisés et les lecteurs visés. Dans la préface de l'ouvrage, M. Tiedemann exprime nettement le but de son entreprise. Les agressions xénophobes contre les foyers des demandeurs d'asile (*Asylbewerberheime*) en Allemagne, ont amené l'auteur à établir un contact avec des adolescents d'extrême-droite. Il a été confronté à leurs visions révisionnistes de l'histoire. Choqué par leur influence sur d'autres adolescents souvent mal informés sur la période⁵³, et par sa propre incapacité (malgré des études d'histoire) à prouver le caractère mensonger de ces falsifications historiques, il a entrepris des recherches et écrit ce livre à but pédagogique. En effet, il reprend « 60 mensonges d'extrême-droite », et les contredit point par point en y opposant les sources⁵⁴. Au texte s'ajoutent d'un grand nombre de photos et de témoignages, des documents officiels de décisions politiques concernant en particulier le génocide, des témoignages du personnel nazi employé dans les camps ou dans la *Wehrmacht* sur le front Est. Il donne aussi quelques témoignages de victimes survivantes.

Le livre est ainsi conçu comme un dialogue impliquant d'un côté, des adolescents d'extrême-droite, qui, d'une manière pseudo-scientifique falsifient activement l'histoire, et, d'un autre côté, leurs partisans, qui croient à ce genre de falsification. Tiedemann s'adresse à un public qu'il a désigné d'avance comme *Auschwitz-Leugner* (les négationnistes d'Auschwitz). Ce choix se reflète dans la simplicité des commentaires. En effet, il ne s'agit pas ici de « comprendre » le génocide, mais de prouver son existence. Au livre manque toute explication historique du génocide. Pour donner un exemple, à la fin du Chapitre 35, sous-titré « mensonge n° 35, camps de concentration : "oui, il y avait des chambres à gaz, mais personne ne les a utilisées" », Tiedemann affirme qu'un commentaire n'est pas nécessaire, qu'il existe des milliers de sources qui prouvent le contraire. Suivent quatre pages du rapport de l'officier SS Kurt Gerstein, accompagnées d'une petite introduction de Tiedemann concernant l'attitude de celui-ci pendant la guerre.

⁵² Markus Tiedemann, "*In Auschwitz wurde niemand vergast*", *60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt*. Verlag an der Ruhr, 1996, qui est effectivement admis comme document pour l'utilisation à l'école de plusieurs *Länder*, dont Hambourg.

⁵³ Il ajoute ici qu'il s'agit particulièrement d'adolescents d'un faible niveau scolaire.

⁵⁴ Ibid. p. 9-10.

L'utilisation pédagogique de ce livre dans un *Gymnasium* implanté dans un quartier de niveau social élevé, reconnu pour ses tendances « de gauche »⁵⁵, paraît décalé. Ceci revient clairement à une tentative de « prêcher des convaincus ». Le lecteur implicite, comme le fait remarquer Tiedemann en introduction, n'est pas l'élève du *Gymnasium*. L'enseignement sur le génocide s'abstient ainsi de toute compréhension historique du sujet, pour devenir une affirmation sur les horreurs de la période, qui trouve facilement un consensus parmi la totalité des élèves interrogés dans le cadre de cette thèse.

Le manuel utilisé dans l'école n'est évidemment pas aussi simplificateur que le livre de Tiedemann, destiné à des adolescents d'extrême-droite. Néanmoins, une analyse détaillée du chapitre sur l'extermination révèle non seulement la faiblesse explicative des évolutions du génocide mais encore une insistance sur la « culpabilité » sans pour autant en justifier les raisons⁵⁶. Pour ne prendre qu'un exemple : le traitement de la culpabilité est mis en avant par trois questions introductives au chapitre sur le génocide, et en particulier par la troisième, assez explicite : « Pourquoi sommes-nous concernés aujourd'hui par ce qui s'est passé pendant cette époque ? Partageons-nous la responsabilité ou la culpabilité quant à ce qui s'est passé ? Pouvons-nous être tenu juridiquement responsable (*haften*) pour les crimes du NS⁵⁷ ? » Question que M. Schulze, dont je suis le cours, prend effectivement le temps de traiter pendant une heure entière de débat. Mais malgré la mise en avant de ce thème, le texte du manuel lui-même – comme les commentaires et la grammaire utilisée par les professeurs tendent plutôt à décharger la population allemande de sa responsabilité⁵⁸. Les élèves ne disposent d'aucun élément concret pour travailler sur la question de la culpabilité. Nulle part n'est suggéré que des parts entières de la population ont soutenu le régime activement et dénoncé des Juifs. La question de la « culpabilité collective » et même celle de la responsabilité doivent ainsi paraître artificielles aux élèves. Les réactions parfois agressives des élèves deviennent ainsi davantage compréhensibles :

« Ça [le nazisme] m'agace presque, parce que nous l'avons tellement rabâché jusqu'à ce que mort s'en suive [*totgenudelt*] en histoire à l'école, dans les cours d'histoire, pendant des années, et en

⁵⁵ Qui s'exprime dans des mouvement d'extrême-gauche important dans le quartier et l'école, des élèves participant à la «*anti-fa*» (*antifaschistische Bewegung*) et qui sont désignés par leur camarades et par eux-même comme «*Zecken*» (grâce à leur style et leur coupe rasta). Une simulation de vote dans une classe de première en 2003 donne 23 élèves qui votent vert, 3 qui votent PDS, 3 qui votent SPD, 1 seul qui vote CDU et 2 qui s'abstiennent sur 33 élèves.

⁵⁶ «*Völkermord und Widerstand*», *Unsere Geschichte*, pp. 190 – 200. Pour une analyse plus détaillée de ce chapitre, cf. Oeser, 2002, p. 105 – 107.

⁵⁷ Les deux autres questions sont les suivantes : 1) « Quelle amplitude ont connu les crimes nazis contre les juifs et d'autres peuples ? » 2) Existait-il une résistance et comment ont agi les groupes de résistance contre le « Troisième Reich » ? «*Völkermord und Widerstand*», *Unsere Geschichte*, p. 190.

⁵⁸ Ce manuel ne se distingue ainsi en rien d'une tendance plus générale des manuels d'histoire traitant cette période, maintes fois critiqué par les experts. Cf. Chap. I.

littérature allemande, c'est apparu, et partout, vraiment, et puis – j'ai toujours aimé tous ces bouquins sur les Juifs, je suis allée dans des librairies, et j'ai regardé, là où il y avait marqué Troisième Reich, et j'ai lu tout ça, et pour l'instant, ça suffit. Ça m'intéresse, évidemment, c'est fascinant, mais volontairement, je ne me tournerais plus vers [ce sujet]⁵⁹. »

4.4 Absence d'enseignement du nazisme au lycée

Ce refus est accepté par la plupart des enseignants du *Gymnasium* Weinberg. Certains pensent contre-productif de « dégoûter » les élèves avec ce thème, « s'ils en ont tellement marre ». D'autres le considèrent, comme les élèves, peu intéressant historiquement. Ainsi, Madame Gerhard me confie qu'elle trouve « Weimar beaucoup plus intéressant que le national-socialisme », car ce dernier thème ne permet pas véritablement « une analyse intéressante ». Comme dans toute dictature, « tout est joué d'avance », il y a « peu de surprise ». Voilà pourquoi elle trouve bien l'enseigner en troisième, mais pas au niveau du lycée. Elle n'est pas la seule.

Une analyse des sujets proposés pour l'*Abitur* à Weinberg depuis 1983, en témoigne. La grande liberté laissée aux institutions scolaires de Hambourg permet à chaque professeur de proposer trois sujets à l'*Abitur*, dont deux seront choisis pour ses élèves (et uniquement les siens) par un délégué du ministère. Ainsi, les élèves d'une même école traiteront des sujets différents, selon le professeur qu'ils ont eu en cours. Les trois sujets portent sur les trois semestres de cours des deux dernières années avant l'*Abitur* (le quatrième semestre, ayant lieu après les épreuves, est considéré par beaucoup de professeurs comme « peu important »). Les thèmes proposés peuvent ainsi nous donner une indication quant aux sujets traités par les professeurs de Weinberg pendant les dernières deux années avant l'*Abitur*, et ce depuis vingt ans. En examinant les chiffres, l'importance accordée au nazisme paraît tout à fait minime et finalement très récente. Des sujets sur la période sont proposés par deux professeurs différents, une première fois en 1995 par M. Hatze, une deuxième et troisième fois par Mme Heide, en 2002 et 2003. Cette dernière, interrogée sur son exceptionnel traitement du thème dans les deux dernières années de lycée argumente tout simplement : « ce sujet est au programme, je le traite donc ». Elle ne laisse pas le choix aux étudiants. Néanmoins, entre 1995 et 2003, il n'y a qu'un seul élève qui a choisi de finalement travailler sur ce thème en épreuve (il y a toujours deux sujets au choix).

⁵⁹ Es nervt mich fast, weil wir ham es so! totgenudelt in in der Geschi- in der Schule in den Geschichtsstunden, - jahrelang, und in Deutsch ist es aufgetaucht, es ist eigentlich echt überall aufgetaucht dann hab' ich – fand ich diese ganzen Judenbücher immer ganz toll, bin in Bücherläden gegangen, (rire) und hab geguckt wo irgendwie 3tes Reich steht und hab das alles gelesen, und, es reicht erst mal, also – intre interessieren, so- is es natürlich was faszinierendes, aber – so groß freiwillig, damit befassen würd ich mich erst mal irgendwie nich mehr. (Entretien du 26.12.01).

Tableau n°17 : Thématiques proposés pour l'épreuve du baccalauréat en histoire, Gymnasium Weinberg dans l'ordre de leur apparition chronologique depuis 1983.

Thématiques proposés pour l'épreuve du baccalauréat (dans l'ordre de leur apparition)	Nombre
Histoire romaine	39
Révolution française, Napoléon	17
La Prusse	18
La Chine	4
La guerre de Cent Ans	2
Machiavel	2
Le Moyen Age	28
La Révolution de 1848	4
Norbert Elias	6
L'Amérique latine	5
La Grèce/La démocratie athénienne/Sparte	5
Histoire sociale du XIX ^e	4
Conflit au Moyen Orient/Israël	2
Weimar [depuis 1987]	9
Antisemitisme [depuis 1989]	1
Impérialisme allemand/Impérialisme américain	11
La Révolution industrielle	1
Les Etats-Unis	8
Le colonialisme [depuis 1992]	9
Staline, 1952/Union soviétique	2
Le Vietnam [depuis 1994]	3
Le National-socialisme [depuis 1995]	3
La Révolution russe [depuis 1998]	2
La guerre froide (Roosevelt, Kroutchev)	2
L'esclavage en Amérique [depuis 2000]	1
La Démocratie en Grande Bretagne [depuis 2002]	1
Le nationalisme allemand au XIX ^e [depuis 2003]	1
TOTAL	190

En comparant avec d'autres thématiques, le décalage est clair : l'histoire romaine est proposée un peu plus qu'une fois sur cinq depuis 1983, suivi (mais de loin) par le Moyen Âge (un peu plus qu'une fois sur sept). La Révolution française et la Prusse occupent une place comparable (une fois sur onze) et ce n'est que dans un troisième bloc (une fois sur vingt et une) qu'apparaît Weimar, derrière l'impérialisme allemand ou américain, mais devant le colonialisme et autant que les Etats-Unis. Le nazisme occupe une place tout à fait marginale comme l'antisémitisme et la guerre froide. Plus généralement, l'histoire ancienne et moderne

l'emportent largement sur l'histoire contemporaine du XX^e siècle : 148 occurrences sur 190 sujets.

Aucune autre école ne m'a accordé l'accès à ses archives. Il m'est donc impossible de comparer systématiquement le traitement du sujet au lycée. Les enseignantes de Leipzig tendent à appliquer scrupuleusement le programme. Quand j'arrive en 2003 au *Gymnasium* Monnet, les quatre classes de neuvième (troisième) ainsi que les quatre classes de douzième (terminale) traitent le national-socialisme. « [Le sujet est] au programme en 12.1., ce qui nous donne la possibilité de le faire relativement rapidement en neuvième (troisième), puisque nous allons véritablement dans le détail à ce moment là [en terminale] », m'affirme Mme Gerte. M. Wolff insiste sur le fait que l'enseignement du nazisme a particulièrement été élargi afin de le traiter également au lycée, en comparaison avec la RDA. « Et c'est bien⁶⁰ », constate-t-il. Il explique par ailleurs que la manière de traiter le sujet diffère complètement entre les deux niveaux d'enseignement :

« Oui, alors, ici, dans notre institution, on essaie de le traiter plutôt émotionnellement que rationnellement en neuvième [troisième]. [...] parce qu'après, au lycée, nous avons beaucoup plus de temps pour véritablement travailler les lois. De traiter la lois sur les pleins pouvoirs (*Ermächtigungsgesetz*). Je ne peux pas faire ça en troisième. Je peux dire, rapidement, qu'Hitler a pris le pouvoir en 1934, et qu'il y a deux ou trois éléments qui y ont mené, mais je ne peux pas prendre un texte de loi. Mais c'est ça que je veux dire. En terminale, j'ai vraiment du temps, j'ai six mois de national-socialisme, je peux y aller en profondeur. Je peux vraiment travailler en détail. Avec des faits historiques, avec des contextes et des liens, avec des personnages différents, et je peux travailler les motivations très précises. Je n'ai pas le temps de faire cela en troisième⁶¹. »

Les élèves de terminale de Leipzig ne se plaignent pas d'un sentiment de saturation ; ils ne considèrent pas non plus que l'enseignement qu'ils ont reçu à l'école ne leur a « rien appris de nouveau », ni qu'il a été « de trop », alors même qu'objectivement, ils passent beaucoup plus de temps sur le sujet, puisqu'ils le traitent non seulement en troisième, mais également, et pendant six mois, en terminale⁶². J'ai rencontré au contraire parmi ces élèves un discours particulièrement légitimiste.

⁶⁰ Entretien du 10.10.03., p. 8.

⁶¹ Ja, und ansonsten versuchen wir das also immer – also hier an der Schule, in den 9ten Klassen eher emotional als rational zu machen [...] Also – ich hab in der 12 dann viel, viel mehr Zeit, dann tatsächlich mich mit Gesetzen auseinander zusetzen, mit dem Ermächtigungsgesetz, das auseinander zunehmen, das kann ich in der 9ten nicht machen. Da kann ich drauf hinweisen, dass also Hitler die Macht da 34 hatte, das und das und das hat dazu geführt, aber da nehme ich ja nicht solche, solche, solche Gesetzestexte. Das mein ich damit. Und in der 12 hab ich dann richtig Zeit, tatsächlich ein halbes Jahr Nationalsozialismus, da kann ich dann schon richtig in die Tiefe gehen. Ne, und da kann ich mich dann schon ganz, ganz genau auseinandersetzen, mit verschiedenen historischen Sachverhalten, mit verschiedenen Zusammenhängen, und mit verschiedenen Personen, und kann das dann genau motivieren. Die Zeit hab ich in der 9ten nicht (ibid. p. 9).

⁶² Il y a une exception parmi les lycéens interrogés à Leipzig, une élève de terminale considère qu'on pourrait « diminuer » la quantité de cours sur le nazisme.

Les élèves de Hambourg qui choisissent l'histoire comme matière renforcée, qui ont un intérêt particulier pour la matière et qui expriment le sentiment de saturation n'ont pourtant pas, sauf exception, traité le national-socialisme au lycée. L'enseignement sur la matière date du collège, de la troisième ou alors des cours de littérature allemande ou anglaise, enseignements dominés par la pédagogie du bouleversement affectif et l'émotion. Ainsi Robert(H) nous explique que son énervement vient du caractère superficiel de l'enseignement :

« Je trouve cela [le nazisme] ennuyeux, vraiment. »

« *Et ennuyeux, parce que c'est trop, ou pourquoi ?* »

« Eh bien, je trouve – (il hésite) je trouve vraiment que c'est ennuyeux. Mais évidemment, on n'a pas le droit de dire cela. Mais je trouve que c'est vraiment extrême, à quel point ça reste – oui, très superficiel. Et je veux dire, en quatrième, troisième, on le traite très souvent, ce thème. Ça nous suit, tout le long du lycée, aussi [...]»⁶³. »

Pourtant Robert se trompe. En fait, il n'a pas traité le sujet au lycée. Les exemples qu'il évoque l'illustrent bien. Il mentionne la guerre froide, l'histoire de l'Allemagne après-guerre, dans laquelle le sujet était « implicitement » présent. C'est alors encore une fois une rencontre à la marge :

« Je crois que ce caractère superficiel, ça m'a ennuyé. Que c'était uniquement l'histoire événementielle. Les liens, le contexte, on ne les a pas du tout traités. Afin de travailler un peu plus profondément l'histoire. Et comprendre les développements de la société - [...] c'est ce que je veux dire par superficiel. On s'est concentré uniquement sur l'Allemagne. On avait quelques dates – 1933, prise de pouvoir, la mort de Hindenburg, 1939, l'attaque de la Pologne à 5h45 ou quelque chose comme ça, et c'était tout. Et c'était plus important, l'histoire de la Pologne : ils avaient pris des morts, et ils leurs avaient mis des uniformes polonais, et les Allemands – je ne sais plus comment c'était exactement, ils les ont mises en scène, et c'était un moyen de propagande⁶⁴. Des choses comme ça étaient très importantes. Et la population de la Pologne, comment ils ont vécu la guerre, s'il y avait des changements dans la société, ce n'était pas tellement traité. Que l'histoire peut signifier une évolution à l'intérieur de la société. Et dans les représentations, et dans les sentiments. Et que – oui, l'histoire psychologique. Ça m'a manqué⁶⁵. »

⁶³ Das finde ich halt wirklich ein bisschen nervig *Und nervig, weil es zuviel ist, oder nervig warum ?* Also ich find's – ich find's wirklich ein bisschen nervig. Das kann man natürlich wieder nicht sagen. Aber ich finde, das ist – doch, das ist sehr extrem wie das eben schon – an der Oberfläche immer gehalten wird. Und – ich meine – in der 8ten 9ten Klasse wird das sehr häufig behandelt, das Thema, das verfolgt einen die ganze Oberstufe durch.

⁶⁴ Robert se réfère ici au début de la deuxième guerre mondiale, raconté en détail dans tous les manuels scolaires. Le manuel utilisé dans son école résume : « La SS feint une attaque de la radio allemande de Gleiwitz. Elle y dépose des prisonniers de camps de concentration morts dans des uniformes polonais. Ainsi, Hitler pouvait simuler une raison pour la guerre. Le matin du 1. Septembre 1939, des troupes allemandes envahissaient la Pologne ». *Unsere Geschichte*, Bd. 3, Frankfurt a. M., Diesterweg, (1991) p. 173.

⁶⁵ Ich glaub, mich hat auch diese Oberflächlichkeit irgendwie ein bisschen genervt. Also – dass das so eben Ereignisgeschichte war. Diese Zusammenhänge, das haben wir überhaupt nicht gemacht, eben geschichtlich da ein bisschen tiefer einzudringen. Und auch Gesellschaftliche Entwicklungen zu – (beendet den Satz nicht). [...] das meine ich eben, mit oberflächlich, das es eben nur auf Deutschland konzentriert wurde, und – äh – dann hat man irgendwelche Daten bekommen, ja – 33 Machtergreifung, und Hindenburg ist gestorben, 39 dann der Überfall um 5 Uhr 45, oder so, auf Polen, und dabei blieb es dann eben. Und es wurden z.B. solche Sachen höher gehalten, wie das mit Polen da war, das sie irgendwelche – Toten genommen haben, denen polnische Uniformen

Des détails tels que les morts en uniformes polonais marquent les élèves, mais ne leur fournissent pas d'éléments de compréhension. Ils se retrouvent face à la propagande nazie de l'époque, au lieu d'une analyse historique de la situation d'avant guerre.

4.5 Renoncer à l'émotion : l'enseignement de Mme Heide

Les témoignages des élèves de Mme Heide, la toute jeune enseignante de Weinberg, à Hambourg, tranchent clairement et uniformément avec le discours des élèves qui n'ont pas traité le nazisme au lycée. Contrairement à ses collègues, Mme Heide a imposé à ses élèves de traiter le national-socialisme au lycée dans ses cours de matière renforcée, alors qu'eux aussi avaient été « saturés » et ne voulaient « plus aborder ce sujet » car ils prétendaient « connaître déjà tout ».

« Jusqu'à la dixième, c'était vraiment bien. Et puis, oui, la onzième et douzième, il y avait une certaine lassitude, on disait : 'ah non, pas encore, et encore, on connaît tout ça déjà.' Mais maintenant, en treizième, on le refait complètement autrement. Et le faire maintenant, ce n'est pas du tout la même chose, on s'est tous rendus compte maintenant. C'est beaucoup plus – exact, avec plus de détails. Et c'est vraiment autre chose, et c'est bien comme ça. Dans la treizième, on le traite de manière beaucoup plus intensive, qu'en dixième. Et on se rend compte de plein de choses, on est beaucoup plus intéressé. (il hésite) oui – moi, je comprends aussi plus de chose qu'à l'époque, en dixième. Peut-être on n'écoutait pas toujours, non plus⁶⁶. »

Mme Heide, nous l'avons vu, n'appartient pas à la génération « 1968 », ni générationnellement ni politiquement, ce qui semble significatif de la manière dont elle enseigne cette histoire. Les huit garçons de son cours d'histoire matière renforcée insistent tous : « on peut tout lui demander, elle ne juge jamais politiquement ». Par ailleurs, ils se disent incapables de la classer à droite ou à gauche.

« Non, Mme Heide ne juge jamais. Des deux côtés. Nous avons lu des discours, et nous en avons parlé, et théoriquement, nous les avons traités. Mais – ce n'est pas comme si quelqu'un disait : « ceci et mal, et ceci est bien ». C'était plus une description, en fait. [...] Mme Heide ne dit pas : « ça, c'était mauvais ». Mais elle nous donne quelque chose à lire, nous le lisons, et nous en parlons. Mais –

angezogen haben, das sie dann Deutsche – ich weiß nicht mehr genau wie das war – dass sie die dann da postiert haben, um – eben – das Propagandamittel zu haben. Sowas wurde – also, da wurde viel Wert drauf gelegt. Jetzt, die Bevölkerung Polen's irgendwie, wie die jetzt den Krieg erlebt haben, das wurde wenig gemacht. Dass Geschichte auch ne Veränderung innerhalb der Gesellschaft ist. In den Anschauungen, in den Empfindungen, eben irgendwie das – ne psychologische Geschichte eben, das fehlte mir einfach. (Entretien du 11.04.03, p. 7).

⁶⁶ Also, bis zur Zehnten war es auf jeden Fall gut. (2) Und: – dann (2) ja, Elfte bis Zwölfte – war dann irgendwie so – so ein bisschen so Drittes Reich-Verdross irgendwie, dass man immer gesagt hatte: "Nicht schon wieder, ständig, hier und da. Das kennen wir alles schon". Aber jetzt in der Dreizehnten machen wir das ja so halt komplett neu. Das jetzt zu machen ist eine ganz andere Sache, das haben wir jetzt auch alle festgestellt. Dass ist viel – viel genauer und mit allen Details. Das ist schon was anderes und das ist auch auf jeden Fall gut so. In Dreizehn machen wir das auch viel intensiver als in der Zehn und (2) man kriegt auch viel mehr mit und ist auch viel – interessierter irgendwie und (2) na ja, und – kapiere das auch alles ein bisschen mehr als damals, in der Zehnten. Da hört man ja auch vielleicht nicht immer zu.

ce n'est pas comme si – enfin, nous traitons aussi des choses horribles, et des choses comme ça [le génocide], mais Madame Heide n'intervient pas. Et c'est vraiment bien⁶⁷. »

La découverte d'un traitement axiologiquement neutre, ni moral, ni politique, du nazisme surprend les garçons, et a des effets bénéfiques, suffisamment puissants pour contrer le sentiment de saturation. Ainsi Benjamin, le meilleur élève de Mme Heide, ancien punk, raconte comment les cours d'histoire l'ont remis en cause, y compris politiquement :

« Oui, au fond, tout revient au cours d'histoire matière renforcée. Il m'a ouvert vraiment beaucoup de choses. Des points de vues sur l'histoire, que je n'avais pas avant. En principe, avant, je n'avais jamais réfléchi. Je disais toujours : « le national-socialisme, c'est de la merde. Ça n'aurait pas du arriver. » Mais je n'ai jamais réfléchi pourquoi c'est arrivé, et pourquoi ça pouvait arriver aussi. C'était juste : « voilà, c'était mauvais », et c'était tout, pour moi. Et ça a vraiment changé. A cause du cours d'histoire [de Mme Heide], je dois dire. Et je trouve maintenant aussi important, qu'on acquière des connaissances de base, pour pouvoir dire, de manière fondée, pourquoi c'est arrivé, ainsi. Et que ce n'était pas juste que tous les Allemands haïssent les Juifs à cette époque. Mais qu'il y avait de la propagande, elle est tombée sur une terre fertile, mais que ce n'était pas uniquement un problème allemand, l'antisémitisme. Dans d'autres pays, cela existe également, mais ça ne prend pas les mêmes formes que chez nous. C'est un des points auxquels je n'avais jamais réfléchi auparavant. Que dans d'autres pays, ça pourrait être pareil. Et je n'avais jamais réfléchi [au fait] que l'antisémitisme ne soit pas arrivé d'un coup avec la NSDAP et quand Adolf Hitler est venu. Mais que c'est quelque chose qui a existé déjà des siècles auparavant. Et rétrospectivement, j'avais vraiment un point de vue très limité⁶⁸. »

Ainsi, traiter le nazisme « en détail » au lycée rend possible chez ces élèves une compréhension du sujet qu'ils ne peuvent pas acquérir en troisième. Dépasser les explications simplificatrices leur permet également de sortir du sentiment de culpabilité diffus, pour une meilleure maîtrise des raisons historiques du génocide. La saturation fait donc place à un

⁶⁷ Nee, also Frau Heide ist da irgendwie auch völlig wertfrei, also (2) auch beide Seiten. Wir hatten halt auch Auszüge aus Reden gelesen und so – und hatten das halt besprochen und (2) theoretisch gemacht sozusagen. (2) Und – aber – es ist ja nicht so, dass irgendwie jemand gesagt hätte "Das ist ja schlecht oder das ist irgendwie gut" so sondern das war ja halt so ne Darstellung eigentlich. [...] Also Frau Heide sagt nicht irgendwie "Das war schlecht", sondern – sie gibt uns das, wir lesen das und (2) besprechen das. Aber es ist nicht so, dass – das jetzt-Also gut, wir behandeln natürlich so – so krasse Sachen, und halt irgendwie solche Sachen so [die Judenvernichtung], aber Frau Limburg hält sich da völlig raus. Und das ist schon gut (Entretien du 22.02.03, p. 14).

⁶⁸ Ja im Prinzip ist es letztlich alles wieder auf den, diesen Geschichts-LK zurück – in dem jetzt da doch unheimlich viel – ja auch eröffnet hat, auch Sichtweisen auf Geschichte eröffnet hat, die ich vorher einfach nicht hatte. Im Prinzip- ich hab vorher, ich hab nie überlegt so, ich hab immer gesagt: 'Der Nationalsozialismus war Scheiße und das durfte nicht passieren, hab mir aber keinerlei Gedanken gemacht, 'warum' es passiert ist und wieso es passieren konnte so. Sondern es war halt einfach: es war schlecht und damit hatte sich die Sache für mich. Und das hat sich – durch den Geschichts-LK unheimlich geändert, sage ich einfach. Dass ich jetzt auch Wert drauf lege, dass man ja bei so was irgendwo auch sich über die Hintergründe – nein, was heißt klar ist, aber zumindest so'n gewisses Basiswissen hat, damit man auch fundiert sagen kann (2) ja, warum das passieren konnte so. Und dass es einfach nicht so war, dass alle Deutschen zu der Zeit einfach die Juden gehasst haben, sondern dass das einfach Propaganda ist – die halt – natürlich schon auf fruchtbaren Boden gefallen ist, aber dass es da nicht so war, dass irgendwie – dass das nur 'n deutsches Problem jetzt zum Beispiel wäre der Antisemitismus. Gibt's ja in andern Ländern genauso, nur dass es halt bei denen nie die extreme Ausprägung erreicht hat, die es bei uns erreicht hat. [...] Das war so einer der Punkte, wo ich einfach überhaupt nicht drüber nachgedacht hab, dass das in andern Ländern ja auch so sein könnte – ähm und wo ich auch überhaupt nicht darüber nachgedacht hab, dass Antisemitismus ja im Prinzip nicht erst mit der NSDAP und Adolf Hitler kam, sondern dass das ja was ist, was es ja schon jahrhundertlang vorher gab. Und das ist im Nachhinein doch schon ne ziemlich – 'eingeschränkte'(betont) Sichtweise. (Entretien du 23.04.03, p. 7).

renouveau d'intérêt. Le cours de Mme Heide illustre ainsi le fait que la saturation ne relève pas simplement du « trop » mais d'une combinaison du « trop » en « quantité » et du « trop peu » en « qualité », une lassitude de *rencontrer* de manière répétitive ce sujet sans arriver à saisir les enjeux historiques véritables. Benjamin explique comment les cours de Mme Heide lui ont permis de prendre de la distance par rapport au contenu de l'enseignement. Ils lui ont également fait prendre conscience du caractère politique de certains textes d'historiens ou d'hommes politiques, ce qui l'aide à les situer et à mieux comprendre leurs propos dans le contexte historique.

« Mme Heide insiste sur un enseignement différencié (il sourit) comme elle le dit si bien. Et qu'il ne faudrait pas simplifier les choses en disant : c'est comme ça et comme ça et voilà. Et nous avons – du point de vue de la méthode, j'ai appris beaucoup de choses. Tel que la manière dont nous lisons des textes historiques, et dont nous les commentons, je n'ai jamais fait cela auparavant. Je n'ai jamais de ma vie pris un texte, lu et discuté, paragraphe par paragraphe et regardé : ça parle de quoi exactement ? Quel est le contexte ? Pourquoi il dit cela comme ça ? Et je pense, je me suis trop rarement dit que la plupart des gens, qui écrivent des textes comme ça, le font à partir d'une conviction profonde. Et quand ils disent certaines choses peut-être pas très objectivement [...], c'est parce qu'ils en sont convaincus !⁶⁹. »

4.6 Le nazisme replacé dans son contexte historique

René raconte comment la prise en compte de la complexité historique et le traitement de Weimar au lycée l'a aidé à comprendre la prise de pouvoir du NSDAP dans une conjoncture historique précise, jusque-là restée opaque :

« *Et vous l'avez fait, au collège ?* »

« Non – peut-être très (il ne finit pas la phrase) – en tout cas pas aussi exhaustive. Mais maintenant, on le fait vraiment de manière très complète, et ce sont aussi beaucoup de choses, qui se sont passées, dans les deux ans [avant le nazisme] ou encore l'année de crise de 1923, tout ça. C'était ce que j'ai trouvé le plus complexe, comparé à – enfin, pas le plus complexe, mais le plus difficile. Parce qu'il y avait des courants contradictoires. L'extrême-gauche, et puis l'extrême droite, et tout ça. Donc les communistes, et puis les national-socialistes, et puis les modérés, qui ont par là (il hésite) qui n'ont pas vraiment (hésite à nouveau), ils ne pouvaient pas devenir radicaux. Et c'est pour ça qu'à la fin, ils n'étaient plus du tout radicaux. Et donc extrêmement réformateurs. Et donc pas de révolution.⁷⁰ »

⁶⁹ Frau Heide legt ja schon sehr, sehr viel Wert auf 'differenzierten' (lächelt) Unterricht, wie sie's immer so, schön nennt. Und dass man es sich nicht eben so einfach macht zu sagen: das ist so und so, ja damit ist die Sache erledigt, und wir haben – gut, also von der Methodik her habe ich unheimlich viel gelernt. So Sachen wie wir geschichtliche Texte gelesen haben und wie wir darüber diskutiert haben, das habe ich vorher einfach in der Art noch nie gemacht. Ich hab mir nie wirklich - 'n Text genommen und den dann wirklich Absatz für Absatz genau besprochen und geguckt: Worauf bezieht er sich da? Was sind die Hintergründe? Warum sagt er das, wie er's sagt und so. Und ich glaube, ich hab mir auch zu selten klar gemacht, dass einfach die meisten Leute, die solche Texte schreiben, das wirklich aus ner absoluten Überzeugung schreiben und dass wenn dort manche Dinge vielleicht nicht so ganz objektiv gesehen werden, dass die das tun, [...] weil sie einfach davon überzeugt sind [davon]. (Ibid.)

⁷⁰ *Habt Ihr das vorher auch schon mal gemacht?* Nee, also vielleicht mal irgendwie ganz- – also nicht ganz intensiv so. Aber jetzt haben wir es wirklich richtig – intensiv gemacht und das ist ja auch ziemlich – sind ja auch ziemlich viele Sachen, die da irgendwie passiert sind, so auch in diesen zwei Jahren oder dann auch

Le nazisme change ainsi de statut. Il passe du statut d'horreur incompréhensible à celui d'événement historique produit par des êtres humains dans une configuration sociale et politique donnée. L'effroi et le rejet font place à une acceptation de cette réalité humaine et politique, dont il s'agit de comprendre les causes :

« Je trouve Weimar particulièrement important. La révolution. Et rétrospectivement – oui, les erreurs, peut-être, qui ont été commises. Parce qu'il y a tellement de choses qui ont été créées à partir de là. Aussi que Hitler a pris le pouvoir, et que l'histoire des 20, 25 ans suivants a été influencée par ça. »

« *Et quand tu dis erreur, tu veux dire quoi ?* »

« Tout d'abord (il hésite) des articles – je crois que c'était l'article 48. La loi d'exception (*Notverordnung*). Et puis, que la SPD a rejoint les conservateurs – a fait un pas vers eux, et que la révolution n'a pas été achevée. Mais qu'ils sont passés vers la modération, vers la réforme, et donc ils n'ont rien changé profondément. La structure n'a pas été changée. Et donc, par exemple, que la direction de l'armée était toujours – en place. Et qu'ils restaient en contact avec le gouvernement. [...] En principe, il n'y a pas vraiment de coupure entre – oui, l'ancien et le nouveau principe. Et qu'on a – pour des raisons de pouvoir politique, afin d'avoir l'armée derrière soi, qu'on a contacté des gens comme Hindenburg. Ou Ludendorff⁷¹. »

Insérer le nazisme dans son contexte historique permet ainsi de prendre la distance. Celle-ci leur permet également de s'intéresser à d'autres périodes historiques de manière plus approfondie, et de développer une relation personnelle avec l'histoire allemande d'avant-guerre, qui ne soit pas véritablement anxiogène.

5 PASSES ALTERNATIFS : LE NAZISME PERD SON STATUT PRIMORDIAL

Parmi les huit élèves de Mme Heide au *Gymnasium* Weinberg, un seul évoque le nazisme en début d'entretien. Six autres mentionnent Weimar et/ou la révolution de 1918, un septième la révolution de 1848.

Krisenjahr 23, so das alles irgendwie so. Das fand ich ziemlich so am komplexesten irgendwie – im Vergleich zu- Oder auch- Nicht am komplexesten, aber irgendwie am schwierigsten, so. – Weil es halt so viel gegensätzliche Strömungen gab. Erst mal die extrem Linke, dann die extrem Rechte und – so was alles. Also Kommunisten, dann Nationalsozialisten, also kommende Nationalsozialisten – und halt die Gemäßigten, die dadurch dann irgendwie auch (2) ja eben nicht – nicht wirklich- – Die konnten ja nicht so radikal werden und dadurch wurden sie dann irgendwie überhaupt nicht mehr radikal sozusagen. Also extrem Reform- – irgendwie extrem auf Reform, >eben nicht Revolution (Entretien du 22.02.03, p. 2).

⁷¹ Besonders wichtig [finde ich] die Weimarer Republik irgendwie, die - die Revolution. Im Nachhinein die – ja – Fehler vielleicht, die man dann gemacht hat. Weil daraus halt so viel entstanden ist, also – dadurch auch Hitler dann – an die Macht gekommen ist und dadurch dann halt die Geschichte der nächsten 20, 25 Jahre geprägt wurde. Und wenn Du sagst "Fehler", was meinst Du dann damit? (Zögert) Erst mal die (2) halt Artikel, das war glaube ich dieser Artikel 48, die Notverordnung halt. Und dann halt – (zögert) dass die SPD im Prinzip dann zu den Konservativen gegangen ist, halt einen Schritt auf die zu gemacht hat und die Revolution nicht irgendwie wirklich zu Ende geführt hat. Sondern dann ins Gemäßigte zur Reform hin übergang und dadurch halt nichts tiefgründig, die Struktur nicht wirklich geändert hat, so dass zum Beispiel (zögert) die Heeresleitung, dass die halt noch immer (2) immer noch an der Spitze waren bzw. noch im Kontakt mit der Regierung standen. [...] Ja, im Prinzip ist halt kein klarer Schnitt gemacht worden zwischen (zögert) ja, dem alten und dem neuen im Prinzip. Dass man halt dann doch wieder aus machtpolitischen Gründen um einfach auch dann (überlegt) halt das Heer z. B. hinter sich zu haben. Dass man dann eben auf Leute wie Hindenburg zugegangen ist oder Ludendorff (ibid.).

« L'évènement qui m'a le plus impressionné, et pour lequel j'ai développé le plus d'intérêt, c'est en principe la – la révolution de 1918/1919 en Allemagne. Je trouvais ça vraiment passionnant, et je pouvais aussi m'y identifier. »

« *T'identifier, c'est-à-dire ?* »

« Oui, je trouve (il hésite) cette idée, après l'écroulement du *Kaiserreich* dans la guerre, de [construire] quelque chose de radicalement démocratique, et pas comme aujourd'hui, mais avec des tendances véritablement socialistes, je trouve ça réellement intéressant. Et c'est dommage, que ça n'ait pas marché. Parce que je trouve que le socialisme aurait mérité une chance. »

« *Et Weimar, c'est cela, pour toi, ?* »

« Oui. En particulier le début. Derrière il y a les mêmes idéaux, que j'aurais en matière politique⁷². »

Adolescent, « punk », Benjamin (H) a commencé à s'intéresser à la politique à travers la contestation du régime politique, mais aussi en opposition à des mouvements néo-nazis. Il garde une position critique vis-à-vis du système : « je trouve que le système aujourd'hui – bon, il fonctionne, d'accord, mais finalement – personnellement, je trouve que récemment, ce n'est plus assez social. On ne prend pas suffisamment en compte des personnes qui vivent dans des conditions pires que les nôtres ! Et c'est dommage ! » Il est pourtant insatisfait de son ancienne posture négative, celle du seul refus du système, qui allait de pair avec une focalisation sur le nazisme, référence historique unique « à éviter ». D'où une certaine « lassitude » par rapport à une thématique qui n'offre pas d'alternatives politiques.

5.1 « Utopie politique » ou « discours dangereux » ?

Ainsi Benjamin s'est construit, petit à petit, une vision « positive », voire « utopique » de la politique, un idéal. De là vient le remplacement progressif du nazisme par le régime de Weimar, défini non pas, comme souvent dans les cours d'histoire, en tant que « prélude » au « Troisième Reich », mais en tant que tentative « démocratique » ou « socialiste ». D'où une insistance sur le début, les années 1918/19, et en particulier le rôle des conseils (*Räte*).

« Je trouve l'aspect collectif vraiment très important. Les réformes économiques aussi. Qu'on leur enlève un peu de leur pouvoir aux entreprises multinationales, et au grand capital, aussi, je trouve que c'est important. Et puis, en général je penche vers des opinions de gauche. Et – plus on donne du pouvoir au peuple, mieux ça fonctionne, l'Etat. Il est important qu'on donne aux gens l'impression qu'ils sont importants en tant que citoyens. Et qu'on leur donne l'impression que leurs services sont

⁷² Also das Ereignis, was mich eigentlich am meisten beeindruckt und wo ich auch am meisten Interesse gezeigt hab, war im Prinzip die - Revolution in Deutschland 1918/1919 also das fand ich – unheimlich spannend, da konnte ich mich auch unheimlich gut mit identifizieren. *Was meinst du mit identifizieren?* Ja, ich find diese (stockend) diese Idee, nachdem ja in diesem Krieg das Kaiserreich zusammengebrochen ist, dann wirklich was radikal Demokratisches [durchzusetzen] und auch nicht so, wie wir das heute haben, sondern auch mit – äh stärkeren sozialistischen Tendenzen, das fand ich schon ziemlich – interessant. Und auch schade, dass es im Endeffekt nicht geklappt hat – weil ich auch grundsätzlich der Meinung bin, dass der Sozialismus schon noch mal 'ne Chance verdient hätte. *Das war für dich die Weimarer Zeit?* Ja. Gerade die Anfangsjahre, da stecken einfach dieselben Ideale hinter, die ich so hätte für Politik. (Entretien du 18.04.03, p. 1).

essentiels. Et que ce n'est pas uniquement : tous les quatre ans, vous votez, et puis, nous, on fait le reste. Je trouve que c'est ça, qui est très important. »

« *Et tu avais l'impression que Weimar...* »

(Il m'interrompt) « Oui, j'avais l'impression que les idées, qu'ils avaient au début, allaient dans cette direction. Avec les conseils ouvriers et de soldats et tout ça. Et qu'on pouvait rappeler les élus à n'importe quel moment, avec le système des conseils, c'est essentiel, je trouve. Que ce n'est pas : il a un mandat pour quatre ans, et après on regarde s'il a bien fait ou mal fait, et si on vote pour lui à nouveau. Mais qu'il a un échange permanent entre les représentants et les électeurs⁷³ ! »

La confrontation avec un système politique différent mène chez Benjamin à une réflexion approfondie sur le fonctionnement politique et économique du pays. Il développe ainsi une théorie sur l'engagement politique :

« L'autre jour, j'en ai discuté avec un de mes amis. [On disait que] peut-être il faudrait une obligation, pour chaque citoyen de plus de 18 ans, de participer dans les commissions et de co-décider. Donc, ne pas demander tout de suite le socialisme, mais proposer cela comme amélioration de ce que nous avons aujourd'hui. Que chacun soit forcé – où au moins incité fortement, à prendre des décisions politiques concrètes, qui concernent sa propre vie. Je veux dire, évidemment il y aurait des conseils plus ou moins importants, dans lesquels on pourrait participer. Je ne crois pas que le peuple soit tellement bête ou qu'il ait tellement peu de savoir, qu'il faut dire : il est dangereux de laisser le peuple décider de la plupart des choses. Je veux dire, évidemment il y a des questions, pour lesquelles je dirais également : je n'y connais rien ! Je n'essayerais jamais de prendre des décisions de politique financière, par exemple ou de les critiquer. Parce que je ne suis pas assez dedans, on a besoin de spécialistes, pour faire ça. Mais je trouve, il y a plein de points, avec lesquels on peut donner aux hommes une image de soi plus positive à travers un droit de co-décision. Parce qu'on a l'impression : on est important ! pour l'Etat ! On est important pour que tout fonctionne. Et non pas: tous ce qui compte, pour l'Etat, ce sont les impôts qu'on paye, pour qu'il puisse financer ce qu'il fait. Et oui, du coup, le danger de se faire avoir par une propagande quelconque est réduit, aussi⁷⁴. »

⁷³ Ich find unheimlich wichtig diesen, diesen 'gemeinschaftlichen' Aspekt – diese Wirtschaftsreformen. Dass das Ganze nicht mehr aus diesen – multinationale Konzerne und – Großkapital und so was [besteht], dass man dem irgendwo 'n bisschen die Macht weg nimmt, das finde ich unheimlich wichtig. Und (überlegt) und dann ist auch, ich weiß nicht, ich hab generell viel übrig für so – für linkere Meinungen. Und – je mehr Macht man dem Volk gibt, um so besser – funktioniert es auch – meiner Meinung nach. Der ganze Staatsaufbau. [Es ist wichtig] dass man den Leuten das Gefühl gibt, dass sie als Staatsbürger wirklich wichtig sind. Und dass sie, dass ihre Dienste auch gebraucht werden. Und dass es nicht nur ist: so alle vier Jahre wählt ihr mal und dann – ja den Rest machen wir dann so. Das finde ich auch ziemlich wichtig. *Da hattest du das Gefühl in Weimar*- Ja, ich hatte das Gefühl, dass vor allem die Ideen, die sie hatten, am Anfang, stark in diese Richtung gingen. Auch mit Arbeiter- und Soldatenräte und so was. Und dass man den Gewählten auch jederzeit wieder zurück verordnen kann, jetzt beim, Räte-System zum Beispiel finde ich unheimlich wichtig – also nicht nur, der kriegt für 4 Jahre sein Mandat und dann danach sieht man, wie gut oder wie schlecht er das gemacht hat, und ob man ihn wiederwählt oder nicht, sondern dass es im Prinzip 'n ständigen Austausch! zwischen den Abgeordneten und seinen, seinen Wählern und so gibt. (ibid., p. 2).

⁷⁴ Ich habe letztes gerade auch mit einem meiner Freunde darüber diskutiert, das vielleicht die Verpflichtung bestehen muss für jeden Bürger, jeden Staatsbürger über 18 Jahren, in irgendwelchen Gremien zu sitzen und einfach mit! zu entscheiden. Also, jetzt nicht gleich irgendwie 'n Sozialismus zu fordern, sondern einfach als Verbesserungsvorschlag für das, was wir heute haben. Dass jeder irgendwo, was heißt dazu gezwungen wird, aber gedrängt wird, politische Entscheidungen mit zu treffen und Entscheidungen, die das eigene Leben mit betreffen. Also, ich meine, natürlich gibt's dann wichtigere und unwichtigere Ausschüsse, in denen man dann sitzen kann oder so. Ich glaube auch nicht, dass das Volk sooo, was heißt dumm, aber so wenig Wissen hat, dass man sagen muss: Ja, es ist gefährlich, das Volk die meisten Sachen entscheiden zu lassen. Ich meine, natürlich gibt es irgendwo Fragen, wo auch ich sagen würde: Da habe ich keine Ahnung! Ich würde nie, mir nie anmaßen, irgendeine finanzpolitische Entscheidung zu treffen oder – oder zu kritisieren, weil ich da einfach nicht genug drinstecke, dazu braucht man immer Spezialisten. Aber ich finde, es gibt so viele Punkte, wo man den Menschen einfach durch Mitbestimmungsrecht auch 'n viel positiveres Selbstbild geben kann. Weil man dann einfach so

Benjamin a transformé son intérêt pour Weimar en consigne politique : la participation politique au niveau local afin de susciter l'intérêt politique et l'engagement civique, vision politique qu'il développe entre pairs, en discussion avec des amis. Les « leçons du nazisme » restent donc présentes dans son discours, la dernière phrase en témoigne, mais elles deviennent secondaires face à l'envie de construire une citoyenneté active. La référence historique est ici un déclencheur pour l'intérêt politique suscité en particulier dans des cercles de discussion politique, mais également par des lectures, elles aussi partagées. Benjamin s'est ainsi « attaqué au capital de Marx », dont les théories économiques et scientifiques le fascinent, même s'il trouve cette lecture difficile. Le partage collectif des pratiques de lecture et des discussions politiques est caractéristique des plus privilégiés culturellement : Alexander(H), fils de deux professeurs de collège, est également très engagé politiquement. Il fréquente ainsi des groupes de lectures philosophiques, historiques et de littéraires, dans lesquels des adolescents partagent leurs réactions face à des auteurs qu'ils choisissent de travailler ensemble.

Peu consciente de son succès auprès des élèves, Mme Heide n'est pas tout à fait enchantée par ce rapport de ses élèves au politique : « finalement, les élèves disent des choses, qui ne sont pas tout à fait conformes à la constitution ! Je pense que le devoir du professeur est de faire un peu attention à cela⁷⁵. » Transmettre la « conformité constitutionnelle » fait ainsi parti du métier d'enseignant tel que le perçoit Mme Heide. L'intérêt de Benjamin pour la République de Weimar lui déplaît, non pas en tant qu'intérêt historique (l'élève a des bonnes notes en cours) mais en tant que positionnement politique.

« [Le positionnement idéologique des élèves] mène, dans les copies (elle s'interrompt) – je viens de regarder et c'est ce dont j'avais peur : ils se positionnent contre une démocratie parlementaire. Ils ont écrit des choses comme : 'l'assemblée constitutive, et le parlement, sont des instruments bourgeois'. Et ça, c'est vraiment nul ! Ou encore : 'le SPD s'est mal comporté' ou des choses comme ça. C'est tout simplement faux ! [...] et je trouve ça problématique, quand même, parce ce que c'est un positionnement très idéologique, très gauchiste, aussi ! Disons que [pour eux] le mieux aurait été une République des conseils, (*Räterepublik*) – comme en Russie – il y a des choses [dans leurs copies] vous savez, je (elle s'énervé) – ça, ça, je ne peux pas⁷⁶. »

wirklich das Gefühl hat: man ist wichtig!(betont) für diesen Staat. Man ist wichtig, damit das alles funktioniert. Und nicht: das Einzige was zählt, sind im Prinzip für den Staat die Steuern, die man zahlt, damit er das finanzieren kann, was er macht. Und ja, dann sehe ich auch die Gefahr, irgendwelcher Propaganda zum Opfer zu fallen, sehr viel geringer (ibid. p. 26.)

⁷⁵ Entretien du 23.04.07., p. 11.

⁷⁶ Das führt jetzt dazu, in den Klausuren, ich hab da mal reingeguckt, und auch befürchtet, dass die Schüler natürlich ziemlich deutlich äh, Position beziehen, gegen eine parlamentarische Demokratie, da stehen jetzt so Sachen, wie eine Verfassungsgebende Versammlung, und ein Parlament, ist ein bourgeoises Instrument, ähm – das ist irgendwie Mist. Oder: damals hat die SPD sich eben äh, schlecht verhalten, und solche Sachen! Das stimmt ja so einfach nicht![...] ich halt das für relativ problematisch, diese Haltung – so'ne bestimmte, ideologische, sehr linken Haltung auch, ja! Also, jetzt sagen wir, also am besten hätten wir ne Räterepublik

Si Mme Heide trouve que Benjamin « sait bien argumenter », elle lui reproche son positionnement « marxiste et idéologique », par peur qu'il puisse mettre en cause le système politique, position irrecevable pour elle. C'est en particulier la comparaison avec la Russie, et l'idée d'une « idéalisation » du régime, (et d'un refus de la démocratie parlementaire) ou d'une possible justification de la violence et « la terreur » qui effraie politiquement Mme Heide.

« Oui, et on aurait pu trouver une voie moyenne » – c'est un élève qui écrit ça : « oui, et en Russie – ils devraient faire la comparaison avec la Russie, 1917 – c'était en principe vraiment bien et tout, mais – il y avait aussi la terreur. » Et puis, il écrit, dans une conclusion : « oui, mais un chemin du milieu aurait été bien. » Et moi, l'association me vient tout de suite : et donc, avec de la terreur ou comment ? Et ça, se sont des choses – je trouve ça (elle s'énervé) je ne sais vraiment pas⁷⁷ ! [...] »

Le fait que Benjamin « se laisse prendre » au jeu, comme elle dit, en défendant « tout le temps la République des conseils », correspond à cette peur d'une « non conformité » politique au régime. Un rapport au passé alternatif, qui sort légèrement des chemins battus de la condamnation du nazisme et de l'adhésion à la démocratie parlementaire, seule alternative concevable, représente ainsi, aux yeux de la professeure, un « danger ». Elle est néanmoins consciente qu'il s'agit d'un désaccord politique, et affirme que « d'autres opinions politiques – même marxistes – doivent être tolérées ». Ce désaccord ne l'empêche également pas d'apprécier les compétences et l'intérêt historique du jeune homme, qu'elle appelle « mon meilleur élève ». Il s'agit donc bien d'une lutte pour imposer une définition du rapport légitime au passé, celui qui est le « plus conforme » au système politique en place tel que les enseignants (et les élèves) se le représentent. Pour les premiers, celui-ci passe nécessairement par le nazisme, mais pas pour les seconds.

La construction de discours alternatifs est critiquée par l'enseignante, qui utilise des arguments qui les rejettent du côté des positionnements politiques « anti-système ». La disqualification d'une opinion politique en tant que menace pour la « démocratie » est particulièrement efficace dans la lutte pour imposer une définition du rapport légitime au passé. L'entretien avec Benjamin montre par ailleurs que son interprétation parfois « marxisante » de certaines périodes du passé ne l'empêche aucunement de défendre, à d'autres moments, le système politique en place. Mais si la critique de l'enseignante sur le plan politique reste virulente, la maîtrise des codes culturels et des connaissances historiques,

gemacht, das war ja in Russland – Da steh'n so Sachen, wissen Sie – das, das, das kann ich dann nicht (sie ist etwas erregt) (Ibid.).

⁷⁷ „ja, dann hätte man ja ein Mittel“ also das schreibt dann ein Schüler „und äh, in Russland – die sollten dann eben auch einen Bezug zu Russland herstellen, 1917, und – war das ja im Grunde alles gut und schön, äh, aber dann gab's ja auch Terror. Und dann schreibt der dann so als Fazit, ja aber ein Mittelweg wär schön gewesen. So dass sich mir die Assoziation aufdrängte, ja jetzt mit Terror am besten, oder wie!??? Und das sind so Sachen, das find ich dann einfach (empört) weiß ich nicht!! [...] (ibid.).

c'est-à-dire les compétences techniques et sociales, donnent à ces élèves non seulement un avantage scolaire, mais encore une légitimité pour défendre leurs opinions qui manquent à ceux qui refusent ou ignorent tout simplement les discours légitimes sur le passé nazi.

5.2 Le rôle de la famille dans les appropriations de l'histoire

L'interaction entre Mme Heide et son meilleur élève permet également d'observer le décalage entre les finalités de l'enseignement construites par la professeure et les effets réels sur son élève. Mme Heide, nous l'avons vu, ne se situe pas seulement politiquement à droite, elle critique aussi de manière virulente les « attitudes idéologiques et marxistes » de ses collègues « soixante-huitards ». Cette critique se ressent entre autre dans le choix de traiter le nazisme au lycée et de s'abstenir de tout jugement politique en cours, établissant une séparation théorique entre « l'idéologie » et « la science ». Elle donne ainsi aux élèves les moyens d'une compréhension d'un phénomène historique complexe tel que le nazisme. Les élèves s'approprient de manière tout à fait « *eigen-sinnig*⁷⁸ », c'est-à-dire propre à eux, ces événements historiques et les réinterprètent dans un sens qui ne correspond pas exactement aux lectures de Mme Heide, mais qui n'est pas non plus construit en opposition explicite à ces dernières. Ces réinterprétations et appropriations sont tout simplement *autres*. Et même si les élèves peuvent avoir à certains moments des discours qui ressemblent à ceux de leur professeure, les raisons pour lesquelles ils les défendent leur sont propres.

Mme Heide retrouve ainsi parmi ses élèves des « attitudes marxistes » qu'elle critique chez ses collègues. Mais l'inverse est également possible. Peter(H), camarade de Benjamin, a suivi les mêmes cours depuis huit ans. Il est, comme Benjamin, enchanté par les cours de Madame Heide, et affirme l'importance des connaissances qu'elle a réussies à transmettre et la compréhension de mécanismes historiques et sociaux qu'elle lui a permise. Mais il en retient autre chose que son camarade de classe.

« Ce qui est important, c'est par exemple la Révolution de 1848. C'était le thème que j'ai traité pour l'*Abitur*. Et je l'ai pas mal travaillé. Et – (hésite) je le trouve important, parce que c'est alors qu'est née la conscience nationale de l'Allemagne (*Nationalbewußtsein*). Et le sentiment d'une

⁷⁸ Alf Lüdtke utilise le concept du *Eigen-Sinn*, parfois traduit comme « quant-à-soi », pour sortir de l'alternative entre résistance et obéissance sous le régime nazi. Afin de comprendre le rôle qu'ont joué les « petits gens » dans la violence du régime, il tente à comprendre en quoi ce régime et son idéologie ont « un sens propre » (*ein eigener Sinn*) pour ces personnes, qui se l'approprient de leur manière, non pas pour résister ou obéir, mais pour développer leur propre comportement. Il s'agit ainsi de comprendre les paradoxes, les contradictions et oscillations dans les comportements de chacun. Il s'agit également de comprendre que les récepteurs d'ordres ne sont pas uniquement des marionnettes, ni des groupes homogènes d'opposition, mais qu'ils s'approprient selon leurs propres logiques les ordres reçus. Transposé dans le contexte scolaire, le *Eigen-Sinn* des élèves consiste à s'approprier selon leurs propres logiques le passé transmis par les professeurs. Ceux-ci se sont préalablement appropriés ce même passé, également selon leurs logiques propres (cf. Lüdtke, 1993a).

unité politique. Et que – le fait que ça a influencé le cours de l'histoire. [...] Avant, il y avait tous les principautés différentes, et le vrai Etat allemand n'est venu qu'après [la Révolution]. [Le moment où] le peuple allemand s'est réuni (il parle posément) et où ils se sont opposés ensemble. (Il hésite) Et ce sentiment d'unité. C'est ça qui m'a intéressé⁷⁹. »

Dans la Révolution 1848, Peter trouve la source d'un sentiment d'appartenance à la nation et d'une certaine fierté nationale. Il considère que cette « révolution par en bas », contrairement à ce qu'il appelle « la révolution par en haut, imposée par le nazisme », exprime le « véritable caractère du peuple allemand ». L'explication des différences dans l'appropriation de l'histoire chez Peter et chez Benjamin réside dans des orientations politiques bien antérieures aux cours de Mme Heide, et qu'on retrouve dans leurs familles. Tous deux ont l'opportunité de parler « très souvent politique » à la maison, en particulier avec leurs pères. Leurs trajectoires familiales peuvent nous donner des pistes afin de comprendre leurs appropriations différentes des cours d'histoire.

Dans la famille de Benjamin, l'engagement politique remonte loin. Son père, journaliste devenu directeur d'une radio est membre du SPD (« aile gauche », précise le fils) au terme d'une trajectoire ascendante accélérée, tout en continuant à travailler dans un domaine qui continue une tradition familiale intellectuelle. Il est né en 1961 à Prague. Sa propre mère, la grand-mère de Benjamin donc, née en 1930, fille d'intellectuels polonais a passé deux ans dans un camp de concentration. Son père, tchèque, a quitté femme et enfant quand ce dernier avait dix ans. C'est donc la grand-mère paternelle qui occupe une position prépondérante dans l'histoire familiale, elle rassemble les souvenirs du passé et occupe, au centre de la famille, la position du *mnémon*, le gardien privilégié des souvenirs communs⁸⁰. Elle a éduqué toute seule son fils tout en travaillant dans le cinéma. C'est son souvenir qu'évoque Benjamin, quand il parle de l'engagement politique de la lignée paternelle, poursuivi par lui et son frère, de trois ans son cadet, qui, comme lui, est « engagée très à gauche ». Benjamin est un des rares élèves du *Gymnasium* de Weinberg à déclarer voter PDS. L'histoire de la famille maternelle est davantage une histoire de rupture politique que de continuité. La grand-mère maternelle de Benjamin, ayant obtenu le brevet, a travaillé toute sa

⁷⁹ Wichtig ist ähm – zum Beispiel die Revolution von '48. Das war auch mein Abi-Thema. Und da habe ich mich auch ziemlich lange mit beschäftigt deswegen – und (Räuspern) ich find's von daher wichtig, weil da so das Nationalbewusstsein von Deutschland auch kam. Und so das – das 'Einheitsgefühl' halt, und das schon – schon so den Verlauf der Geschichte geprägt hat von Deutschland. [...] Ja das war ja, es gab ja vorher so diese Einzelstaaten halt, und der wirklich gesamtdeutsche Staat kam erst danach. [...] dass das Volk also zusammengefunden hat (spricht bedächtig) und sich gemeinsam halt aufgelehnt hat (zögert). Dieses 'Einigkeitsgefühl' halt. Das hat mich - schon mehr interessiert (wird leiser) (Entretien du 21.04.03, p. 1)

⁸⁰ Le sociologue Jean-Hugues Déchaux, travaillant sur les liens de filiation, nomme, en référence aux conteurs dans la Grèce antique « mnémon » cette figure centrale dont le rôle est de « détenir la mémoire. Il s'agit surtout de parents âgés (...). Les femmes étant les gardiennes de la mémoire, il n'est guère étonnant de constater que le mnémon est le plus souvent une femme. » (Déchaux, 1997: 199).

vie comme secrétaire dans une petite entreprise afin d'élever seule sa fille. Sa fille a obtenu l'*Abitur* et a travaillé d'abord dans une librairie, puis en tant qu'institutrice en maternelle. Son mariage avec le père de Benjamin, a contribué encore à sa réussite sociale. L'engagement politique de gauche (chez les Verts) a été une manière de rompre avec sa mère, conservatrice et catholique très croyante. Il est ainsi facile pour Benjamin de désigner sa grand-mère maternelle comme « *Mitläuferin* » (collaboratrice), parce que sa mère se trouve en rupture par rapport à cette lignée, et il a la possibilité de s'inscrire dans la lignée paternelle, valorisant son propre engagement politique et celui de ses deux parents.

L'histoire familiale de Peter aide également à comprendre son appropriation de l'histoire. Les deux parents ont vécu une ascension sociale forte et parallèle par rapport à leurs familles ouvrières respectives. Le père, né en 1945 à Hambourg, est employé de banque après avoir obtenu l'*Abitur* et effectué un apprentissage commercial. Son propre père, soldat pendant la guerre, a travaillé comme petit fonctionnaire au ministère de Hambourg, sa mère était couturière. Les deux n'avaient pas obtenu un brevet d'études et penchaient plutôt à gauche (SPD) politiquement. La mère de Peter, qui a fait un apprentissage à la banque après la *Realschule*, y a également été employée jusqu'à la naissance de son fils, le frère aîné de Peter, qui est aujourd'hui étudiant en médecine. Le grand-père maternel était ouvrier non-qualifié dans une usine de textile, la grand-mère couturière. Les deux n'avaient aucun diplôme et se situaient, comme les grands-parents paternels, politiquement plutôt à gauche. Les deux parents ont donc effectué une rupture autant sociale que politique avec leurs familles respectives, qui se situaient à droite politiquement (CDU). Peter déclare être en accord politiquement avec ses parents.

Le rôle de l'école dans la transmission de l'histoire est ainsi médiatisé : il ne s'agit pas de verser des connaissances et un engagement politique et civique dans les cerveaux des adolescents comme on verse du liquide dans un verre. Rejoignant les analyses d'Annick Percheron, ce sont ainsi bien souvent les configurations familiales (mais également les fréquentations des groupes de pairs, c'est-à-dire les groupes constitués d'autres membres de la même classe d'âge, et souvent du même milieu, de la même école, du même quartier etc.⁸¹) qui construisent les positionnement politiques et influencent les appropriations du passé par les adolescents, en particulier dans des familles où la politique joue un rôle important au quotidien (discussions à table, mais également manifestations en famille, participation à des

⁸¹ La notion des groupes de pairs est importée des Etats-Unis : les *peer groups* constituent un cadre important de la socialisation adolescente. Il s'agit non seulement des autres membres de la classe d'âge, mais plus particulièrement de groupes – d'amitié, d'activités communes, parfois de bandes, plus ou moins constitués – dont les valeurs et les activités constituent un cadre alternatif à celui fourni par la famille.

meetings politiques etc.). Ainsi, l'engagement politique se construit d'autant plus en dehors et en amont de l'enseignement scolaire que la famille est politisée. Qu'il soit de droite ou de gauche, pro- ou anti-système, l'environnement familial et les groupes de pairs fournissent les cadres de la construction d'une affiliation politique. Ainsi l'école, en regroupant des adolescents de milieux et d'opinions politiques diverses, n'influence que de manière indirecte les mécanismes d'appropriation des rapports (légitimes) au passé. Mais elle fournit également des éléments supplémentaires qui servent à la construction des discours sur le passé, en particulier en forme de connaissances. Elle peut également inciter quelques élèves peu habitués à s'intéresser à la politique à y prendre goût.

Mais le rôle joué par les enseignants est-il si insignifiant ? Si la référence historique mise en avant n'est pas la même, Peter et Benjamin (et la quasi-totalité de leurs camarades du cours de Mme Heide) partagent le fait de tout d'abord avoir retrouvé goût et intérêt, voire une passion, pour l'histoire grâce au cours de leur professeure. Une des raisons semble se trouver dans le fait que des connaissances approfondies leur ont permis de dépasser l'unique référence historique du nazisme pour trouver dans d'autres époques une vision plus positive de l'histoire. La maîtrise en termes de connaissances scientifiques de la professeure permet de transmettre des connaissances historiques qui constituent les éléments nécessaires pour leur permettre de changer d'avis sur le passé. Comme le souligne Peter :

« Avant, en histoire, je n'y connaissais rien [à la Révolution de 1848]. Et c'est uniquement avec Mme Heide – elle a fait beaucoup sur l'histoire allemande, et - là, j'ai pour la première fois entendu – avant, je ne savais pas qu'en 48 il y avait une révolution. Et c'est la première fois que j'en ai entendu parler, et ça m'a intéressé de suite⁸². »

Il faut disposer d'informations pour pouvoir construire des « discours alternatifs ». Disposer de ces informations et se construire une position de surplomb, qui leur permet de choisir « leur passé » est facilité par les origines sociales très favorisées de ces élèves. Le schème d'interprétation à prétention scientifique de Mme Heide correspond davantage à leurs attentes en matière d'éducation que le schème d'interprétation morale. Il leur permet par ailleurs de se distinguer doublement : de la « génération » de leurs parents et professeurs, mais également de « ceux qui ne s'intéressent pas à l'histoire ». Cette attirance sociale vers une « histoire au nom de la science » s'exprime peut-être également dans l'intérêt de certains entre eux pour le marxisme.

⁸² Also vorher in Geschichte, da wusste ich gar nichts darüber. Und – erst durch Frau Heide halt dass die – wir haben, Frau Heide hat viel über die deutsche Geschichte gemacht und – da – da habe ich halt das erste Mal, ich wusste vorher gar nicht, dass '48 ne Revolution, dass da ne Revolution war. Und da habe ich halt das erste Mal was von gehört und es hat mich gleich interessiert (wird leiser)

La présence de « discours alternatifs » (sur des passés autre que celui du nazisme) n'empêche pas pour autant ce dernier de jouer un rôle pour ces mêmes élèves. Ils instaurent en effet, sans exception également et parallèlement un rapport légitime au passé nazi, comme exemple négatif et qui doit être rejeté. Ce qui change, c'est le statut qu'occupe ce passé. Il n'est plus primordial, entre autre parce que le danger du totalitarisme est ressenti de manière beaucoup plus lointain par les adolescents de cette génération, qui ne connaissent que la démocratie et le système économique libéral comme seule réalité politique.

Conclusion

Au terme provisoire de cette recherche, il ne semble pas inutile de revenir sur certaines des étapes. Mon intérêt pour les débats publics, en particulier celui entre Martin Walser et Ignatz Bubis, suscité par un séminaire comparant la « mémoire du nazisme » en Allemagne et la « mémoire de Vichy » en France, a rapidement fait place à un questionnement autour de l'impact de ces débats chez les « jeunes », appartenant à la troisième génération d'après-guerre. L'interrogation s'est formée à partir d'une série de paradoxes.

Tout d'abord les débats sur la scène politique et médiatique semblaient paradoxaux du fait du décalage entre les participants et l'objet du débat. Ainsi les « jeunes de la troisième génération » semblaient à la fois présents et absents en termes de représentation – ils n'intervenaient pas dans l'espace politique et médiatique, à quelques très rares exceptions près, certainement en raison de leur jeune âge. En effet, la manière dont ces « jeunes » étaient susceptibles de se positionner envers les politiques de mémoire constituait l'enjeu implicite et parfois explicite des discussions autour de la transmission du « bon rapport » au passé nazi. Comme ils ne se positionnaient pas toujours explicitement, j'ai décidé d'aller à leur rencontre pour recueillir leur parole dans un des espaces institutionnels prévus pour la transmission du passé nazi : l'école.

Cette institution impliquait à son tour une série de questionnements qui en sont progressivement venus à constituer les étapes de cette recherche.

D'un raisonnement « éthique » vers un raisonnement « sociologique »

Un raisonnement en termes éthiques sous-tend le débat autour de la transmission du « bon rapport » au passé nazi. En effet, ce débat s'est constitué autour de la question classique de l'après guerre et qui continue à animer les esprits : qu'est-ce qui « fait » un nazi, et qu'est-ce qui « fait » un résistant ? Comment devient-on nazi – c'est-à-dire, plus concrètement, comment devient-on un « bourreau », un acteur du génocide – et inversement, comment devient-on un résistant, un sauveur de vies, un héros (ou un « bon démocrate » à défaut de héros) ? Une fois la réponse à cette question trouvée, on saurait – pensait-on - « fabriquer » de bons démocrates, de futurs résistants, et surtout « empêcher » la « fabrication » des futurs nazis et meurtriers par un régime politique. Pour tous ou presque, la solution passait par l'école.

Une triple croyance est ici à l'œuvre : celle qui pose la toute-puissance de l'éducation ; celle qui se fie à la performativité des idées ; celle, enfin, qui établit un lien entre le rapport au passé nazi et la « démocratie ».

Cette triple croyance renvoie à des hypothèses désormais classiques, émises par Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson et R. Nevitt Sanford, sous la direction de Max Horkheimer et Samuel H. Flowerman en 1950 dans leur ouvrage *Studies in Prejudice*, autour de la « personnalité autoritaire »¹. Clemens Albrecht (2000) a montré qu'aucun autre penseur philosophe ou sociologue n'avait été aussi présent qu'Adorno dans les médias de la République fédérale pendant les années 1960². La forme de ces diffusions médiatiques – des conversations avec un journaliste, des interventions enregistrées devant un public non académique – a permis de vulgariser la pensée du philosophe dans un registre abordable même pour les non-spécialistes. Il y traitait « l'éducation après Auschwitz » et discutait de la nécessité d'inculquer les citoyens un esprit responsable (*Erziehung zur Mündigkeit*) afin de protéger la démocratie d'une nouvelle dictature.

C'est bien la formation de « personnalités autoritaires », même si ce concept reste diffus, voire confus, que voulait – que veulent encore – éviter tous ceux qui prêchent le « bon rapport au passé nazi » : l'obséquiosité envers les puissants, le mépris et les agressions envers les minorités, le manque de subjectivité et de fantaisie, la tendance à suivre les autorités et à reprendre à son compte les clichés, l'adulation des hommes de pouvoir, une catégorisation du

¹ Dans le tome *The authoritarian personality*, les auteurs offrent une analyse des facteurs psychologiques facilitant une adhésion au fascisme et plus particulièrement à l'antisémitisme. Les sociologues de l'école de Francfort immigrés aux Etats-Unis posent l'hypothèse que certains traits de personnalité, appelés ensuite « personnalité autoritaire », et mesurables sur ce qu'ils ont appelé la skala F - skala du fascisme - rendraient certains individus « potentiellement fascistes et violents », particulièrement « réceptifs » à la propagande fasciste et aux « tendances anti-démocratiques » (Adorno 1950/1973). Les sociologues tentent ainsi de mesurer « l'échelle de disposition » (*Bereitschaftsstufe*) des individus à devenir violent, qui dépend ensuite de la position qu'ils occupent dans une société donnée. Ils présument dans leur étude, sans pouvoir le prouver, que « la réceptivité de l'individu pour adhérer à des idéologies dépend surtout de ses besoins psychologiques ». Ils posent ensuite la question de savoir lesquels des individus « réceptifs » à la propagande vont transformer leur idéologie en « actes » discriminatoires et violents. La réceptivité pour la propagande serait corrélative à la « capacité à la résistance ». Même si les sociologues se sont concentrés sur les individus « potentiellement fascistes » ils abordent également la question des facteurs qui influencent cette « capacité à résister ».

Les facteurs qui contribuent à la « personnalité autoritaire » selon les auteurs sont « la conservation rigide de valeurs dépassées » ; « l'obséquiosité envers des autorités » ; « des comportements agressifs envers des minorités » ; « le refus du subjectif, de la fantaisie, et de la sensibilité » ; « une tendance à croire à la superstition et aux clichés » ; « la catégorisation en faible et fort, l'identification à des personnes de pouvoir, la tentative permanente d'être fort et dur » ; « la destruction et le cynisme » ; des projections, la « disposition de croire que le monde est dangereux et chaotique » ; et « une sexualité exagérée » (Nevitt Sanford/Adorno/Frenkel-Brunswick/Levinson 1950/1973 : 45).

² On trouve près de 70 interventions à la radio et de la télévision entre 1966 et 1970 par Adorno et presque autant par son collègue Max Horkheimer, directeur de l'*Institut für Sozialforschung* de Francfort. Il devient une « star médiatique de la philosophie » en Allemagne (Albrecht, 2000). Durant cette période (entre 1959 et 1969), le Hessische Rundfunk diffuse quasi tous les ans des « conversations et interventions » de Theodor W. Adorno concernant l'éducation et la profession de professeur du secondaire. Elles sont publiées dans Adorno 1971.

monde trop simpliste et peu différenciée. Il s'agissait d'effacer ou de transformer ces caractéristiques chez les « jeunes ».

L'échelle de valeurs mobilisée dans le débat range du côté négatif le « peuple séduit », « bête », « malade », « ivre », « psychologiquement dérangé », « arriéré », « incapable de réflexivité » - et donc potentiellement « nazi » ou suffisamment aveuglé pour éventuellement « suivre les nazis ». Du côté positif se trouve à l'inverse l'individu « démocrate », « critique », « *aufgeklärt* » ou éduqué, lucide, savant, rationnel et capable de s'opposer à des « absurdités » en « ayant des opinions et positions propres établies sur une réflexion profonde ». Cette échelle de valeurs permet de juger les « citoyens » futurs et actuels. L'enseignement devient le moyen unique de créer ces « citoyens lucides, éduqués et rationnels », donc de faire fonctionner « la démocratie » et d'éviter une dictature. Cette échelle de valeur a servi également à définir le rôle social (le succès ou l'échec) des enseignants allemands.

L'interrogation posée au départ de cette recherche, sur le sentiment de saturation éprouvé par les élèves à l'égard du passé nazi, a été entièrement prisonnière de ce raisonnement éthique, de l'alternative classique entre « efficacité » et « inefficacité » de l'enseignement et plus largement des idées. Face au chœur des plaintes sur l'incapacité de l'école à transmettre un « esprit démocratique », des dispositions à la non-violence et une adhésion aux droits de l'homme à travers l'enseignement critique du nazisme, je me trouvais devoir soit réaffirmer cette « inefficacité », soit la refuser, en insistant au contraire sur « l'esprit démocratique » des « jeunes ». En effet, s'interroger sur la saturation ouvrait une alternative binaire : soit « les jeunes » étaient « saturés », et s'opposaient à l'enseignement du nazisme, dont ils ne voulaient plus entendre parler. Soit ils n'étaient pas « réellement » saturés, et donc ils continuaient à être intéressés par le passé nazi. Dans ce cas, l'expression du « j'en ai marre » était le signe d'autre chose : par exemple l'expression d'une critique de l'approche moralisante des enseignants, non du « trop plein » de « la mémoire ». Cette dernière explication revenait à « rétablir » « les jeunes » en tant que « citoyens responsables et critiques ». L'alternative entre les deux était imposée par un raisonnement en termes « éthiques » et un questionnement autour des « capacités démocratiques » des « jeunes », interrogation imposée par les débats sur la scène politique, mais également dans l'éducation.

Des « cadres historiographiques » aux « cadres sociaux »

Afin de sortir du raisonnement en termes « éthiques » ou « moraux », une première étape consistait à raisonner en termes « historiographiques » : quelles explications du nazisme étaient-elles mobilisées par les professeurs pour transmettre « l'esprit démocratique » ? Se déployait alors le second paradoxe qui consistait à vouloir « fabriquer » des « démocrates responsables », tout en reprenant des explications du passé nazi aujourd'hui dépassées, en termes uniquement charismatiques, et qui, de fait, « déresponsabilisaient » le peuple allemand.

L'interrogation s'est ainsi déplacée : pourquoi les idées pourtant aujourd'hui si bien établies de l'histoire du quotidien ne passent-ils pas dans les cours d'histoire ? Comment se fait-il que l'explication charismatique du nazisme continue à avoir un tel poids dans les manuels et les discours ? Qu'elle en est aujourd'hui l'utilité et la fonction sociale ? J'ai voulu comprendre comment et pourquoi des professionnels de l'éducation (et aussi certains chercheurs, et y compris moi-même, au départ de cette recherche) pouvaient à tel point continuer à croire non seulement en un monde bipolaire, mais également dans la capacité de créer ce monde à travers l'éducation, et en quoi les explications bipolaires et simplistes les aident à prolonger cette croyance.

Mais cette question, intéressante en soi, à fait place à une interrogation plus complexe sur les manières plurielles de percevoir le passé nazi. Si les explications charismatiques, par exemple, restent présentes, y compris dans les cours d'histoire, les professeurs et les élèves ne raisonnent pas véritablement en termes d'explication du nazisme. Ce qui leur importe n'est pas tant d'expliquer le passé que de l'utiliser au présent. Comprendre l'utilité du passé au présent signifie également d'abandonner l'analyse en termes « historiographiques », qui revient à juger les professeurs et les élèves à l'aune des recherches scientifiques d'historiens professionnels, pour essayer de comprendre les logiques propres aux enquêtes. J'ai ainsi dû me défaire de mes propres catégories d'analyse et abandonner entièrement l'approche en termes « d'explications du nazisme ». Conjointement, il s'agissait de dépasser un raisonnement binaire entre « histoire » et « mémoire » pour penser leur interpénétration et entreprendre une analyse en termes de cadres sociaux des usages du passé.

Dépasser les explications mono-causales

J'ai commencé à raisonner en faisant appel aux catégories de génération, d'opposition Est-Ouest, et de « nationalité ». La grille de lecture générationnelle est aujourd'hui bien établie (cf. par exemple Kohlstruck 1997 ; Welzer et al. 2002 et 1997 ; Jensen 2004 ; Jensen/Koch 2002, Leonhard 2002, Moller 2003). Mais elle suppose une vision homogène du passé au sein d'une génération spécifique qui sera transmise (ou non) à une ou plusieurs générations suivantes. Ce questionnement revient à analyser les positions des élèves avec une grille de lecture propre aux professeurs. Décrypter cette grille de lecture ne permettait pas de comprendre les réappropriations qui sont le fait des élèves. Il fallait donc s'en défaire, pour comprendre le sens propre que ces derniers donnent au passé et les usages qu'ils en font.

Une seconde grille de lecture puissante et aujourd'hui bien étudiée est celle des différences entre l'Est et l'Ouest. Elle est importante, mais elle ne l'est pas pour tous de la même manière. En effet, tout le long de cette recherche, je n'ai pas fait de distinction systématique entre élèves de Hambourg et élèves de Leipzig (sauf dans le chapitre IX) pour une raison simple, empirique : d'autres facteurs, tels que le genre et la trajectoire sociale et/ou le milieu d'origine, mais également l'interaction entre usages du passé et affiliation politique se sont avérés beaucoup plus importants en tant que *cadres sociaux* des rapports au passé nazi que la différence entre Allemands de Leipzig et Allemands de Hambourg. Les différences notables du rapport au passé nazi entre les professeurs des deux villes, qui se retrouvent peut-être également chez des générations plus âgées telles qu'ils ont été étudiés dans des travaux antérieurs (Leonhard, 2002), semblent s'estomper.

De manière similaire, je n'ai pas tenté *a priori* de distinguer les « Allemands petits-enfants d'Allemands » des « Allemands enfants et/ou petit-enfants d'étrangers ». Si la prise en compte des Allemands ayant vécu une histoire familiale de migration commence à constituer une question spécifique dans les recherches récentes sur la transmission du passé nazi (Georgi, 2003), l'enquête comparative montre une fois de plus que la différenciation par principe de « deux catégories » d'Allemands n'est pas toujours convaincante. Il est vrai que les enfants des familles migrantes ont des rapports à des passés autres que celui de l'Allemagne, ce qui n'est pas le cas des enfants de familles résidant depuis des générations à Hambourg. Ainsi, Osman me parle volontiers de l'Afghanistan, et en particulier de la guerre afghane. Mais, les histoires comparées de Marji et de Steffen en témoignent, le rapport au passé nazi n'est pas surdéterminé par la nationalité des parents des protagonistes. On peut développer, comme le fait Marji, un rapport très proche de celui de la « génération 1968 » au

passé nazi, et même aller jusqu'à développer un certain sentiment de culpabilité, quand on est fille d'une immigrante politique iranienne en voie d'ascension sociale, comme on peut se positionner en opposition à ce passé quand on est fils et petit fils d'Allemands, tel que le fait Johnny. Ainsi, constituer le critère national comme critère fondamental de distinction (ou comme critère de choix au sein d'une population d'enquête) pour comprendre le rapport des jeunes Allemands au passé nazi revient à donner une réponse avant de poser la question et à s'interdire de comprendre le fonctionnement et les *cadres sociaux* de la transmission du passé.

Des « catégories scolaires » aux « usages »

Ces trois formes de raisonnements étaient donc insuffisantes pour expliquer les rapports au passé des élèves. D'où une difficulté particulière pour analyser les comportements de ces derniers. En effet, une tentative forte consistait à chercher à analyser le rapport des élèves au passé nazi exclusivement en fonction de la volonté des professeurs d'imposer des représentations homogènes de ce passé, ce qui revenait à rester enfermé dans un raisonnement en termes d'efficacité. Le raisonnement en termes de génération est propice à cette tentative, car il crée des oppositions tranchées entre « professeurs » et « élèves, et suggère à les comparer en permanence. « Comparer » les usages du passé des élèves à ceux des professeurs revient à les définir en terme de « manque » ou d'adhésion. Ainsi, catégoriser les élèves exclusivement en termes de « reprise » des visions professorales (légitimité) ou en termes de « refus » (opposition) de ces visions passait à côté d'une partie des perceptions des élèves.

Pour rendre aux mécanismes de transmission toute leur complexité, une manière de faire a été de constater qu'un « refus » du passé nazi - ou plus exactement l'expression d'un sentiment de saturation - pouvait aller de pair avec une adhésion forte aux « valeurs démocratiques » que les enseignants souhaitaient transmettre. Plus spécifiquement, la double démarche, entretiens avec les professeurs et élèves et observation des classes et cours de récréation, m'a permis de poser autrement la question de la transmission scolaire du passé nazi. Elle a à la fois rendu possible la description de représentations complexes et contradictoires du passé chez les mêmes personnes, et d'établir des liens entre les différents univers qui les orientent – la salle de cours, la cour de récréation, les groupes de pairs, les familles. Il convenait ensuite de décrypter des usages du passé qui n'étaient ni légitimes, ni illégitimes mais autres – de cerner la créativité au quotidien et des rapports au passé nazi multiples et non prévus par l'école.

Mais penser ces rapports imprévus et créatifs au passé nazi n'empêche pas de penser des usages du passé par les élèves directement en rapport avec les professeurs, qui sont construits « pour » ou « contre » ces derniers. En effet, les deux peuvent fonctionner de concert, peuvent co-exister chez les élèves. Ainsi, comprendre des usages du passé à l'extérieur de la relation proprement scolaire entre professeurs et élèves n'interdit pas des usages scolaires de ce même passé. En outre, les élèves font eux-même de manière très claire la distinction entre les espaces de jeu et les règles d'utilisation du passé. Raisonner en termes de genre fournit ainsi un outil particulièrement efficace pour analyser les multiples croisements des usages du passé chez les élèves et les professeurs. En effet, les hommes et les femmes ne raisonnent pas de la même manière, mais, sous-jacents à ses usages différenciés, se retrouvent des raisonnements « éthiques » et des volontés d'imposer une vision spécifique du passé. Les effets voulus et imprévus qui influencent la transmission se distinguent ainsi de manière particulièrement claire à travers l'outil conceptuel du genre.

Du « politique » au « quotidien »

Prendre en compte le fait que l'histoire puisse ne jouer aucun rôle dans la vie des élèves n'était qu'une étape pour se défaire d'une grille de lecture trop étroitement politique et professionnelle des rapports possibles au passé. Une analyse en termes « scolaires » suggère de manière sous-jacente une analyse en termes « politiques ». Chercher la signification « politique » des discours des élèves (essayer de les classer sur une échelle droite-gauche, établir le rapport entre leurs usages du passé et leurs intentions de vote, etc.) interdisait de comprendre les contradictions internes à leurs discours : un élève qui fait des blagues sur Hitler ou les Juifs dans la cour de récréation peut tout à fait et en même temps défendre la pédagogie du bouleversement affectif quand il visite un camp de concentration. Par ailleurs, penser en termes uniquement politiques signifie une imposition *a priori* sur les enquêtés d'un mode de raisonnement qui n'est pas nécessairement au centre de leurs préoccupations. L'utilité de la démarche par observation a été de me permettre déchiffrer des usages du passé nazi qui ne rentraient pas *a priori* dans les grilles de lecture « politiques ». Raisonner en termes de rapports de pouvoir entre élèves et professeurs, mais également entre élèves à l'intérieur d'un groupe permettaient de comprendre des comportements trop facilement jugés « inadéquats » au sein de l'espace scolaire et pour cela écartés de l'analyse. Passer d'un raisonnement en termes « politiques » à une prise en compte de la variété et la réalité du quotidien signifie à la fois de rendre aux usages du passé la signification qu'y accordent les professeurs et élèves dans une situation donnée, d'éviter une surinterprétation, mais aussi

prendre au sérieux des usages « hors normes scolaires ». Ce n'est qu'ensuite qu'une relecture « politique » de ces usages devient à nouveau possible : car le « politique » et le « quotidien » sont en constante interaction.

De « la mémoire » aux « réappropriations »

Enfin, passer de « l'efficacité » de l'enseignement aux « réappropriations » plurielles signifiait également mettre en question les concepts disponibles pour cerner ce processus. De la « mémoire collective » aux « mémoires plurielles » et aux « formes de réappropriation du passé » les étapes de raisonnement passaient par des redéfinitions conceptuelles. Se détacher d'une conceptualisation en termes de mémoire, à l'exception de la désignation des volontés d'homogénéisation des représentations du passé, pour lesquelles j'ai retenu le terme « politiques de mémoire », signifiait une mise à distance de ma propre volonté « d'homogénéisation ». Les « politiques de mémoire » ne s'opposent pas comme un bloc monolithique à un autre bloc, celui de la « mémoire collective » d'une deuxième ou troisième génération, des « Allemands de l'Ouest » et des « Allemands de l'Est », des « immigrés » ou des « Allemands ». S'il existe des continuités dans la manière de percevoir et de s'approprier le passé, liées en particulier à des expériences politiques fortes, tel que « 1968 » ou la réunification de 1989, il faut également faire la part des fluidités et des contradictions, les deux n'étant pas exclusives. Un raisonnement en termes de « mémoire » (collective ou plurielle) insiste sur l'homogénéité et la continuité. S'il peut renvoyer à la *volonté* des professeurs d'influencer les représentations, mais aussi à la continuité des représentations du passé dans le temps, il se prête moins à analyser les usages multiples du passé de ces derniers ou des élèves.

En revanche, les contradictions et usages pluriels ouvrent des pistes qui permettent de penser les usages du passé nazi en termes de situation et de dispositions, à combiner usages temporaires et réappropriations plus durables, à penser ensemble les situations d'interaction au sein d'une classe, mais aussi plus largement les situations sociales dans lesquelles les acteurs sont pris, et les dispositions de socialisation en famille et entre pairs. Penser le sens propre que prend le passé pour les acteurs dans une situation donnée et les usages pluriels et contradictoires qu'ils en font, l'*Eigen-Sinn* des réinterprétations et réappropriations, n'empêche pas de penser également et *parallèlement* les contraintes sociales qui posent les cadres de ces réappropriations, les influencent et/ou les orientent.

Quelques pistes de recherche

Pour mieux comprendre l'interaction des différents cadres, il aurait fallu pouvoir aller plus loin dans l'investigation de l'espace familial. Cette recherche est traversée de bout en bout par les questions soulevées par l'interaction entre l'école et la famille. Ces institutions sont en effet inséparables pour comprendre la transmission du passé nazi. L'étude du milieu scolaire révèle l'urgence d'étudier les familles et vice-versa (cf. aussi Welzer et al. 1997). Les cadres sociaux qui ressortent de manière puissante au cours de l'enquête, dont le genre et l'appartenance sociale, doivent être approfondis à travers l'étude des familles. Quelques pistes se dégagent ici.

D'une part, il resterait à approfondir le rôle et les usages des objets dans la transmission familiale. Ceux-ci constituent en effet des supports matériels du passé, ils symbolisent la relation entretenue avec lui (honte ou fierté ou autre), notamment à travers de leur circulation à l'intérieur des familles. Ils peuvent être des indicateurs pour révéler les *mnémons* ou gardiens du passé familial et même marquer sa disparition (on peut se souvenir d'un objet disparu). En tant qu'aide-mémoire, ils permettent de préciser, d'approfondir, de remémorer... En tant que « déclencheurs » de souvenirs familiaux, en particulier dans des milieux qui résistent à la parole, l'objet (par exemple des photographies, mais aussi des meubles, des décorations, de la vaisselle, des bijoux, des journaux intimes, des lettres), facilite la mise en mots. La photographie prend une place particulière parmi ces objets familiaux. En tant qu'image, elle semble particulièrement apte à conserver et à faire parler les souvenirs du passé. Mais d'autres objets remplissent également cette fonction : le couteau que le grand-père a utilisé pendant la guerre, les médailles reçues, les bijoux qui ont pu être conservés malgré la fuite de la famille à travers les perturbations de la guerre. Les objets non seulement conservent le passé, ils sont investis par les différents membres de la famille : en particulier après le décès de leur propriétaire, ils peuvent représenter l'attachement que l'on porte à celui-ci. Il s'agit ainsi de comprendre le caractère magique que peut prendre l'investissement dans les objets, et la valeur symbolique forte qu'ils peuvent acquérir. Ainsi, ils n'ont de sens qu'à travers le passé (ou les passés), réinvesti(s) par les membres de la famille, au(x)quel(s) ils font référence. Un objet peut ainsi cristalliser un conflit de famille, mais également devenir le symbole d'interprétations divergentes de la mémoire du groupe familial. La place qu'il occupe dans l'univers familial (dans la cave, dans le salon, dans la chambre, exposé aux regards du visiteur ou caché dans un tiroir) exprime en particulier la valeur symbolique qui lui

est attachée, mais également les significations que lui confèrent les membres de la famille. L'analyse du rôle joué par ces objets de famille semble donc doublement importante : il s'agit de comprendre la manière dont ils sont transmis mais également comment ils transmettent (ou non) le passé, selon les interprétations (éventuellement divergentes, voire contradictoires) qu'en réalisent les membres d'une même famille.

D'autre part, la prise en compte des relations intra-familiales, dont le rôle joué par les relations entre frères et sœurs semble essentielle pour comprendre les usages et réappropriations du passé. Ce dernier aspect est trop souvent négligé dans les études sociologiques (y compris par la sociologie de la famille) et elle est complètement absente des études sur la transmission du passé nazi. Il conviendrait à ce point d'établir des monographies familiales aussi exhaustives que possible (cf. F. Weber) afin de comprendre les interactions dans les réseaux de parenté et les manières dont ils influencent (ou non) la place et les formes que peuvent prendre le passé et les usages et réappropriations que peuvent en faire les protagonistes.

L'observation dans l'espace scolaire pourrait ainsi être poursuivie dans l'espace familial. Suivre les enfants de l'école à la maison permettrait d'approfondir les usages pluriels et multiples du passé, et de comprendre de manière plus approfondie le rôle des différents espaces dans les mécanismes de réappropriation. Car la famille reste présente quand l'enfant part pour l'école, comme l'école – et les camarades – restent présents quand l'enfant quitte l'institution scolaire et rentre à la maison³. Cette interaction déjà fortement sensible dans les entretiens, les observations dans les familles permettraient de la saisir plus complètement. Car si l'institution scolaire a une influence forte sur les enfants, y compris dans leur manière de se réapproprier le passé nazi, on ne peut la comprendre qu'en la pensant et l'analysant corrélativement avec l'influence d'autres institutions, telle que celle de la famille ou celle des groupes des pairs.

³ Pour une analyse de l'interaction de la sphère familiale, celle du travail, celle de l'école et celle du quartier, cf. Beaud (2002).

Annexes

Liste des Annexes

Annexe n° 1 : Liste des entretiens	503
Annexe n° 2 : Grille d'entretien, élèves	521
Annexe n° 3 : Grille d'entretien professeurs	523
Annexe n° 4 : Questionnaire, élèves, Hambourg	527
Annexe n° 5 : Questionnaire, élèves, Leipzig	531
Annexe n° 6 : Questionnaire, professeurs, Hambourg	535
Annexe n° 7 : Questionnaire, professeurs, Leipzig	539
Annexe n° 8 : Transkriptionszeichen	543
Annexe n° 9 : Tableau récapitulatif. Diplôme et profession des parents selon l'école des enfants.	544
Annexe n° 10 : Liste des lettres adressées à Martin Walser et Ignatz Bubis	545
Annexe n° 11 : « Guerre de bandes », Article du journal local, Pacques 2003	549
Annexe n° 12 : Lettre d'explication aux parents de Marianne	550
Annexe n° 13 : Entretien avec Mme Neumeier	552
Annexe n° 14 : Entretien avec M. Wolff	554
Annexe n° 15 : Entretien avec Frau Weinecke	556
Annexe n° 16 : Entretien avec Frau Meisenau	557
Annexe n° 17 : Devoir de Sandy, Anna, Kai, Karsten, Sascha	561
Annexe n° 18 : Devoir de Martin et Kevin	565
Annexe n° 19 : Devoir de Moher [extraits]	570
Annexe n° 20 : Entretien avec Richard	571
Annexe n° 21 : Objet du père de Mme Neumeier	576

Annexe n° 1 : Liste des entretiens

Par école et par ordre alphabétique des noms

LES PROFESSEURS

Hambourg, Gymnasium Weinberg, professeurs.

Frau Groß v. Wilhelmshöhe, 19. Février 2003 et 24 Février 2003 (3h)

née 1942 à Berlin, elle fuit avec sa mère et sa grand-mère, d'abord à Göttingen, ensuite (1955) à Hambourg, où les trois femmes rejoignent le frère de la mère, qui devient ensuite « comme un père ». Abitur 1961, Maîtrise d'histoire, d'Anglais et de Biologie à Hamburg (chez Zechlin), 1969. Marié à un professeur d'histoire médiévale à l'université de Hambourg. Pas d'enfants. Membre des Jeunesse du socialistes (Jusos) à partir de 18 ans (c'est à dire en 1960). Pendant ses études, elle est membre du SHB (de 1963 – 1967) et elle entre également du SPD, qu'elle quitte en 1972. Elle est membre du DL, (Deutscher Lehrer und Philologenverband), non de la GEW.

Père, né dans les années 1910, juif, ses parents étant mort en 1929, a réussi pendant la guerre de se procurer un arbre généalogique « arien ». Soldat, meurt à la guerre. Une grande partie de sa famille est morte dans les camps.

Mère : née dans les années 1910, pas de diplôme, mère à la maison. Le grand-père maternel émigre en 1917 pour chercher un travail aux Etats-Unis, sa grande-mère arrête ses études de philosophie pour lui suivre en 1919 avec leur fils, le frère de la mère. La mère reste en Allemagne avec ses grands-parents, à cause d'un problème de poumon (tuberculose ?) qui interdisait l'immigration aux Etats-Unis. Elle grandit ainsi avec l'arrière grand-père. Ses parents, les grands-parents de Madame Gross v. W. reviennent en Allemagne vingt ans plus tard, en 1939, pour éviter l'internement aux Etats-Unis, et aussi pour « protéger la fille, amie d'une famille juive ».

Herr Hatze, 18 Février 2003 et 11 Avril et 15 Avril (5h).

né 1949, Abitur 1968, Maîtrise d'histoire et de Sport, à Göttingen, 1978. Un frère, qui travaille comme employé de banque. Marié, un fils.

Père : Né en 1925 dans une petite ville à l'Ouest de l'Allemagne. *Volksschule*, artisan peintre. A été soldat sur le front Est. Meurt en 2001.

Mère : née en 1926 dans une petite ville de l'Ouest de l'Allemagne *Volksschule*, mère à la maison.

Frau Heide, 18 Février 2003 et 23 Avril (8h)

née 1971 dans un village à côté de Bonn, Abitur 1990, Maîtrise d'histoire et de Latin 1997. (chez Klaus Hildebrand). Abandonne projet de thèse pour l'enseignement. De 1999 à 2001 travaille dans une bibliothèque à Cologne avant de trouver un poste en 2002 au *Gymnasium Weinberg*. Elle est croyante protestante et va à l'église deux ou trois fois par ans.

Elle est mariée depuis peu à un diplômé d'études agraires qui travaille aujourd'hui pour l'agence gouvernementale de l'agriculture et l'alimentation (*Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung*). Ils n'ont pas encore des enfants.

Père, né en 1933 dans un village à côté d'Aachen. Etudes chez les moines, prêtre catholique. Bibliothécaire dans le cloître où il a effectué ses études. Thèse d'histoire à l'université de Aachen, où il rencontre sa mère. Quitte l'église catholique pour pouvoir se marier en 1966. Aujourd'hui il n'est plus croyant, ni membre d'une église.

Mère, née en 1939 à Remscheid, à côté de Wuppertal, diplômée d'histoire et de littérature allemande, travaille comme professeure de lycée. Politiquement, elle est sympathisante de la FDP, et elle est croyante et pratiquante (protestante).

Frau Reinhardt, 9. Avril 2003 et 16 Avril 2003 (4h)

née 1941 (vit en RDA jusqu'à 15 ans, pendant un an sans ses parents, avant de rejoindre ses derniers en 1957 en RFA, Abitur, 1962, Maîtrise d'histoire et de littérature allemande à Berlin, 1969.. Elle est membre de la GEW et y remplit des fonctions de « personne de confiance ».

Son père, né en 1903 à P, *Volksschule*, école de commerce (*Handelsschule*), apprentissage. Fonctionnaire, inspecteur de la ville (*Stadtinspector*). Volontaire en 1939, combat sur les deux fronts (est et ouest), interné jusqu'en 1955 dans une caserne anglaise avant de retourner dans la fonction publique, mais en RFA. Témoin de Jehova, meurt en 1972.

Sa mère, née en 1910 dans un petit village à Böhmen, brevet, apprentissage dans un internat de diaconesses. Elle travaille en tant qu'aide de dentiste et ensuite en tant qu'infirmière. Quitte la RDA en 1956 pour rejoindre son mari, sorti de prison, en RFA. Morte en 1981.

Herr Richter, 20. Février et 23 Février 2003 (6h)

né 1940, Abitur 1960, Maîtrise d'histoire et de lettres allemande (Germanistik) à Hambourg (Fischer), 1968. Un frère, né en 1926, soldat volontaire à partir de 1941, qui devient membre de la SPD et reprend le commerce du père. Marié à une professeure du secondaire, un enfant.

Père : né en 1904, *Volksschule*, commerçant. Meurt en 1968. N'a pas été soldat.

Mère : née en 1905, Volksschule, couturière. A partir de la naissance des enfants mère à la maison.

Herr Schulze, 13 et 17. Février 2003 (8h).

né 1943 à N., petit village aujourd'hui polonais. Abitur, 1962, Maîtrise d'histoire et de lettres allemandes (Germanistik) à Hamburg (chez Fischer), 1969. Un frère, mort dans un accident de voiture en tant qu'enfant.

Marié à une institutrice, pas d'enfants. Membre d'Amnesty international.

Père, né en 1914 à Hamburg, BEP, part dès 1939 à la guerre. Baccalauréat et études d'architecture après guerre. Architecte indépendant.

Mère, née en 1915, baccalauréat. De 1933-1940 responsable au *Reichsarbeitsdienst*.

Mme Simone, 9. Avril 2003 (45 min).

née 1951, Abitur 1971, Maîtrise d'histoire et d'anglais à Hamburg, (début des années 1980). Mariée, deux enfants. En 1968, à 17 ans, elle part une année aux Etats Unis, à Los Angeles, dans une famille d'échange.

Marié, un enfant.

Pas d'information sur les parents.

Hamburg, Gesamtschule Wiesi, professeurs.

Herr Gerste 20 octobre 2003 (3,5h)

né 1961. *Abitur* 1981/82, Maîtrise de Philosophie, Anglais et Sciences de l'Education, Hamburg, 1988.

Travaille dans le marketing. (*Marktforschung*), en tant que directeur de projet. En 1991, il a la possibilité de retourner dans l'enseignement. Un frère (professeur) et deux sœurs (vendeuse et infirmière). Marié, une fille de 12 ans.

Père : né en 1925 en Silésie, *Realschule*, Ouvrier qualifié, machiniste. Soldat à partir de 1942 sur le front Est. Après la guerre à Lübeck. Mort en 1994.

Mère : née en 1923, à Kiel, *Hauptschule*, ouvrière non qualifiée dans une usine de munition. Après la guerre mère à la maison.

Herr Herzog 25. Avril 2003 (2h)

né 1949, *Abitur* 1971, Maîtrise d'histoire et de pédagogie, 1975 à Hamburg.

né en 1949 à Hamburg, baccalauréat en 1971 Abitur au Gymnasium, pas de service militaire. Membre de la SPD jusqu'en 1978 et membre de la GEW (syndicat des professeurs) jusqu'en 1983. Une sœur, pédagogue sociale. Une fille de 28 ans.

Père : né en 1906, *Abitur*, fonctionnaire dans l'administration nationale avant 1933. Sympathisant de la SPD avant, pendant et après la guerre, il a passé quatre ans dans des camps de concentration (pour calomnie (*Verächtlichmachung*) contre Hitler), d'abord Buchenwald, ensuite Neuengamme et un troisième camps. Il aurait néanmoins été envoyé à la guerre en tant que soldat vers 1944 (le lien avec son internement n'est pas clair), au front de l'Ouest, et a été prisonnier de guerre chez les américains. Après la guerre président de l'association de Sophie Scholl à Hamburg.

Mère : né en 1916 en Pommeranie, fille d'un travailleur agricole, pas diplôme. Avant la guerre ouvrière agricole (*Tagelöhnerin*), après, à Hamburg, vendeuse. Premier mariage avec un boucher disparu pendant la guerre.

Frau Inge 24. Avril 2003 (2h)

né 1948 à Rostock, part avec ses parents à Hamburg en 1952, Abitur 1968, Maîtrise d'histoire et de pédagogie à Hamburg, 1972. Membre du SPD et du syndicat GEW. Elle est mariée sans enfants.

Père : né en 1923 à Mecklenburg, *Realschule*, apprentissage, employé. Mort en 1997.

Mère : née en 1922 à Mecklenburg pas de diplôme. Mère à la maison.

Herr Kamm 23. Avril 2003 (1h30)

né au début des années 1940, maîtrise d'ingénieur. Ensuite maîtrise de sciences politiques. Habite à Wiesi.

Marié, deux enfants. Il adopte une fille de l'école. Son frère « vient avec elle ». Ayant du coup quatre enfants, il quitte le quartier pour s'installer dans une maison à proximité.

Père : ouvrier, né en 1917 en Allemagne du Nord. Il entre dans l'armée en 1939.

Mère : née en 1919, *Volksschule*, mère à la maison.

Annika Klein 23. octobre 2003 (4h)

(3^{te} gen), née 1968, à 12 ans elle joint une « secte catholique » et veut partir dans un cloître. A 17 ans, elle rompt avec la secte et le catholicisme. *Abitur* 1988, travaille un an en tant que travailleur social avec des enfants en difficultés (*Schwererziehbare*). Maîtrise d'histoire et de littérature allemande 1995. Pendant cinq ans (presque la totalité de ses études) travailleur social « dans la rue » (*Straßensozialarbeit*). Deux ans dans une école catholique

privée avant de trouver un poste à Wiesi, en 2000. Un frère (pédagogue social) et une sœur (professeur du secondaire)

Père : né en 1936, 1945 fuit Breslau pour l'Allemagne du Nord. Apprentissage, mineur dans la Ruhr, passe son baccalauréat à l'école du soir, avant de faire des études d'ingénieur. Devient professeur du secondaire, comme ses deux parents : le grand-père d'Annika est historien (il a fait une thèse). Il est mort à la guerre en 1945. Sa femme était professeure de lycée jusqu'à son mariage.

Mère : née en 1939, maîtrise, professeur du secondaire.

Les deux parents sont des catholiques pratiquants, ils vont à l'église tous les dimanches. (la mère un peu moins). Le grand-père maternel, né vers 1907/09 à *Ostfriesland*, aide pharmacien, membre de la NSDAP, a servi sur le front de l'est, et a été prisonnier de guerre. Il revient au milieu des années 1950 et décède en 1983. La grand-mère maternelle est née en 1902, *Mittlere Reife*, apprentissage en tant qu'éducatrice. Elle a travaillé dans les familles d'officiers jusqu'à son mariage. Elle meurt en 1987/1988. Les deux grand-parents sont très pratiquants (catholiques) et vont au moins une fois par semaine (la gm deux fois) à l'église.

Klara Rohrsteg 20 octobre 2003 et 15 jan. 2004 (3h)

né 1956, Abitur 1976, Maîtrise de littérature allemande 1982. Une sœur, née en 1952, pas de diplôme ni de profession. Un frère par alliance, le fils de son père, beaucoup plus âgé (plus de 60 ans) ingénieur. Mariée, deux fils de 27 et 20 ans et une fille de dix ans.

Père : né en 1914 à Stettin, arrive à Hambourg en 1939. Brevet, apprentissage dans le marketing/publicité. Il est aujourd'hui indépendant (1 Mann Firma) et travaille seul. Il a été soldat. Il est mort en 1995.

Mère : née en 1926 à Hambourg, *Realschulabschluss*, apprentissage, commerciale (*Hotelkauffrau*). Très engagée adolescente dans le BDM, elle aurait joint le NSDAP si elle avait été plus âgée, mais n'a pas pu à cause de son père, résolument opposé au NSDAP.

Herr Stein 26. Septembre 2003 (2h)

Né 1954, Abitur 1973, Maîtrise de littérature allemande, de Sciences Politiques milieu des années 1980. Pas de poste, Apprentissage en Informatique. Travail dans le privé jusqu'en 1992 en tant qu'informaticien. En 1992, il entre à Wiesi, à cause de ses connaissances en informatique. Il laisse entendre qu'il a été engagé dans des activités d'extrême gauche. Deux frères, un professeur de collège/lycée, l'autre agriculteur (après avoir fait des études agraires (*Agrarwissenschaften*) à l'université. Célibataire.

Père, né en 1912 à Magdeburg, baccalauréat, apprentissage. Commercial avant de s'engager à l'armée (professionnellement – *Berufssoldat*) vers 1931/1932. Devient officier (*Hauptmann*) de la Wehrmacht. Il a été sur le front est, ensuite en Afrique. Prisonnier de guerre des américains. Après la guerre, membre de la CDU et conseiller municipal à la mairie de L. Il meurt en 1987.

Mère, née en 1921 en Autriche. Engagé pour le nazisme déjà avant 1938, elle devient responsable au BDM. Prisonnière en Allemagne en 1946. Maîtrise, *institutrice*. Morte en 1989.

Frau Stern 24. Avril 2003 (2h)

Née en 1949, Abitur 1969, Maîtrise de sociologie, d'histoire, de sciences politiques et d'économie 1976. membre de la GEW. Une sœur de sept ans son aînée, documentaliste. Elle est mariée sans enfants.

Père, né en 1914 à Paderborn, ingénieur. Il part en Prussie de l'Est vers le milieu des années 1930. Pendant la guerre il sert en Grèce et devient prisonnier de guerre. Meurt en 1991.

Mère, née en 1917 en Prussie de l'Est, *Volksschule*, apprentissage dans « l'économie domestique » (*Hauswirtschaft*). Sympathisante des nazi pendant la guerre et active dans le BDM. Après guerre, femme à la maison.

Thomas, 22. Avril 2003 (45 min.).

né 1949, Abitur 1968, Maîtrise de Psychologie, Sociologie et de Pédagogie à Hambourg, 1976. Dans les années 1970 il était membre du Spartakusbund, après de la DKP jusqu'en 1989. Il est également membre de la GEW (syndicat des professeurs). Un frère, né en 1944 architecte, a été membre de la KPD et de la DKP jusqu'en 1989. Marié et a deux filles.

Père, né en 1911 à Schlesien, a passé son brevet avant de devenir capitaine, et puis soldat professionnel, membre de la *Waffen SS* et membre de la *Leibstandarte Adolf Hitler*. Il combat sur les fronts Est et Ouest, est fait prisonnier de guerre en 1945 chez les Américains, et fuit peu après. Après la guerre il travaille dans l'administration de la ville de Hannover.

Mère, né en 1918 à Berlin, téléphoniste, ensuite secrétaire privée de Heydrich jusqu'en 1945. Mère à la maison après guerre.

Herbert Weise 22 Avril 2003 (4h),

Né 1950, Abitur 1969, Maîtrise d'histoire et d'Anglais à Hambourg, 1976. Directeur adjoint à Wiesi. Après un passage rapide chez les jeunes socialistes (Jusos) il devient membre des Spartakistes dans les années 1970, mais joint également le SPD. Après les interdictions du travail contre les « extrémistes » (surtout les communistes)

(*Berufsverbote, Radicalenerlass*) du SPD à Hambourg au début des années 1970 il quitte le parti et prend sa carte au DKP, où il reste membre jusqu'en 1989. Il a hésité à rejoindre le PDS, mais ne l'a finalement pas fait. Depuis 1973 il est membre actif de la GEW. Une sœur, aide pharmacienne, mère seule, aujourd'hui gravement malade. Il est marié avec une professeure du secondaire (qui a arrêté le travail) et a deux enfants.

Père, né en 1928, Volksschule. Membre de la HJ, soldat à 16 ans (en 1944), et prisonnier de guerre par les Anglais presque immédiatement. Interné au nord de l'Allemagne. Après la guerre, apprentissage chez les cheminots qu'il n'a pas terminé, ensuite apprentissage de maçon. Vers 1948/49 fonctionnaire administratif chez les pompiers. Syndicaliste. La grande mère paternelle était activiste du SPD y compris pendant la guerre. Le grand père paternel était cheminot communiste, mort en 1941/42 écrasé par un train.

Mère, née en 1926, dans un village en Prussie orientale, *Volksschulabschluss*, apprentissage dans une école de commerce. Membre active dans le BDM. Fuite en 1945 avec ses parents. Secrétaire jusqu'en 1956, ensuite mère à la maison. Morte en 1999. Les grands-parents maternels étaient ouvriers agricoles en Prussie, avant de devenir commerçants indépendants.

Karen Werthe 7 novembre 2003 et 24 janvier 2002, (5h)

Née 1968 (3^e gén.), Abitur 1988, Apprentissage commercial, 1991, maîtrise de sciences politiques et de littérature allemande à Hambourg, (milieu des années 1990). Travaille dans la publicité et en tant que pigiste avant de trouver un poste à Wiesi à la fin des années 1990. Deux frères aînés (dont un juriste). Marié à un fonctionnaire de l'administration, pas encore d'enfants.

Père : Né vers la fin des années 1930, *Realschule*, apprentissage commercial, indépendant. Le grand-père paternel était boucher, ce qui lui a épargné la guerre. La grand-mère paternelle née à Magdeburg, fuit à Lübeck.

Mère : Née vers le début des années 1940, *Realschule*, travaille dans l'entreprise de son mari. Grandpère maternel a été libraire avant 1945, à Lübeck. Après guerre, il devient commerçant et vend des systèmes d'irrigations agricoles. Il a été membre du SPD, avant 1933 jusqu'à aujourd'hui.

Herr Winter 7. Avril 2003 (3h)

Né 1949, Abitur 1969, Maîtrise d'Anglais (*Volks und Realschule*) à Hambourg, 1975. Reprends des études d'histoire en 1985 tout en enseignant, maîtrise d'histoire 1990/91. Une sœur, née en 1943, morte à 13 ans d'un accident. Célibataire, une fille adoptée, qui est musulmane très croyante et médecin. A été membre des verts, ensuite du SPD jusqu'au début des années 1980.

Père, né en 1915 d'une famille ouvrière de l'industrie, quitte l'école au début de la crise économique et se retrouve au chômage. Apprentissage en tant que soudeur. Rentre à l'armée en 1937 et part à la guerre dès 1939. Après guerre, le père joint le KPD, jusqu'à son interdiction en 1956. Mort en 1998. Le grand-père paternel a été dans un camp de concentration en tant que « communiste » dès 1933.

Mère, née en 1915, *Hauptschulabschluss*, vendeuse. Grand-père maternel forgeron.

Leipzig, Gymnasium Monnet, professeurs

Frau Gerte 12 et 26 janvier 2004 (2h).

Née en 1965 à Leipzig, Abitur en 1983, diplôme d'histoire et d'Allemand en 1988, Membre du DFD (union des femmes) et du FDGB (syndicat) (tout les deux membres de la Nationale Front). Marié, 3 enfants.

Père : né dans les années 1930, ingénieur et cadre au parti SED. Quitte sa famille en 1968.

Mère : née en 1935 à côté de Breslau, fuite en 1945 avec les parents. Apprentissage, travailleuse sociale. Le grand-père maternel avait un restaurant à Breslau. La grand-mère était secrétaire.

Frau Neumeier 3 novembre, 1 et 4 et 18 décembre 2003, (12h)

Née en 1953 à Leipzig. Elève de la Klingerschule (école d'élite). Abitur 1970. Maîtrise d'histoire et de beaux-arts, 1976. Elle a également travaillé dans une usine de production de fer. Elle a une sœur cadette, libraire. Un demi-frère, né en 1945, électricien, part en 1961 en RFA. Une demi-sœur, 20 ans son aînée, est médecin.

Père : Né en 1903, *Realschule*, commercial. Membre de la NSDAP, directeur d'une entreprise d'assurance. Meurt en 1980.

Mère : née en 1924, *Volksschule*, travaille dans l'administration de la ville. Orpheline. Après la mort de son mari, elle part en RFA, où elle retrouve son fils.

Frau Mertens 3 novembre 2003 (1h)

Née en 1951, collège et lycée spécialisés dans le russe, apprentissage dans la construction navale, métier qu'elle exerce pendant ses vacances tout en rentrant à l'université, maîtrise de russe et d'histoire. Elle a deux frères et une sœur. Deux sont électricien, un a été soldat à la *Volksarmee*. Une demi-sœur, femme à la maison, est partie en RFA à l'âge de 16 ans, en 1957.

Père : né dans la fin des années 1920, cheminot.

Mère : née au début des années 1930, cheminot.

Frau Norte 15. octobre 2003 et 2 décembre 2003 (4h)

Née en 1960 en RDA, Abitur en 1978, maîtrise d'allemand et d'histoire en 1982. Aujourd'hui coordinatrice d'histoire (*Geschichtspädagogische Leiterin*). Mariée et trois enfants.

Père : née en 1933 à Brandenburg, apprentissage, ouvrier : d'abord mineur, ensuite dispatcher, aujourd'hui mécanicien qualifié (*Facharbeiter*). Membre du SED et maire adjoint dans sa petite ville jusqu'en 1989. Grand-père paternel mineur, soldat. Membre du SPD avant 1933. Prisonnier de guerre en Russie, retour en 1950/51. Mort en 1964. Grand-mère paternelle, née vers 1910 à Vienne, femme à la maison. Morte en 1969.

Mère : née en 1932 en Prussie, fuite en 1944 à Berlin. *Volksschule*, ensuite ouvrière qualifiée, d'abord en usine plus tard en tant que couturière. Après 1989 vendeuse. Grand-père maternel agriculteur, mort en guerre, en 1943. Grande-mère maternelle paysanne. Morte en 1992.

Frau Meerstein 2 décembre 2003 (2h)

Née en 1963 dans un village en RDA, Abitur 1982, maîtrise d'histoire et de beaux-arts en 1986. Après la Wende, elle reprend des études de peinture de 1990 – 1993. Deux frères, commerçants, dont un membre de la SPD. Mariée, deux enfants.

Père né en 1933, chirurgien. Ses parents étaient paysans.

Mère, née en 1941, institutrice. Ses parents avaient une ferme. Le grand-père est mort en 1943, la grande-mère a fui l'Armée rouge en 1945.

Frau Meisenau, 18 décembre 2003, et 8 Januar 2004 (4h)

Née 1953, n'a pas pu faire les études de son choix – Allemand langue étrangère. Maîtrise allemand et histoire 1976. Refus d'enseigner l'histoire contemporaine. Tentative de sortir de l'enseignement échoue. Mariée à un écrivain. Un fils.

Père : né en 1921, serrurier, plus tard études de technologie. Prisonnier de guerre en Italie.

Mère, née en 1921, Realschule, employée. A une sœur en RFA.

Frau Weinecke, 15 et 16 octobre 2003 (4h)

Née en 1955 à Leipzig, *Thomasschule*, Abitur 1973, engagée dans des mouvements chrétiens, refuse de rentrer dans la SED, raison pour laquelle elle ne pourra pas étudier la psychologie. Fait donc russe et histoire malgré elle. 1977 maîtrise de Russe et d'Histoire. Professeure de collège jusqu'en 1985. Interdiction d'enseigner l'histoire contemporaine. Elle quitte l'enseignement, après la naissance de son deuxième enfant, pour travailler dans un musée comme assistante pédagogique, ensuite assistante à l'Université de Leipzig, contrat pour faire une thèse en pédagogie des langues étrangères. La Wende l'empêche de le faire. 1989 Retour à l'université comme étudiante, maîtrise d'Anglais en 1992, retour au lycée. Elle a une sœur, engagée dans le milieu artistique à Berlin. Mariée à un écrivain qui, du temps de la RDA, avait une position privilégiée : il voyageait beaucoup. Ils ont deux enfants. Le père de son mari, est prêtre protestant. Il a utilisé sa position pour critiquer le régime à l'église, ce qui aurait provoqué la menace de l'expatriation.

Père : né en 1913, forgeron, mais qui a travaillé dans le commerce. Membre du SPD déjà avant 1933. Soldat en France et prisonnier des alliés. mort en 1961.

Mère : née en 1916, vendeuse dans la boucherie de son premier mari, mort à Stalingrad. Elle a élevé ses deux enfants seule. Morte en 1997. Un oncle (mari de la sœur de la mère) résistant communiste sous le nazisme et gardien de prison sous la SED.

M. Wolff, 13. et 17. octobre 2003 (5h)

né 1958 en Thuringen, Abitur 1976, maîtrise d'allemand et d'histoire à Leipzig 1982. En 1985 retour à l'Université pour faire une thèse. Ecrit pendant deux ans, et arrête à cause de la Wende. Il est marié à une professeure de collège, aujourd'hui mère à la maison. Ils ont deux filles adolescentes.

Père : né en 1936, *Volksschule*, serrurier. Le grand-père paternel a été mineur et soldat. Il est mort en 1983. La grand-mère paternelle était agricultrice.

Mère : née 1938 : pas de diplôme, vendeuse dans l'alimentation. Grand-père maternel maçon, soldat sur le front Est, et prisonnier de guerre chez les Russes. Grand-mère maternelle femme à la maison, fuite de la Prussie orientale en 1945.

La 100e Mittelschule, Leipzig, professeurs

Frau Härtig 12 janvier 2004 et 3 février 2004 (3h)

Née en 1961 dans un petit village à côté de Magdeburg. Abitur 1979, Maîtrise d'histoire et d'allemand 1983, elle a plusieurs fois refusé de rejoindre le SED, malgré les incitations multiples de la part de son père. Divorcée, un fils.

Père, né en 1936 à Berlin, est ingénieur et professeur du secondaire dans des écoles techniques. Il était membre du SED, après 1989 du PDS, qu'il a quitté récemment. Le grand-père paternel, né en 1916, très tôt (1932 ?) membre du NSDAP et officier de la Wehrmacht, et prisonnier de guerre chez les Anglais. Après la guerre, il devient membre de la LDPD (parti libéral, qui entre en 1949 dans la Nationale Front) et travaille dans l'administration en RDA. La grand-mère paternelle, née en 1918, a été employée de banque avant de devenir mère à la maison.

Mère : POS, maçonne. A joint le parti après son mariage. La grand-mère maternelle, vendeuse, a élevé ses cinq enfants seule.

Frau Naute 17. décembre 2003 et 07. janvier 2004 (4h)

Née en 1962 en Saxe, Abitur 1980, maîtrise de russe et d'histoire en 1984. maîtrise d'Anglais après 1989. Membre de la GEW. Elle a deux sœurs, une boulangère et une vendeuse, et un frère, ouvrier. Mariée, deux enfants.

Père : né vers 1943, officier de la NVA (l'armée de la RDA), membre du SED. Après 1989 devient commercial dans l'immobilier.

Mère: née en 1938, POS, apprentissage comme tourneur, ensuite libraire. Membre du SED.

Frau Mett 12. janvier 2004 (1h)

Née en 1951 au Nord-est de l'Allemagne (dans la vallée des ignorants), Abitur 1970, maîtrise d'histoire et de russe à Leipzig en 1974. Après la Wende, elle reprend des études d'anglais et d'éthique. Membre de la GEW.

Père : né en 1913, marin, apprentissage comme chef, travaille dans une boulangerie. Il a été soldat en Norvège. Il a une sœur et un frère en RFA. Mort en 1991.

Mère: née en 1926 en Prusse orientale, fuite en 1945 avec sa famille. Pas de diplôme. Travaille comme ouvrière non qualifiée.

Frau Seidel 14 Janvier 2004 (3h)

Née en 1963 en Saxe. Abitur 1981, maîtrise de russe et d'histoire en 1985. Pressentie comme éventuelle directrice de son école, elle joint le SED en 1987/88. Elle est aujourd'hui coordinatrice d'histoire (*Fachleiterin Geschichte*). Un frère, ingénieur, également membre du SED. Marié, un fils.

Père : né en 1936, *Volksschule*, ensuite école du soir, agriculteur. Chef de production d'une collective agraire (LWG), membre du SED. Après la Wende, il est devenu indépendant, a d'abord joint le PDS, qu'il a quitté au milieu des années 1990 pour la CDU. Grand-père paternel, agriculteur, mort dans les années 1940 d'une maladie. Grand-mère paternelle agricultrice, fuite avec les enfants en 1945.

Mère : née en 1938 en Pologne, pas de diplôme, ouvrière agricole. Grand-père maternel forgeron, soldat, prisonnier de guerre en Pologne. Après guerre mineur, plus tard achète une ferme. Grand-mère paternelle, ouvrière agricole. En 1945 la famille fuit la Pologne.

Frau Seidengleich 17. décembre 03 (2h)

Née en 1962, en Saxe. Abitur 1980, maîtrise de géographie et d'histoire en 1984. Membre du SED jusqu'en 1989. Un petit frère, qui est jardinier au chômage, et une grande sœur, qui a été informaticienne, mais travaille depuis les années 1990 dans une banque. Mariée, un fils.

Père, né en 1939, ingénieur et cadre du parti SED. Après 1989 il ouvre une agence de tourisme.

Mère : née en 1939 en Saxe, pas de diplôme, vendeuse. Après 1989 elle a occupé différents emplois précaires

ELEVES :

Par école, et classe. Ensuite par ordre alphabétique des prénoms. Sont mentionné ici uniquement les élèves dont je parle de manière plus approfondie dans la thèse, pour que le lecteur puisse s'y référer.

Hambourg, Gymnasium Weinberg

Elèves de M. Schulze, en quatrième et troisième :

Caroline 23.09.03 (30 min)

Née en 1988 à Hambourg, un frère de 16 ans, qui est dans la *Gesamtschule* avoisinante. Il est parti aux Etats-Unis au moment de l'entretien.

Père : né en 1955 à Hambourg, médecin à l'hôpital. Le grand-père paternel est né en 1917 en Prusse de l'Est. Il est sous-officier de la Wehrmacht et passe la guerre en Norvège. Après la guerre il devient commerçant et ouvre une entreprise d'immobilier. La grand-mère paternelle, née en 1923 en Prusse de l'Est, a été secrétaire avant d'être mère à la maison

Mère : née en 1960 à Hambourg, professeure d'histoire, de français, et de politique. Grand-père maternel, né en 1913, est commerçant et vie et travaille en Amérique du Sud. La grand-mère maternelle, née en 1933, est brésilienne et secrétaire.

Elisabeth, 27.09.03 (45 min)

Née en 1990 à Hambourg, elle a un frère, né en 1986, qui est également à Weinberg et passe son *Abitur* (baccalauréat) en 2005. Il fait parallèlement un apprentissage en tant que chimiste et voudrait faire des études de Chimie.

Père : né en 1942 à Hambourg, professeur d'anglais et de français dans un *Gymnasium*. Le grand-père paternel, né vers 1905 à Hambourg, a eu un baccalauréat. Il a fait la guerre et était prisonnier jusqu'en 1948. Aucune information sur la grand-mère paternelle, morte en 1986.

Mère : née en 1952 à Hambourg, professeure de chimie et de biologie dans le même *Gymnasium* que son mari. Le grand-père paternel, né en 1918 à Hambourg, a passé l'*Abitur* (baccalauréat) avant de devenir technicien. Il a passé la guerre en Russie. La grand-mère maternelle est née en 1921 à Hambourg, elle était dentiste.

Heiner, 30.09.03 (1h)

Né en 1989 à Hambourg. Est membre d'un club de Sport où il pratique le foot et le tennis. Sa sœur aînée, 18 ans, veut passer le baccalauréat à Weinberg. Sa petite sœur, 10 ans, commence sa scolarité à Weinberg en 2004.

Père : né en 1956 à Hambourg, maîtrise de gestion et du sport, professeur du secondaire et aujourd'hui dans l'administration du Rectorat (*Oberstudienrat*). Le grand-père paternel, né en 1925, a été professionnel de football et ramoneur. La grand-mère paternelle, née en 1923 a travaillé dans une boucherie comme vendeuse.

Mère : Née en 1959 à côté de Hambourg. Maîtrise d'Allemand, professeur de collège (*Haupt- und Realschule*), enseigne aujourd'hui l'économie et la cuisine. Le grand-père maternel, né en 1930 a été artisan peintre, la grand-mère maternelle, née en 1933, a été mère à la maison.

Judith 29.09.03 (1h30)

Née en 1989 à Hambourg, deux petites sœurs, une née en 1992, qui commence à Weinberg en 2003, et une née en 1996.

Père : Né en 1960 à Lübeck, études de médecine, médecin libéral. Grand-père paternel né en 1930 à Lübeck, études de musique, dirigeant d'orchestre. Il continue à travailler comme professeur de piano libéral. Grand-mère paternelle, née en 1936 à Lübeck, donne des cours de flûte en libérale.

Mère : née en 1965 à Hambourg, commence des études en architectures, mais arrête pour un apprentissage de kinésithérapeute, profession qu'elle continue à exercer. Grand-mère maternelle née à Lüneburg, études d'allemand, institutrice.

Kai 22.09.03 (2h)

Né en 1987 à Hambourg, Kai a un à deux ans de plus que ses camarades de classes car il a redoublé la huitième (quatrième en France). Il a une petite sœur née en 1989, qui est également à Weinberg, dans une classe inférieure.

Père : né en 1945 à Lübeck, il a passé son *Abitur* (baccalauréat) dans une école du soir tout en travaillant. Il a fait des études économiques, a été indépendant en tant que conseiller et est aujourd'hui chef d'entreprise chez Axel Springer. Les parents étant séparés, il ne vit plus avec Kai. Le grand-père paternel, né en 1910 à Lübeck, a été technicien sur un chantier naval. Il n'est pas parti en guerre. Il est mort en 1945 d'un accident. La grand-mère paternelle, née en 1916 également à Lübeck, n'a pas fait d'études. Elle est morte en 1999.

Mère : née en 1958 dans un village à côté de Hambourg, elle vient à Hambourg en tant qu'enfant. Elle fait des études de musique et travaille comme chanteuse à l'opéra. Le grand-père maternel, né en 1914 dans le village à côté de Hambourg est maçon. Il était soldat sur le front Est et prisonnier de guerre en Russie. Il est mort en 1984.

La grand-mère maternelle, née en 1921 dans le même village, n'a pas fait d'études. Elle était mère à la maison. Elle est morte en 2002.

Kerstin 13.04.03 (1h30)

Née en 1989 à Hambourg, un frère, né en 1994, est à la *Gesamtschule* à côté de Weinberg.

Père : né vers 1960, études d'ingénieur, travaille dans la construction mécanique. Aucune information sur les parents du père.

Mère : née en 1962 à Hambourg, *Abitur* (baccalauréat), commence des études de droit, mais arrête pour devenir commerciale dans une assurance. Le grand-père maternel, né en 1938 à Mainz, était commerçant de vin. La grand-mère maternelle, née en 1941 en Pologne, était couturière.

Karen 12.04.03 (2h)

Née en 1989, à Hambourg. La sœur aînée, née en 1981, a fait un apprentissage commercial et est secrétaire. Le frère aîné, né en 1984, passe l'*Abitur* (baccalauréat) à Weinberg et veut faire des études de droit.

Père : né en 1950 en Autriche, fait des études de chimie, pour devenir professeur, mais ne les finit pas et travaille dans une assurance (commercial ?). Il est également pompier dans son temps libre (*Freiwillige Feuerwehr*). Le grand-père paternel, né dans les années 1910 en Pologne, a été médecin généraliste libéral. La grand-mère paternelle, née dans les années 1910 en Autriche, après une thèse en Biologie, a été professeur de secondaire en Biologie, géographie et histoire.

Mère : née en 1953 à Hambourg, *Abitur* (baccalauréat) et apprentissage commercial, a travaillé dans l'administration des finances, ensuite a été indépendante, depuis la naissance des enfants elle travaille à mi-temps dans un magasin de jouets pour enfants. Le grand-père maternel, né dans les années 1920 à Hambourg, a été soldat. La grand-mère maternelle, née en 1918 à Hambourg, a été veuve d'un premier mari, mort dans la Deuxième Guerre, avant de rencontrer le grand-père de Karen.

Karsten 16.04.03 (2h)

Né en 1989 à Hambourg, une grande sœur, née en 1985, qui est dans une autre école, et un frère, né en 1983, après avoir redoublé a changé d'école et est aujourd'hui également à Weinberg.

Père : Né en 1950 à Hambourg, *Hauptschule* (CAP) et apprentissage pour devenir électricien. Indépendant, il a repris le magasin en électricité du père. Grand-père paternel, né en 1920 à Hambourg. Grand-mère paternelle, née également en 1920 à Hambourg, a travaillé dans le magasin de son mari.

Mère : née en 1959, à Hambourg, *Abitur* (baccalauréat) et études de commerce. D'abord secrétaire, elle travaille aujourd'hui dans le magasin de son mari. Grand-père maternel, né au milieu des années 1920 était Soldat sur le front Est et « espion en France » avant de devenir technicien dans l'aéronautique après 1945. La grand-mère maternelle était mère à la maison et artiste (peintre).

Leoni, 14.04.03 et 18.02.04 (4h)

Née en 1989 à Hambourg, un frère, né en 1986, qui part pour les Etats-Unis au moment de l'entretien et qui est membre du parlement d'enfants, et une sœur jumelle.

Père : né en 1954 à Hambourg, maîtrise d'informatique, conseiller en informatique. Le grand-père paternel a passé le baccalauréat avant de s'engager dans l'armée, la grand-mère a travaillé.

Mère : née en 1958 à Brême, études de mathématiques et du sport à Hambourg, institutrice. Le grand-père maternel était douanier, raison pour laquelle il n'est pas parti au front.

Lisa 29.09.03, (1h min.)

Née en 1988 à Hambourg, un frère de 30 ans, baccalauréat, producteur de films vidéo, une sœur de 27 ans, qui a travaillé chez le père avant d'être mère à la maison, une sœur de 21 ans, qui fait des études d'Allemand à Hambourg pour devenir institutrice. Une petite sœur de 12 ans, également à Weinberg.

Père : né en 1945, indépendant (il possède une entreprise de réfrigérateurs). Grand-père paternel, né en 1922. Grand-mère paternelle morte dans les années 1960.

Mère : née en 1949, a été infirmière avant d'être puéricultrice. Grand-père maternel, né dans les années 1920 en Autriche, a été soldat sur le front Ouest, est mort au milieu des années 1990. Grand-mère maternelle, née vers 1920 à Hambourg (élève au *Gymnasium* Weinberg), a enseigné l'Allemand et l'histoire au collège et lycée.

Maren 13.04.03 (1h30)

Née en 1989 à Hambourg, un frère aîné de 16 ans, également élève à Weinberg.

Père : né en 1956 à Hambourg, études de droit, avocat, mais a par ailleurs une entreprise immobilière. Le grand-père paternel, né en 1923 à Hambourg, a été Ingénieur. Il a également été soldat et prisonnier de guerre. La grande-mère paternelle est née au milieu des années 1920.

Mère : née en 1956 à Hambourg, *Realschule* (BEP) apprentissage pour devenir kinésithérapeute, depuis la naissance de Maren elle est mère à la maison. Le grand-père maternel, a été pompier, la grand-mère maternelle secrétaire à la télévision locale.

Martha, 24.09.03 (2h)

Née en 1988 à Hambourg, elle est fille unique.

Père : né en 1948 à côté de Dortmund, a vécu à Berlin avant de venir à Hambourg. Il a fait des études de littérature pour devenir professeur, mais devient libraire. Le grand-père paternel, né en 1924, était artisan peintre avant de rejoindre la marine pour « se battre pour Hitler ». La grand-mère paternelle, née en 1928, était mère à la maison.

Mère : née en 1946 également dans la Ruhr, elle fait des études de psychologie à Berlin avant de devenir psychologue du *Arbeitsamt* (ANPE) à Hambourg. Elle est fonctionnaire. Le grand-père paternel aurait été dans un camps de concentration, mais Martha a un doute. Il est mort en 1948. Le grand-mère maternelle, née dans les années 1910 n'a aucun diplôme et était mère à la maison. Elle est morte en 1986.

Markus, 26.02.04 (30 min.)

Né en 1988 à Hambourg. Il a une sœur de 18 ans, qui passe le baccalauréat à Weinberg au moment de l'entretien.

Père : né en 1952 à Hambourg, baccalauréat, a repris l'entreprise immobilière de son père. Le grand-père paternel, né en 1930, a été trop jeune pour faire la guerre. La grand-mère paternelle a travaillé comme vendeuse dans un magasin de vêtements.

Mère : née en 1956, *Realschule* (BEP), travaille dans l'entreprise du mari de manière irrégulière. Les grands-parents maternels sont nés dans les années 1930.

Max 13.04.03 (2h)

Né en 1988, à Hambourg, un frère né en 1992.

Père : né en 1944 à Berlin, études d'histoire et de politique à Hambourg, a travaillé dans une librairie avant de devenir politicien professionnel (*Vorstandsvorsitzender*) de la SPD à Hambourg. Grand-père paternel, né en 1907, était boucher. Socialiste, engagé très tôt dans la résistance contre la NSDAP, il est interné dans un camp de concentration. Libéré, il va servir comme soldat sur le front Ouest et devient prisonnier de guerre. Il joint le parti communiste après guerre.

Mère : née en 1958 dans un village de la Ruhr. Etudes de pédagogie, professeure dans une école pour handicapés. Grand-père maternel, mineur, ensuite électricien. Grand-mère maternelle, née dans les années 1930, mère à la maison.

Tilman et Tim 19 et 22.09.03, (1h chacun) : frères jumeaux

Nés en 1989 à Hambourg, ils ont une grande sœur, également à Weinberg, qui est née en 1986.

Père : né en 1953 à Hambourg, Abitur (baccalauréat) et études d'ingénieur (?). Il a repris l'entreprise informatique de son père. Le grand-père paternel est né en 1921. La grand-mère paternelle est née en 1927 et morte au début des années 1990. Les grands-parents se sont séparés, et remariés. Les deux frères ont plus de contact avec le deuxième mari de la grand-mère paternelle, né dans les années 1930. La deuxième femme du grand-père paternel, née dans les années 1940, travaille encore dans l'entreprise d'informatique avec le père. Elle a fait des études de droit, et possède également un cabinet d'avocat.

Mère : Née en 1954 à Hambourg, secrétaire en langues étrangères. Après s'être arrêté pour s'occuper des enfants, elle travaille dans l'entreprise de son mari comme secrétaire. Pas d'informations sur les parents de la mère.

Thomas, 16.04.03 (1h)

Né en 1988 à Hambourg, a une sœur de 17 ans, partie au Etats-Unis au moment de l'entretien, un frère de 6 et un de 3 ans.

Père : né en 1960, thèse de chimie, professeur à l'université de Hambourg. Les grands-parents paternels, nés dans les années 1930, travaillaient comme horlogers.

Mère : née en 1960 à Brême, baccalauréat, sage femme et infirmière. Le grand-père maternel également nés dans les années 1930 était maçon, la grand-mère maternelle, née dans les années 1940, était employée chez Mercedes.

Victor, 18.02.04 (1h30)

Né en 1988 à côté de Hambourg, il a un frère deux ans son aîné, qui est sur une école privée et voudrait faire un *Gymnasium* technique.

Père : né en 1950 dans la Ruhr, est venu adolescent à Hambourg. Il a fait des études de médecine et est chirurgien. Les parents étant séparés, Victor voit peu son père. La grand-mère paternelle, née en 1924, était femme à la maison. Pas d'informations sur le grand-père paternel, sauf qu'il a été prisonnier de guerre.

Mère : née en 1952 à côté de Hambourg, elle a un baccalauréat et est secrétaire dans un hôpital à côté de Hambourg. La grand-mère maternelle, née dans les années 1910, a été couturière. Son mari est mort dans les années 1960. Elle s'est remarié avec un militaire, né dans les années 1920, qui est mort à la fin des années 1990.

Vincent 13.04.03 (1h)

Né en 1988 à Hambourg, il a un grand frère de 19 ans qui passe l'*Abitur* à Weinberg et voudrait faire des études de médecine.

Père : né en 1946 a fait des études de pédagogie sociale et est professeur d'université à une université technique d'Hambourg (FH). Le grand-père paternel, née en 1926, est éditeur. Il a été prisonnier de guerre. La grand-mère paternel travaillait dans l'édition de son mari.

Mère : née en 1946 à Hambourg, pédagogue sociale, travaille dans une clinique pour toxicomanes. Le grand-père maternel, née en 1922 est dentiste. La grand-mère maternelle travaillait comme puéricultrice.

Elèves de terminale à Weinberg, de Mme Heide et de Mme Simone

Annelore, terminale ex-élève de M. Schulze, 03.04.02,

Née en 1984 à Hambourg, fille unique.

Père : né en 1945, était économe chez Esso. Il est mort en 2000.

Mère : née en 1950, était éducatrice, mais travaille comme vendeuse.

Benjamin, 18.04.03 (4h) élève de terminale de Mme Heide

Né en 1984 à Saarbrücken, il vient en 1991 à Hambourg. Il a un frère, né en 1987 et une sœur, née en 1990.

Père : Né en 1961 à Prague, il est directeur dans une radio régionale. Le grand-père paternel, né dans les années 1930 à Prague, avait une entreprise d'animation qui a fait banqueroute. Il quitte femme et enfants en 1971. La grand-mère paternelle, née en 1930 à Warsovie, est actrice de cinéma. Fille d'intellectuels polonais, elle a passé deux ans dans un camp de concentration. Elle est morte en 2000.

Mère : Née en 1963 à Saarbrücken, elle a passé l'*Abitur* et un apprentissage commercial avant de travailler d'abord dans une librairie. Elle refait des études pour devenir institutrice dans un *Kindergarten* (école maternelle). La grand-mère maternelle, née en 1930, était secrétaire. Aucune information sur le grand-père paternel, la grand-mère a élevé sa fille seule.

Heidi, terminale, ex-élève de M. Schulze 27.12.2002 (2h30)

Née en 1984, à Hambourg, Heidi a deux petites sœurs.

Père: né en 1950, audit d'entreprise

Mère : née en 1949, infirmière, travaille comme institutrice d'un *Kindergarten* (école maternelle) à mi-temps.

Johannes, élève de terminale de Mme Heide, 22.02.03 (2h)

Né en 1984 à Hambourg, deux sœurs, une née en 1980, fait des études de théologie et de littérature, pour devenir professeure au lycée, l'aînée, née en 1978, fait des études de médecine. Les deux sont à Hambourg.

Père : né en 1952, médecin. Grand-père paternel était soldat, a passé la guerre en Norvège et en Russie

Mère : née en 1952, professeur de littérature et de sciences politiques au lycée. Grand-père maternel, né dans les années 1920 était commerçant à Hambourg, grand-mère maternelle née dans les années 1930, mère à la maison.

Karen, terminale, ex-élève de M. Schulze, 26.12.01 (2h)

Née en 1984, pas de frères et sœurs.

Père: travailleur social, directeur d'une maison pour délinquants.

Mère : Travaille dans le ministère de la santé du travail et des affaires sociales.

Leif, élève de terminale de Mme Heide 22.02.03 (1h30)

Né en 1984. Une sœur, née en 1981.

Père : Né en 1955, policier. Grand-père paternel, né dans les années 1920, commerçant, a été soldat sur le front est. Grand-mère paternelle mère à la maison.

Mère : Née en 1962, employée. Pas d'information sur les grands-parents maternels.

Magdalena élève de terminale, de Mme Simone 13.04.03 (1h)

Née en 1985 dans le Sud de l'Allemagne, vient en 1987 à Hambourg. Un frère, né en 1982, a passé l'*Abitur* en 2002, et a joint la marine, pour y faire ses études d'économie.

Père : né en 1952 dans le Nord de l'Allemagne, ingénieur et chef d'entreprise aux Etats-Unis depuis 1992, moment du divorce avec sa femme. Le grand-père paternel, né en 1923 en Prusse de l'Est, a été militaire à la marine et a passé la guerre sur le front de l'Est. Après guerre, il a été gardien d'immeuble. La grand-mère paternelle, née en 1926 en Prusse de l'Est, a été chef cuisinière.

Mère : Née en 1954 dans un petit village en Allemagne du Nord, ingénieure de chimie et travaille dans l'administration du ministère pour l'environnement. Le grand-père maternel, né en 1930 en Prusse de l'Est, est partie en 1945 avec ses parents. Il a travaillé à la poste. La grand-mère maternelle, née en 1933 a travaillé dans l'administration de la mairie d'une petite ville.

Peter, élève de terminale de Mme Heide 21.04.03 (2h)

Né en 1984, à Hambourg, un frère, né en 1979, qui fait des études de médecine à l'université de Hambourg.

Père : né en 1945 à Hambourg, *Abitur* (baccalauréat) et apprentissage commercial. Travaille dans une banque.

Grand-père paternel, né en 1914/15, à Hambourg. Militaire. Il a été sur les deux fronts. Après la guerre, fonctionnaire dans l'administration de la ville de Hambourg. La grand-mère paternelle, née en 1918 à Hambourg était couturière. Elle est morte en 2003.

Mère : née en 1950 à Hambourg, *Realschule* (BEP) et apprentissage dans une banque. Depuis la naissance des enfants, elle est mère à la maison. Grand-père maternel, née en 1921 dans une petite ville à côté de Hambourg, était ouvrier dans une usine de textiles. Soldat sur le front Est. La grand-mère maternelle, née en 1923 à Hambourg, était couturière.

René, élève de terminale de Mme Heide 17.01.03, (2h30)

Né en 1984 à Hambourg, une sœur née en 1988

Père : né en 1952 à Hambourg, professeur de sport, de biologie et d'informatique à Weinberg. Le grand-père paternel, né au début des années 1920, était pilote. Il a été sur le front de l'ouest, en France, et prisonnier de guerre. La grand-mère maternelle, née en 1925 à Hambourg, a été infirmière, puis a travaillé comme secrétaire dans une assurance.

Mère : née en 1954 à Hambourg, professeure de littérature et de mathématiques dans un lycée professionnel. Le grand-père maternel, né dans les années 1920 à Hambourg, était armateur. Il a été sur le front de l'Est, mais peu de temps, car rapidement blessé. La grand-mère maternelle, née dans les années 1920 à Dansk, a travaillé pour une banque.

Richard, élève de terminale de Mme Simone, 11.04.03 (3h)

Né en 1984 à Hambourg, deux frères. L'aîné, né en 1978, a également fait Weinberg. Il a commencé des études de droits avant de changer pour faire des études de médecine. Le cadet, né en 1982, est handicapé.

Père : né en 1949 à Hambourg, a vécu aux Etats-Unis et en France. Il est professeur de droit et travail dans le Max Planck Institut (Institut de recherche). Le grand-père paternel, né en 1909 à Hambourg, a été commerçant libéral. Officier de la Wehrmacht, il a été sur le front Est, et prisonnier de guerre jusqu'en 1948. La grand-mère paternelle, née en 1917 à Hambourg n'a pas de diplôme. Elle a travaillé dans l'entreprise de son mari.

Mère : née en 1950, est libérale dans l'immobilier. Le grand-père maternel, né en 1917 dans le Nord de l'Allemagne, a été médecin. Il a été sur le front Est pendant la guerre. La grand-mère maternelle, née dans le Nord de l'Allemagne, a été infirmière. Elle est morte en 1997.

Thomas, élève de terminale, 21.03.02, (2h)

Né en 1983 à Hambourg, pas de frères et sœurs.

Père : né en 1950, employé dans une entreprise de meubles.

Mère : née en 1956, secrétaire, mais à la maison depuis sa naissance. Aucune information sur les grands-parents.

Hambourg, Gesamtschule Wiesi

Elèves de neuvième et dixième

Daniel, élève de dixième, 14.03.02, (1h30)

Né en 1984 à Hambourg, il a été élève à un Gymnasium, qu'il a quitté après échec scolaire pour la Gesamtschule Wiesi. Il a redoublé deux fois.

Père : né en 1950 à Hambourg, médecin,

Mère : Née en 1955 à Hambourg, professeure de collège

Johnny, élève de neuvième, 25.04.03 (3h)

Né en 1988 à Hambourg, une sœur, née en 1991 et un frère né en 1994, tous les deux élèves à Wiesi.

Père : né en 1960 à Hambourg, artisan peintre. Le grand-père paternel, né en 1942 à Leipzig, vient à Hambourg. Il a également été artisan peintre. La grand-mère paternelle, née en 1954 à Hambourg, avait une papeterie.

Mère : née en 1960 à Hambourg, travaille comme femme de ménage au palais de justice. Grand-père maternel, né en 1919 à Hambourg, est employé à la banque et a été soldat pendant la guerre. Il était également membre de la NSDAP, et a été à Stalingrad. La grand-mère maternelle, née en 1928 ou 1928 en Pommeranie était aide-dentiste.

Ivan, élève de dixième, de Annika Klein et de Karen Rohrsteg 22.02.04, (1h30)

Né en 1986 en Russie, il vient à neuf ans à Berlin d'abord, ensuite à Hambourg. Il veut passer l'Abitur (baccalauréat) et travailler dans l'informatique. Il a une sœur de 14 ans, également élève à Wiesi.

Père : né en 1940 en Russie, mais d'origine Allemande. Il a été cheminot en Russie. Aujourd'hui il travaille comme cariste (conducteur de fenwick). Le grand-père paternel était policier en Russie, la grand-mère paternelle couturière en Russie.

Mère : née en 1941 en Russie, elle est ingénieure. En arrivant en Allemagne, elle a fait une formation pour travailler comme aide soignante dans une maison de retraite. La grand-mère maternelle, née en Allemagne dans les années 1920, est partie en Russie pendant la Deuxième Guerre. Elle était ouvrière et membre du parti communiste soviétique. Elle est revenue avec sa famille en Allemagne dans les années 1990. Le grand-père paternel, Russe, est mort vers la fin des années 1980.

Joey, élève de dixième de M. Stein, 29.09.03, (1h)

Né en 1987 à Kaboul, Afghanistan, il vient à Hambourg quand il a sept ans. Il voudrait devenir mécanicien. Joey est le benjamin d'une fratrie de huit. Le plus âgé est dentiste à Londres, le deuxième conducteur de Taxi à Hambourg, le troisième est au chômage également à Hambourg. La sœur aînée a fait des études à Hambourg, la deuxième a été professeure de collège au Pakistan, où elle a vécu chez ses grands-parents avant de se marier, la troisième a passé la *Realschule* à Hambourg et la plus jeune est à San Francisco. Toutes les quatre sont mariées et femmes à la maison.

Père : né en 1938 à Kaboul, il a été Kommandant de l'armée. Il a immigré en Allemagne dans les années 1990 avec toute sa famille pour des raisons politiques. Il ne travaille plus.

Mère : née en 1947 à Kaboul, elle n'a jamais été à l'école. Elle est mère à la maison. Le grand-père maternel a été commerçant en Afghanistan, avant de partir au Pakistan, la grand-mère maternelle est mère à la maison. Elle a suivi son mari au Pakistan.

Moher, élève de dixième de M. Stein, 29.09.03, (45 min)

Né en 1988 à Hambourg, deux sœurs, une de 17, une de 11 ans, toutes deux à Wiesi.

Père : né en 1956 à Afghanistan, où il avait commencé des études, avant d'immigrer au début des années 1980 en Allemagne. Il travaille comme conducteur de taxi à Hambourg, mais voudrait ouvrir un magasin pour devenir indépendant. Après la séparation avec la mère de Moher, il s'est remarié en 2003.

Mère : née en 1967 à Afghanistan, elle n'a jamais été à l'école. Elle est venue avec ses parents à Hambourg, où elle a rencontré son mari. Séparée depuis 1999, elle travaille comme vendeuse. La grand-mère maternelle est également à Hambourg, le grand-père maternel était militaire en Afghanistan.

Omeira, 23.10.03 (40min)

Née en 1986 en Serbie, elle est venue avec ses parents à Hambourg à trois ans. Elle a deux frères, un né en 1987, l'autre né en 1992, les deux sont également à Wiesi.

Père : né en 1967 en Macedoine, il était maçon, mais travaille aujourd'hui comme ouvrier dans une entreprise de nettoyage.

Mère : née en 1970 en Serbie, elle travaille dans la même entreprise que son mari. Le grand-père maternel a dû quitter l'Allemagne quelques mois avant l'entretien.

Omer, élève de dixième, M. Stein, 29.09.03 (1h)

Né en 1987 à Hambourg, une sœur de 23 ans, est femme à la maison (elle a passé la *Realschule*). Un frère, 19 ans, a passé l'Abitur, est fait son service civil avec des handicapés.

Père : né en 1958 à Kaboul, Afghanistan, il immigré dans les années 1980 en Allemagne après l'arrivée de l'armée rouge dans son pays. Il est propriétaire d'un commerce d'automobiles.

Mère : née en 1961 en Afghanistan, elle est arrivée à Hambourg avec son mari et leur première fille. Elle est aujourd'hui mère à la maison.

Osman, élève de dixième, de M. Gerste, dixième, 21.10.03, (45 min). Né en 1987 à Hambourg, il veut redoubler sa dixième pour essayer de passer un Fachabitur (bacpro) et devenir policier. Osman a une sœur, qui va passer son *Abitur* et voudrait faire des études de psychologie.

Père : Né en 1951 à Afghanistan. A 18 ans, il est parti à travers la Pologne, la Turquie, l'Iran, et puis l'Allemagne. Commerçant de tapis d'orient, il a également ouvert un musée d'Afghanistan à Hambourg avec deux de ses frères. La grand-mère paternelle, née à Kaboul, a immigré aux Etats-Unis, et a ensuite rejoint son fils à Hambourg.

Mère : née en 1965 à Afghanistan, elle a été professeure. Depuis les années 1980 à Hambourg, elle y a rencontré son mari. Elle ne travaille plus.

Sandy, élève de dixième de Annika Klein et de Karen Rohrsteg, 23.12.03 (1h30)

Née en 1988 à Hambourg, un frère de 12 ans, également à Wiesi.

Père : Né en 1961, il a fait une *Realschule* et un apprentissage. Il est technicien. Sandy n'a pas connu son grand-père paternel. Sa grand-mère maternelle, née en 1928 à Hambourg, était coiffeuse.

Mère : Née en 1962 à Hambourg, elle est aide pharmacienne. Le grand-père maternel, né en 1944 à Hambourg, a fait des études est a été dans le management d'une entreprise de bâtiment. La grand-mère maternelle, née en 1944 en Bavière, a été vendeuse.

Steffen, élève de dixième 12.03.02 (1h30)

Né en 1986, Steffen a été d'abord élève à Weinberg. Il a été redoublé sa huitième, et a dû changer l'école en neuvième. Il change encore une fois l'école à la fin de la neuvième pour arriver à Wiesi, où il veut passer l'Abitur (baccalauréat). Ses 4 frères et sœurs sont toujours au *Gymnasium*.

Père : né en 1949, médecin, travaille dans un ministère, (*Miniserialrat*)

Mère : née en 1950, à la maison.

Thomas,

Volker, élève de neuvième de M. Gerste, 23.10.03, (45 min)

Né en 1987 à Hambourg, une sœur de 17 ans, également à Wiesi.

Père : Né en 1955 en Hongrie, cuisinier. Les parents se sont séparés en 1998.

Mère : née en 1960 à Hambourg, est architecte d'intérieur, mais ne travaille pas. Grand-père maternel, né dans les années 1930 à Hambourg, a le baccalauréat et a travaillé dans une banque. La grand-mère maternelle, Realschule, a été infirmière.

Elèves de onzième ou douzième.

Alexander, 21.10.03 (2h30)

Né en 1986 à Hambourg il veut passer l'Abitur à Wiesi. Il a une sœur de 21 ans, qui commence ses études de psychologie, une demi-sœur, fille de sa mère, de 30 ans, qui est professeur d'Allemand et d'espagnol, et un demi-frère du côté de son père, 36 ans, qui est jardinier.

Père : né en 1941 à Hambourg, Professeur du secondaire. Le grand-père paternel était directeur d'un supermarché, la grand-mère paternelle, née en 1932, a travaillé dans le supermarché de son mari.

Mère : née en 1952 à Hambourg, professeure du secondaire. Le grand-père paternel était ouvrier, marchand de poisson et a fait de la prison. La grand-mère maternelle était femme à la maison

Marji, 22.04.03 (3h)

Née en 1985 à Teheran, elle a cinq ans, quand elle fuit avec sa mère et son frère à travers la Turquie, où elle passe un an et apprend le turque, en Allemagne. Elle est membre de Linksruck, une association politique d'extrême gauche. Elle a une demi-sœur de 31 ans, qui a passé son baccalauréat en Iran et travaille aujourd'hui comme coiffeuse à Hambourg, un demi frère de 27 ans qui est machiniste, et un demi-frère de 25 ans qui fait un apprentissage pour devenir policier, tous les deux à Hambourg.

Père : a fait des études de médecine en Angleterre, où il travaille comme médecin. Elle ne le connaît pas.

Mère : Née en 1951 à Teheran, Iran, elle a passé l'équivalent du baccalauréat et a commencé des études culturelles qu'elle n'a pas terminée. Elle était mariée avec un proche du Shah, qui est mort en prison et avec qui elle a eu trois enfants. Elle s'est remariée avec le père de Marji. Pas d'information sur les grands-parents.

Samira, 08.04.03, 2h

Née en 1986 à Hambourg, elle est fille unique. Elle a deux nationalités, allemande et nigérienne.

Père : né en 1948 dans un village pas loin de Lagos, au Nigéria, il émigre dans les années 1960 pour faire des études de médecine en Allemagne qu'il ne finira pas. Il travaille comme soignant dans une institution pour handicapé. Depuis 1990 les parents s'étant séparés, Samira ne vit plus avec son père. Aucune information sur les grands-parents.

Mère : née en 1949 à Hambourg. Pédagogue sociale. Elle travaille dans la même institution pour handicapés que son ex-mari. Aucune information sur les grands-parents, malgré le fait que Samira voit régulièrement son grand-père. La grande-mère maternelle est décédée il y a plus de dix ans.

Leipzig, Gymnasium Monnet

Elèves de neuvième

Alice, élève de Mme Meerstein (1h)

Née en 1988 à Leipzig, un frère de 23 ans.

Père : né en 1960 à Leipzig, il a d'abord travaillé dans l'immobilier, ensuite dans la police. Le grand-père paternel, né en 1940 en Pologne, est venu avec ses parents en Allemagne. Il a été décorateur. Il est mort dans les années 1970. La grand-mère, née en 1924 à Leipzig, a été pâtissière.

Mère : née en 1959 à Leipzig, policière. Le grand-père paternel, né en 1923 dans un village à côté de Leipzig, a été ingénieur. Il a été sur le front est et prisonnier de guerre chez les Russes. La grand-mère maternelle, née en 1924, a été ouvrière d'usine.

Christiane, élève de Mme Gerte, 02.02.03, (2h)

Née en 1988 à Leipzig. Un frère, 16 ans, est sur une *Mittelschule*.

Père, né en 1954 en Brandebourg, Etudes de littérature allemande, acteur de théâtre, et cadre dans la direction d'un théâtre. Grand-mère paternelle, née en 1931 en Silésie, a été institutrice au *Kindergarten* (maternelle)

Mère : Etudes d'histoire, archiviste. Grand-mère maternelle, née en 1934, médecin en neurologie.

Daniel, élève de Mme Gerte, 02.02.04 (1h30)

Né en 1988 en Brandebourg,

Père : né en 1956 en Saxe, Professeur de Gymnasium, donne également des cours à l'université.

Mère : née en 1960 en Saxe, professeure du Gymnasium Monnet, enseigne la géographie. La grand-mère maternelle, née dans les années 1940, a été ouvrière, le grand-père paternel était né dans les années 1930.

Franziska, élève de Mme Gerte, 03.02.04, (2h)

Née en 1988 à Leipzig Un frère de 11 ans.

Père : né en 1964 à Berlin. A été vendeur dans un magasin de chaussure. Refait des études de théologie. Ouvre une cave de vin. Depuis 2003 cadre dans une entreprise. Grand-père paternel, né dans les années 1930, a été pasteur à la fameuse « Thomaskirche » de Leipzig, aujourd'hui il est homme politique (CDU). La grand-mère paternelle est morte en 1969. La nouvelle femme du grand-père, née dans les années 1940, est femme à la maison.

Mère : Née en 1966 en Saxe, POS, n'avait pas le droit de passer l'Abitur car son père était pasteur. Elle est infirmière. Grand-père maternel, également pasteur, est né vers 1925. Il a fait des études agraires. Il est mort en 1991. Grand-mère maternelle également études agraires.

Frederick, élève de Mme Gerte, 30.02.04 (2h)

Né en 1988 à Leipzig. Un frère de 20 ans qui est infirmier, et un frère de 4 ans.

Père : inconnu. Beau-père : né en 1968 à Leipzig, est chef cuisinier. Né dans les années 1930 ou 40, Abitur, travaille dans l'administration (Arbeitsamt/ANPE). Grand-mère paternelle est puéricultrice. La grand-mère du beau-père, née dans les années 1920 en Pologne, est a fuit en 1945. Elle a travaillé comme éducatrice.

Mère : née en 1963 à Leipzig, POS (BAP), est dessinatrice industrielle. Grand-père maternel, né en 1938, est ingénieur mais au chômage, grand-mère maternelle, née en 1940 est gardienne d'immeuble.

Marianne, élève de neuvième de Mme Meerstein, (1h30)

Né en 1988 à Leipzig,

Père : Né en 1960 à Leipzig, ingénieur. Grand-père paternel, né au début des années 1930 à Leipzig. Il était artisan peintre. La grand-mère paternelle, née vers la fin des années 1930 à Leipzig, a travaillé.

Mère : Née en 1963 à Leipzig, études d'économie, cadre dans une entreprise. Les grands-parents maternels sont tous deux nés au début des années 1930, la grand-mère était coiffeuse.

Melanie, élève de Mme Gerte, 02.02.04, (2h)

Née en 1988 à Halle une sœur de 13 ans, et une petite demie-sœur, fille de sa mère et son nouveau compagnon, de 5 mois.

Père : né en 1966 à Leipzig, acteur de théâtre, a refait des études après la Wende en pédagogie sociale. Les parents sont divorcés depuis 1994, mais garde alternée. Grand-père paternel, né en 1938 à Leipzig, était routier, la grand-mère paternelle, née en 1938 à Leipzig était secrétaire.

Mère : née en 1964 à Dresde, professeure de Biologie au *Gymnasium*. Le grand-père maternel, né en 1932 en Saxe était professeur d'éducation physique, la grand-mère maternelle, née en 1939, professeure au *Gymnasium*.

Sebastian, élève de Mme Gerte, 30.01.04

Né en 1988 à Leipzig

Père né en 1955 à Leipzig, professeur de Géographie au Gymnasium. Les parents sont séparés depuis 1990. Le grand-père paternel, né en 1930 à Leipzig, la grand-mère paternelle, née dans les années 1940 également à Leipzig.

Mère : née en 1965 à Leipzig, études d'économie, propriétaire d'un restaurant. Grand-père maternel, né en 1931, ingénieur, grand-mère maternelle, née en 1936 à Leipzig, professeure d'histoire et de Géographie au Gymnasium. Une arrière grand-mère du côté maternel est encore vivante, elle a 92 ans.

Elèves de terminale

Else, élève de Mme Norte, 03.11.03 (2h)

Née en 1987 à Leipzig,

Père : né en 1958 à Leipzig, il a été ingénieur, mais a repris les études après la réunification et est aujourd'hui professeur du secondaire. Le grand-père paternel, né en 1930 à côté de Leipzig, a été avocat. La grand-mère maternelle née en Silésie n'a pas travaillé. Un oncle du grand-père paternel, né en 1900 à Leipzig, qui a participé dans les deux guerres mondiales, est mort en 1997.

Mère : Née en 1960 à Leipzig, professeur du secondaire. Le grand-père paternel né en 1930 à Leipzig, a été professeur du secondaire, comme sa femme, née en 1939.

Elisabeth, élève de terminale de Mme Weinecke 04.11.03, (2h)

Née en 1985 à Leipzig, elle a un frère de 16 ans, qui est également au Gymnasium Monnet.

Père : né en 1958 dans un village à côté de Dresde, il a fait des études et une thèse d'économie, et travaille comme libéral dans l'immobilier, tout en enseignant à l'université (*Dozent*). Le grand-père paternel, né en 1934 a été maçon. La grand-mère paternelle, née en 1935, a été employée à la Poste.

Mère : née en 1954 en Saxe, elle a été commerciale. Après la réunification elle a refait des études d'économie ensuite de pédagogie sociale. Elle est aujourd'hui directrice d'une association de conseils pour des enfants et des familles (Kinder- und Familienberatungsstelle). Le grand-père maternel, né en 1918, a été forgeron. Il a été soldat en Belgique et prisonnier de guerre entre 1943 et 1948. La grand-mère maternelle, née en 1922, a été femme à la maison. L'arrière grand-mère maternelle, née en 1898, a été agricultrice. Elle s'est marié pendant la Première Guerre mondiale à un militaire. Elle est morte en 1993.

Hauke, 3.11.03, élève de terminale Mme Weinecke (1h)

Né en 1984 dans un village de la Saxe, il n'est habité que depuis deux ans dans cette ville.

Père : né en 1962 est commerçant. Le grand-père paternel, né dans les années 1920, ouvrier et soldat, a été à Stalingrad. Il a été membre de la SED à partir des années 1950. La grand-mère paternelle, née dans les années 1920, infirmière a été également membre de la SED.

Mère : née en 1963, est directrice dans une banque. Le grand-père maternel, né dans les années 1910, a été boulanger et soldat. Divorcé il s'est remarié avec une agricultrice, née en 1936. Il est mort en 1983. La grand-mère maternelle, née en 1930 à Danzig, a été couturière.

Heike, élève de onzième de Mme Norte (2h)

Née en 1986 à Leipzig, une sœur, qui a « vers la fin de ses vingt ans », fait des études d'histoire et de journalisme à Leipzig.

Père : né en 1958 à Leipzig, il a occupé beaucoup de fonctions différentes : chauffeur de taxi, commercial, il a aujourd'hui un magasin de tabac. Elle n'a aucun contact avec les grand-parents paternels, qui ont un cabinet de coiffure dans lequel ils travaillent tous deux.

Mère : née en 1958 à Leipzig, est pédagogue. Le grand-père maternel est né au milieu des années 1920 à Prague. Il a passé son enfance en Tchéquie avant de venir à Leipzig. Il a été soldat pendant la Deuxième Guerre, et prisonnier en Russie jusqu'en 1949. La grand-mère maternelle, née en 1930, a été employée dans l'alimentation à l'hôpital. Ses parents à elle, les arrière grand-parents de Heike, sont tous deux nés en 1908. l'arrière grand-père a été prisonnier dans un camp de concentration nazi. Il est mort en 1988, sa femme en 2002.

Jessy, 4.11.03, élève de Mme Weinecke (2h)

Née en 1986 à Leipzig. Une sœur, née en 1992.

Père : né en 1961 en Saxe, vient dans les années 1980 à Leipzig. Il a fait l'*Abitur*, a été militaire professionnel et est ensuite, après des études dans le cadre de l'armée, devenu ingénieur. Il est aujourd'hui chef d'entreprise. Le grand-père paternel, né en 1924 en Silésie, était sur le front Est. Il est mort en 1995. La grand-mère paternelle, née en 1926 en Prusse de l'Est, a été institutrice dans un Kindergarten (école maternelle).

Mère, née en 1964 à Leipzig, est chanteuse d'opéra. Le grand-père maternel, né en 1935 à Leipzig, a été professeur de mathématique. La grand-mère maternelle, née en 1928 n'a pas travaillé.

Michael, élève de terminale de Mme Norte, 18.01.03 (3h)

Né en 1987, membre de la FDP et des jeunes libéraux. Fils unique.

Père : Né en 1960 à Leipzig, études de théâtre, acteur. Après interdiction de la scène il a ouvert un magasin de bowling. Grand-père paternel, né en 1918 en Saxe, a été Pasteur. Il était membre de la NSDAP, son petit fils le désigne comme « véritable nazi ». Il a combattu sur le front Est. Il est mort en 2003. La grand-mère paternelle, née dans les années 1930 à Leipzig, n'a fait que très peu d'années à l'école. Après la guerre, elle a repris des études en RDA et a travaillé dans l'administration en tant qu'inspectrice du travail.

Mère : née en 1963 à Leipzig. EOS et apprentissage, aide-dentiste. Le grand-père paternel, né en 1939 à Leipzig a été chauffeur d'hommes politiques en RDA, la grande-mère maternelle, née en 1933, inspectrice du travail. Ils se sont séparés en 1965, la grand-mère s'est remarié deux fois, une fois avec un homme d'affaire, qui a rapidement immigré aux Etats-Unis, ensuite avec le frère cadet de son ex-mari, également chauffeur.

Mark, élève de terminale de Mme Norte, 17.10.03 (3h)

Né en 1987 à Berlin, il vient en 1998 à Leipzig. Il a été pendant un temps membre de la Antifa, un groupement d'extrême gauche. Un frère de 19 ans, qui a fait un apprentissage après la Mittelschule pour devenir mécanicien.

Père : né en 1960 à Berlin, il est journaliste et travaille pour une radio. Grand-père paternel, né en 1927 à Berlin, n'a pas de diplôme. Il a été soldat en Pologne et prisonnier de guerre à Sachsenhausen. Après sa libération, il a travaillé comme employé dans une banque. La grand-mère paternelle, née en 1925 à Berlin, est secrétaire. Elle est morte en 1995.

Mère : Née en 1963 à Berlin, elle est également journaliste et travaille dans une agence de communication. Le grand-père maternel es né en 1935 à côté de Leipzig. Aucune information sur la grand-mère maternelle.

Sarah, 15.10.03, élève de Mme Norte, (2h)

Née en 1986 à Leipzig, elle a un demi-frère et une demie-sœur, enfants de sa mère et de son nouveau compagnon, qui ont 6 et 4ans, et un demi-frère de 20 ans, fils de son père.

Père : né en 1960 à Turinge, était électricien. Les parents se sont séparé en 1993, Sarah a un beau-père, qui est né en 1962 en Saxe. Il a été maçon, mais a repris des études d'architecture après la réunification et est en train de les terminer. Le grand-père paternel a été ouvrier non qualifié, la grand-mère paternelle femme à la maison.

Mère : Née en 1962 en Saxe, elle est infirmière, après des études reprises, elle est devenue professeure. Le grand-père maternel, né en 1938, a été journaliste et universitaire avant de se consacrer à la politique. Il a été membre du SED. La grand-mère maternelle, née en 1940, est femme à la maison. Le père du grand-père maternel a été surveillant de gare et membre du NSDAP. Né en 1896 il est mort en 1986.

Silvester, onzième, élève de Mme Norte, 17.10.03 (2h)

Né en 1987 à Leipzig, il a un frère de 21 ans qui est architecte.

Père : Né en 1961 à Leipzig, serrurier. Le grand-père paternel, né en 1937 en Saxe, a été serrurier, la grand-mère paternelle est née en 1940.

Mère : Née en 1960 à Leipzig, serveuse. Le grand-père maternel est né en 1942 à Leipzig, la grand-mère maternelle, née en 1940 à Leipzig est secrétaire.

Leipzig, 100^e Mittelschule

Annabelle élève de Mme Naute, 07.01.04, (2h)

Née en 1988 à Leipzig.

Père : inconnu

Mère : née en 1965, a travaillé dans la communication, mais est au chômage depuis plus de quatre ans. Grand-père maternel, né à Leipzig mais parti à Hambourg, est musicien, grand-mère maternelle, née en 1956 à Leipzig partie à Düsseldorf en 1997.

Annika, élève de dixième de Mme Naute, 07.01.04

Née en 1988 à Leipzig. Deux frères, un 13 ans, également à la 100^e Mittelschule, un 23 ans, études d'architecture.

Père : né en 1944 en Saxe, cuisinier, depuis dix ans il a son magasin de glaces. Grand-père paternel a été commerçant, grand-mère paternelle fleuriste.

Mère : née en 1955 à Leipzig, a été d'abord secrétaire, ensuite couturière, aujourd'hui elle est libérale et délivre des repas pour les personnes âgées. La grand-mère maternelle, née en 1922 a été couturière. Elle est morte en 2002

Christian, élève de Mme Seidengleich, 31.01.04. (1h)

Né en 1988 à Leipzig, deux sœurs, une de 20 ans, qui est caissière au supermarché à Leipzig, et une de 26 ans, qui a été infirmière, mais qui a arrêté à 20 ans, à la naissance de son enfant.

Père : né en 1958 à Leipzig, POS (BEP), il est routier.

Mère : née en 1960 à Leipzig, POS, caissière, aujourd'hui coiffeuse. Pas d'informations sur grands-parents, morts avant ou juste après la naissance de Christian.

Karsten, élève de Mme Seidengleich, 12.01.04, (2h)

Né en 1988 à Leipzig, a une petite sœur (demie-sœur) qui a un an.

Beau-père (compagnon de la mère) (aucune information sur le père) : étudiant en histoire, né en 1977 à Leipzig. Peu de contact avec grands-parents paternels. Les parents du beau-père, avec qui il partage la maison, sont nés au début des années 1950 et sont en préretraite.

Mère : Née en 1966 à Leipzig, est opticienne au chômage. Grand-père maternel, né vers la fin des années 1940, est chauffeur de taxi. La grand-mère maternelle, a été dentiste, mais est aujourd'hui au chômage.

Leonore, 28.01.04, élève de dixième de Mme Naute(2h)

Née en 1988 à Leipzig.

Père : inconnu.

Mère : Née en 1969, commerciale. La grand-mère maternelle a été femme à la maison, sa mère, agricultrice aurait « caché des Juifs » pendant la guerre.

Maren, 07.01.04, élève de neuvième de Mme Naute (1h)

Née en 1988 à Leipzig, un frère de 22 ans, et deux demi-sœurs, enfants de son père, avec qui elle a peu de contacts.

Père : né en 1951 en Thuringe, il est artisan peintre.

Mère : née en 1958, a été infirmière, mais est aujourd'hui femme à la maison. Pas d'informations sur les grands-parents.

Meike, élève de dixième de Mme Naute, 27.01.04 (1h)

Née en 1987 à Leipzig. Une sœur, 13 ans, également à la 100^e Mittelschule.

Père : né en 1966 à Leipzig, est chef cuisinier, mais travaille aujourd'hui chez un fleuriste. Pas d'informations sur les grands-parents paternels.

Mère : née en 1967 à Leipzig, est blanchouse, mais depuis la réunification elle est au chômage. Elle va faire des ménages occasionnellement. La grand-mère maternelle, née en 1947 en Pologne, était couturière.

Merle, élève de Mme Seidengleich, 26.01.04 (1h)

Née en 1987, trois frères, un né en 1968, n'a pas pu faire des études à cause de son engagement religieux.

Travaille aujourd'hui comme conducteur (fenwick). Marié et divorcé. Deuxième frère, né en 1969, est légèrement handicapé. Il travaille comme facteur. Troisième frère, né en 1974, est artisan peintre, mais travaille aujourd'hui dans le commerce. Il est marié.

Père : né en 1947, artisan. Pas d'informations sur les grands-parents paternels.

Mère : née en 1951, infirmière et éducatrice pour handicapés. Grand-père paternel, née en Saxe en 1916, a été sellier. Il est mort en 2001. La grand-mère maternelle, née en 1928, à Breslau, a fui l'armée rouge en 1945, a travaillé comme serveuse. Elle a été membre de la SPD et très croyant catholique.

Michaela, élève de neuvième de Mme Seidengleich, 03.02.04 (1h)

Née en 1988 à Leipzig, un frère de 21 ans, maçon, est aujourd'hui à l'Armée, l'autre frère, 20 ans, a arrêté l'école à 14 ans et est au chômage. Une sœur jumelle dans la même école mais pas la même classe.

Père : né en 1957 à Leipzig, maçon, depuis 2000 au chômage. Pas d'informations sur les grands-parents paternels.

Mère : Née en 1959 à Leipzig, vendeuse, depuis 1999 au chômage. Grand-père maternel, né en 1935 en Tchèque, a été ouvrier dans une entreprise de nettoyage.

Sophie, élève de neuvième de Mme Seidengleich (1h30)

Née en 1988 à Leipzig

Père : né en 1964 pas loin de Leipzig, était Officier de la NVA. Après la réunification il perd son travail, devient d'abord conducteur de bus, refait des études dans l'informatique et travaille depuis cinq ans en entreprise dans l'informatique. Les parents se sont séparés en 2003. Grand-père paternel, né en 1943, a été ouvrier agricole.

Divorcé il s'est remarié en 1995. Sa nouvelle femme, née en 1943, est infirmière. Les arrière-grands parents du côté paternels sont mort fin des années 1990, l'arrière-grand-père a été prisonnier de guerre chez les Russes.

Mère : née en 1964 à côté de Leipzig, a été ouvrière qualifiée, après la Wende a fait plusieurs formations, a travaillé dans la communication, ensuite dans un bureau d'architecte avant de perdre son travail. Depuis elle est

- Annexes -

au chômage. La grand-mère maternelle, née en 1944, n'a pas travaillé. Le père de la mère est inconnu. Le mari de la grand-mère, né en 1944, est routier.

Wolfgang, élève de neuvième Mme Seidengleich, 13 et 27.01.04 (4h)

Né en 1988 dans une petite ville de la Saxe, Wolfgang est venu en 1995 à Leipzig. Deux sœurs, 18 et 21 ans, la cadette veut faire des études de musique, l'aînée fait des études de d'orthophonie.

Père : né en 1961, électricien, aujourd'hui au chômage. Aucun contact avec les grands-parents paternels.

Mère : née en 1961, secrétaire, aujourd'hui au chômage. La grand-mère, née dans les années 1930 en Prussie, a travaillé dans une entreprise de repassage.

Entretiens dans l'entreprise de bâtiment

Robin, 16.02.02 (2h)

Menuisier, 19 ans, Hauptschule (CAP), voulait devenir charpentier, n'a pas trouvé de poste. 31/2 ans apprentissage, maintenant « ouvrier qualifié (*Geselle*) ». Représentant dans le syndicat des jeunes apprentis.

Parents : tiennent un restaurant.

Domenico, 17.02.02 (1h30)

18 ans, a fini la *Hauptschule*, a essayé la *Realschule* mais n'a pas réussi. Apprentissage mécanique de l'industrie. Il est Grecque, né à Harburg, à fait l'école grecque jusqu'à la quatrième (fin de l'école primaire) après l'école maternelle allemande.

Parents : immigrés grecques, OS dans une usine à coté de Harburg.

Annexe n° 2 : Grille d'entretien, élèves

Présentation

Ich bin Geschichtsstudentin und arbeite an einer Umfrage über deutsche Geschichte und Vermittlung von Wissen und Geschichtsbewusstsein. Ich interessiere mich dabei für persönliche Erfahrungen der Lehrer mit dem Umgang der Schüler mit unterschiedlichen Geschichtsthemen; für die Schwierigkeiten und Probleme die bei der Vermittlung auftreten.

Consigne générale

Als erstes würde ich gerne mit Dir darüber sprechen, was Dir in der deutschen Geschichte besonders wichtig erscheint, ob es einen Moment, eine Periode, ein Ereignis der deutschen Geschichte gibt, dass Dir persönlich, für Dich, in Deinem Leben, besonders wichtig ist.

Caractéristiques sociales + trajectoires :

âge

école (toujours la même ?) => quartier et si Gymnasium, Gesamtschule, Haupt/Realschule, Lehre (Berufsschule)

Les Parents

Profession des parents

leurs dates de naissance

+ leur rôle 1968 => révolutionnaire où pas, dans la rue où pas

Les Grands-Parents

Profession des grands-parents

leurs dates de naissance

leur rôle pendant la guerre :

combien il/elle en sait + comment (par qui)

nazi ou pas,

combattant ou pas (pour les grands-pères),

si oui sur quel front,

prisonniers ou pas,

date de décès => par rapport à l'âge des petits enfants

Ecole

Prof d'histoire : un, plusieurs

cours d'histoire : traitement du génocide

quel(s) classe(s)

combien de fois (en Histoire)

combien de temps (semaines, mois...)

dans quel autre matière : Allemand, Ethique, Religion, Anglais, Gemeinschaftskunde, (... ?)

- réaction : pos., nég. j'en ai marre

La transmission du savoir (hors de l'école)

La famille

Avec qui est-ce qu'il/elle parle : Parents, Grands-parents, femmes/hommes ?

Combien de fois (souvent, jamais ?), comment ça se passe – bien, mal, tensions ou pas etc.

Quand la première fois, quelle occasion, comment ça s'est passé ?

qui a fait le premier pas (l'enfant où les parents, les grands-parents ?) => l'occasion

Les anecdotes.

Les livres

livres d'enfants, lesquels, => souvenir précis ou non, des faits (=> savoir)

marqué ou pas, quels émotions
pourquoi ce livre : famille, cadeaux, amis, l'école, lui/elle même ?
combien (un ou plusieurs, une période dans la vie...)
Et aujourd'hui => toujours intérêt ?

Les médias:

Arte, des films/documentaires en général =>
est-ce qu'il/elle les regarde, + films ou + docu ? (est-ce qu'il/elle les recherche, les regarde par hasard, ou change de chaîne quand il tombe dessus ? => si oui, pourquoi ?)
souvent ? (combien de fois, quel est le dernier film/documentaire + quand ?)
qu'est-ce qu'il/elle ressent par rapport à ces films, ces images
qu'est-ce qu'il/elle retient (faits, savoir, émotion...)
ça plaît ou ça énerve ?
Aujourd'hui : voit + ou moins qu'avant ? changement de l'attitude de spectateur ou non ?

Les journaux :

quel journal
quels articles, lu ou pas,
réaction : ça plaît ou ça énerve ?

Les amis:

est-ce qu'ils en parlent, ?
à quelle occasion ? => lien avec présent où pas ? « imposé » (école) ou pas ?
Les camps
visite ou pas ?
récit :
quand,
comment ça s'est passé ?
émotions
les faits
après : changement ?
avec famille/école/amis
l'idée de qui (obligatoire/pas)
réaction : pos./nég.

Le savoir
De quoi parle-t-il/elle
quels faits sont connus ? reviennent
quels interrogations
chronologie ? dates ? (e.g. Hitler prend le pouvoir, Weimarer Republik avant, le début de la guerre, le génocide, Wannseekonferenz,)
La vision : Hitler, « les nazis », la population, qui est vu comme responsable/innocent

L'attitude

envers les juifs
envers les étrangers
envers l'Allemagne
envers le traitement du thème => pos, nég, j'en ai marre, ça m'intéresse toujours...

Les sentiments d'appartenance, de patriotisme, de culpabilité
fierté, honte, culpabilité, ambiguïté
quel rôle joue cette époque dans ta vie ? => important où non...
Expériences à l'étranger.

Annexe n° 3 : Grille d'entretien professeurs

Présentation :

Ich bin Geschichtsstudentin und arbeite an einer Umfrage über deutsche Geschichte und Vermittlung von Wissen und Geschichtsbewusstsein. Ich interessiere mich dabei für persönliche Erfahrungen der Lehrer mit dem Umgang der Schüler mit unterschiedlichen Geschichtsthemen; für die Schwierigkeiten und Probleme die bei der Vermittlung auftreten.

Consigne générale

Vielleicht können wir mit Ihrem Lebenslauf anfangen: Wann haben Sie entschieden, Lehrer zu werden, was bedeutet diese Entscheidung in Ihrem Leben? Welcher Lebensweg hat Sie dahin geführt, wo Sie jetzt sind?

Thèmes à aborder

Caractéristiques sociales et trajectoires :

Lieu de naissance et d'enfance

Ecole (lieu, quelle sorte (Gymnasium, Gesamtschule), baccalauréat, si déjà intérêt pour l'histoire, comment transmise par leur prof)

Etudes (université, profs, histoire ou pas, Lehramt ou Magister, enseignement et relation à la pédagogie,

Pourquoi choix d'Etudes d'histoire... ? Quelle importance dans leur vie ?

1968 et le rôle dans leur vie

engagé/organisé politiquement ou pas, dans la rue ou pas,

si oui :

à quel moment, le déclique, pourquoi engagé, et à quel moment désengagement, retour

relation à la théorie critique et l'école de Frankfort, en particulier Adorno, Marcuse,

Habermas, mais aussi Arendt et Mitcherlich.

Si trop jeune :

relation des parents à 68, écho chez l'enquêté ou pas, sa propre position (important ou pas, par où entendu parlé, personne de référence ? e.g. Prof à l'université

Trajectoire professionnelle => quelles écoles, lieux, spécialisation

=> relations à l'intérieur de l'école et avec les autres professeurs, appréciation,

dépréciations ... liens professionnels ou personnels, débats sur l'histoire ?

Les parents

intérêt pour l'histoire à la maison ?

rappel de la première conversation sur l'histoire avec les parents : à quelle occasion, comment, atmosphère...

discours avec parents possible ou pas ?

profession des parents

études (discipline, lieux)

situation pendant la guerre

père :

Date de naissance, lieux de naissance.

En Allemagne ou pas pendant la guerre, lieu de résidence,

combattant ou pas,
quel front

Si à l'Est : => ou exactement ? contact avec les camps ? => savoir transmis ou tabou ?

prisonnier de guerre ou pas

date de la mort ? => en guerre ou pas, discours possible ou pas ?

convaincu nazi ou pas => quel relation avec le nazisme (éventuellement résistant ?),

appréciation de Hitler, des personnalités nazi, de ses propres actes

appréciation de la guerre

La culpabilité : présent ou pas ?

Savoir sur les camps, les atrocités du régime

discours ou pas ? discuté à la maison ou pas ?

si nazi => après la guerre, quelle relation avec le nazisme ? quelle attitude envers l(es)
enfant(s) ?

comment se fait « le retours à la vie normale » ?

mère :

Date et lieu de naissance

Situation pendant la guerre => Allemagne ou pas => résidence

Si à l'Est, contact avec les camps => tabou ou pas, discours possible ou pas

Relation avec père, différences entre parents

Relation avec nazisme, convaincu ou pas

Appréciation de Hitler et personnalités nazis.

Rôle des enfants : combien, quel âge (dates de naissance),

Fuite ou pas (de l'Est) => appréciation, discours avec enfants par rapport aux atrocités =>
allemands = victimes ou allemands = bourreaux ? (cette différenciation est-elle présente,
excuses ou non, quel appréciation de l'enfant (le prof).

Les grands-parents :

dates et lieux de naissance

études

professions

rôle pendant la guerre (vivant ou pas)

combattant ou pas, sur quel front (Volkssturm ?)

prisonnier ou pas

relation avec le nazisme, le génocide

date de décès (par rapport à l'âge des petits enfants)

LE NAZISME

La transmission du savoir par l'Ecole

Traitement du génocide en cours d'histoire

Quels classes

Combien de fois

Dans quels matières

Appréciation (pos./nég...) => réaction des parents => conflit ?

La transmission du savoir par l'Université :

enseignement de l'histoire allemande et du nazisme = thème ou pas ?

appréciation du prof

prof = nazi ou pas, moralisant ou pas ?

La transmission du savoir (hors de l'école) pour l'enquêté

La famille/amis

Avec qui est-ce qu'il/elle parle :

Pendant l'enfance : Parents, Grands-parents, hommes/femmes?

Combien de fois (souvent, jamais ?)

A quelle occasion

Quand la première fois

qui a fait le premier pas (l'enfant où les parents, les grands-parents ?) => l'occasion

Aujourd'hui : conjoint, amis, enfants etc. ou que thème professionnel (=> donc élèves, collègues ?)

Combien de fois

A quelle occasion

Qui fait le premier pas (l'enquêté (=>thème qui lui importe) ou les autres ?)

Les livres

livres d'enfants, lesquels, => souvenir précis ou non, des faits (=> savoir)

marqué ou pas, quelles émotions

pourquoi ce livre : famille, cadeaux, amis, l'école, lui/elle même, ?

combien (un ou plusieurs, une période dans la vie...)

Et aujourd'hui => toujours intérêt ? quels livres, par qui (presse, recherches prof., amis, conjoint, enfants...)

Les médias

Arte, des films/documentaires en général =>

est-ce qu'il/elle les regarde, + films ou + docu ? (est-ce qu'il/elle les recherche, les regarde par hasard, ou change de chaîne quand il tombe dessus ? => si oui, pourquoi ?)

souvent ? (combien de fois, quel est le dernier film/documentaire + quand ?) => les utilise

que pour l'enseignement, les regarde que pour lui/elle même, les deux ?

qu'est-ce qu'il/elle ressent par rapport à ces films, ces images

qu'est-ce qu'il/elle retient (faits, savoir, émotion...)

appréciation ?

Comment les utiliser par rapport aux élèves ?

Aujourd'hui : voit + ou moins qu'avant ? changement de l'attitude de spectateur ou non ?

Les journaux :

quel journal

quels articles, lu ou pas,

réaction/appréciation ?

Comment les utiliser par rapport aux élèves ?

Les débats et leur opinion perso

Débat des historiens 85/86

Goldhagen

Walser-Bubis

Wehrmacht Ausstellung

Berliner Mahnmal

Transition vers le politique

Pour revenir à la famille : Quel importance a le sujet dans la relation avec les parents, (voire les grands-parents)

dans la constitution d'une opinion politique à l'âge adolescent

Evolution des opinions politiques :

Evolution ou pas, trajectoire du vote ...

pourquoi ? => quel facteurs, actes etc. font voter pour un parti ou un autre ?

engagement politique concret (enseignement perçu comme engagement politique ou pas ?)

L'enseignement

Les difficultés avec les élèves : comment enseigner le nazisme ?

Quel peut-être le but d'un tel enseignement ? (politique ? savoir pure ?)

Que sont les facteurs importants dont vous souhaitez que les élèves les retiennent ?

Quel sont les dangers de la période, dont vous voulez éviter que les élèves les reprennent ?

=>Enseignement politique ou pas ? (retour)

Rôle de l'extrême droite dans l'enseignement de ce thème (vous en parlez ? Comment ? Quel lien ?)

Expériences perso avec l'extrême droite, des élèves d'extrême droite

Quel matériaux utilisez vous ? (livres, films, manuel, visites de camps, de musées, anciens déportés qui viennent, interventions des parents...)

Les élèves sont-ils intéressés ? ennuyé ? => (saturation ?) Que faites-vous pour éviter ce genre de réaction / pour rendre le thème intéressant ? L'est-il encore pour la génération d'aujourd'hui ?

La fréquence du thème dans l'enseignement

La coordination entre matières différentes

La pédagogie

rapport à l'autorité/autonomie de l'enfant

ex. exposés, archives locales... => quel effet ?

Annexe n° 4 : Questionnaire, élèves, Hambourg

Geburtsdatum:

Geburtsort:

Wohnort (0 – 18 Jahre) :

Schule (Name, Ort, Typ) :

Schwerpunkte:

Voraussichtlicher Abschluss, Datum:

Religion:

Sind Sie gläubig ?

Wie häufig gehen Sie in die Kirche/Moschee, Synagoge ?:

Wenn morgen Wahl wäre, würden Sie wählen ?

welche Partei?:

Sind Sie Mitglied in einer Partei? Welcher?

Sind Sie Mitglied in einer politischen Organisation? Welcher?

Eltern:

Vater:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

45 - 68:

nach 68

Beteiligung an 68

Nach 89

Religion (gläubig, Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?)

Evt. Todesdatum/Grund:

Mutter:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung:

45 - 68

nach 68

Beteiligung 68:

nach 89

Religion (gläubig, Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?)

Evt. Todesdatum/Grund:

Geschwister:

Geburtsdatum, Ort, Geschlecht:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Religion: Gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

Evt. Todesdatum/Grund:

Großeltern väterlicherseits:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung jetzt:

33 – 45:

Vor 33:

Beteiligung 1968?

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge

Evt. Todesdatum/Grund:

Großvater:

Großmutter

Großeltern mütterlicherseits:

Großvater

Großmutter

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung jetzt:

33 – 45:

Vor 33:

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

Evt. Todesdatum/Grund:

Event. Urgroßeltern:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

nach 89:

Beteiligung 1953?

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

jetzt

vor 1989

vor 1949

Evt. Todesdatum/Grund:

Annexe n° 5 : Questionnaire, élèves, Leipzig

Geburtsdatum:

Geburtsort:

Wohnort (0 – 18 Jahre) :

Schule (Name, Ort, Typ) :

Schwerpunkte:

Voraussichtlicher Abschluss, Datum:

Familienstand

Ledig:

Verheiratet:

Geschieden:

Religion:

Bist Du gläubig ?

Wie häufig gehst Du in die Kirche/Moschee, Synagoge ?:

Wenn morgen Wahl wäre, würdest Du wählen ?

welche Partei?:

Bist Du Mitglied in einer Partei? Welcher?

Bist Du Mitglied in einer politischen Organisation? Welcher?

Eltern:

Vater:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

jetzt:

vor 1989

Beteiligung an 1953

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

jetzt

vor 1989

Evt. Todesdatum/Grund:

Mutter:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung:

jetzt

vor 1989

Beteiligung 1953?:
Religion: gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?
jetzt?
Vor 1989
Evt. Todesdatum/Grund:

Geschwister:
Geburtsdatum, Ort, Geschlecht:
Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):
Beruf(e):
Datum der Hochzeit(en):
Evt. Scheidung(en)
Politische Meinung:

Religion
Gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?
Evt. Todesdatum/Grund:

Großeltern väterlicherseits:
Geburtsdatum + ort:
Wohnort(e)/Datum:

Großvater:

Großmutter

Diplom(e):
Beruf(e):
Datum der Hochzeit(en):
Evt. Scheidung(en)
Politische Meinung:
Vor 33:
33 – 45:
nach 45:
nach 89:
Beteiligung 1953?
NS:
Ost oder Westfront
Kriegsgefangener

Anhänger
Mitläufer
Verfolgter des Regimes
Widerstand
Religion: gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?
jetzt
vor 1989
vor 1949

Evt. Todesdatum/Grund:

Großeltern mütterlicherseits:

Großvater

Großmutter

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

nach 1989

Beteiligung 1953?

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

Jetzt

Vor 1989

Vor 1949

Evt. Todesdatum/Grund:

Urgroßeltern:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

nach 89:

Beteiligung 1953?

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

jetzt

vor 1989

vor 1949

Evt. Todesdatum/Grund:

Annexe n° 6 : Questionnaire, professeurs, Hambourg

Geburtsdatum:

Geburtsort:

Wohnort (0 – 18 Jahre) :

Schule (Name, Ort, Typ) :

Schwerpunkte:

Abitur, Datum:

Wehrdienst: von bis

Etat matrimonial

 Ledig:

 Verheiratet:

 Geschieden:

Anzahl der Kinder:

Alter und Geschlecht der Kinder:

Studium: (Name der Uni, Daten, Fächer)

Diplom(e) :

Beruf (haben Sie noch andere Berufe ausgeübt, außer Lehrer?):

Welche Fächer unterrichten Sie?:

Entsprechen diese Fächer Ihrem Studium?/Ihrer Wahl?

Religion:

Sind Sie gläubig ?

Wie häufig gehen Sie in die Kirche/Moschee, Synagoge ?:

Wenn morgen Wahl wäre, würden Sie wählen ?

welche Partei?:

Sind Sie Mitglied in einer Partei? Welcher?

Sind Sie Mitglied in einer politischen Organisation? Welcher?

Eltern:

Vater:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

Religion (gläubig, Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?)

Evt. Todesdatum/Grund:

Mutter:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

Religion (gläubig, Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?)

Evt. Todesdatum/Grund:

Geschwister:

Geburtsdatum, Ort, Geschlecht:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Religion (Gläubig? Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?)

Evt. Todesdatum/Grund:

EVENTUELL, BEI JUNGEN LEHRERN (3te Generation):

Großeltern väterlicherseits:

Großvater

Großmutter

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

nach 1989

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

Evt. Todesdatum/Grund:

Großeltern mütterlicherseits:

Großvater:

Großmutter

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung (jetzt):

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

NS:

Ost oder Westfront
Kriegsgefangener

Anhänger
Mitläufer
Verfolgter des Regimes
Widerstand

Religion: gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

Evt. Todesdatum/Grund:

Annexe n° 7 : Questionnaire, professeurs, Leipzig

Geburtsdatum:

Geburtsort:

Wohnort (0 – 18 Jahre) :

Schule (Name, Ort, Typ) :

Schwerpunkte:

Abitur, Datum:

Wehrdienst: von bis

Familienstand

 Ledig:

 Verheiratet:

 Geschieden:

Anzahl der Kinder:

Alter und Geschlecht der Kinder:

Studium: (Name der Uni, Daten, Fächer)

Diplom(e) :

Beruf (haben Sie noch andere Berufe ausgeübt, außer Lehrer?):

Welche Fächer unterrichten Sie?:

Entsprechen diese Fächer Ihrem Studium?/Ihrer Wahl?

Religion:

Sind Sie gläubig ?

Wie häufig gehen Sie in die Kirche/Moschee, Synagoge ?:

jetzt

vor 1989

Politische Meinung:

Wenn morgen Wahl wäre, würden Sie wählen ?

welche Partei?:

Politische Meinung vor 89:

Sind Sie Mitglied in einer Partei? Welcher?

jetzt

vor 1989

Sind Sie Mitglied in einer politischen Organisation? Welcher?

jetzt

vor 1989

Haben Sie an Umschulungskursen für Lehrer nach der Wende teilgenommen? Welche? Und Warum?

Eltern:

Vater:

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

jetzt

vor 1989
1953
Religion gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?
-jetzt
vor 1989
Evt. Todesdatum/Grund:

Mutter:

Geburtsdatum + ort:
Wohnort(e)/Datum:
Diplom(e):
Beruf(e):
Datum der Hochzeit(en):
Evt. Scheidung(en):
Politische Meinung:
jetzt
vor 1989
1953
Religion: gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?
jetzt
vor 1989

Evt. Todesdatum/Grund:

Geschwister:

Geburtsdatum, Ort, Geschlecht:
Wohnort(e)/Datum:
Diplom(e):
Beruf(e):
Datum der Hochzeit(en):
Evt. Scheidung(en)
Politische Meinung:
jetzt
vor 1989
Religion
Gläubig?
Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?
jetzt
vor 1989

Evt. Todesdatum/Grund:

Großeltern väterlicherseits:

Großvater

Großmutter

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en)

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

nach 1989

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

jetzt

vor 1989

vor 1949

Evt. Todesdatum/Grund:

Großeltern mütterlicherseits:

Großvater:

Großmutter

Geburtsdatum + ort:

Wohnort(e)/Datum:

Diplom(e):

Beruf(e):

Datum der Hochzeit(en):

Evt. Scheidung(en):

Politische Meinung:

Vor 33:

33 – 45:

nach 45:

nach 1989

NS:

Ost oder Westfront

Kriegsgefangener

Anhänger

Mitläufer

Verfolgter des Regimes

Widerstand

Religion: gläubig?

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge?

jetzt?

Vor 1989

Vor 1949

Evt. Todesdatum/Grund:

Annexe n° 8 : Transkriptionszeichen

-	1) kurzes Absetzen (unter 2 Sekunden) innerhalb eines Satzes (z.B. ich weiß nicht – vielleicht.)
(2)	2) Wenn der Erzähler mitten im Satz abbricht und das Thema wechselt Pause ab 2 Sekunden (Dauer der Pause in Sekunden)
ja:	Dehnung
(lachend)	Kommentar der Transkribierenden
<u>nein</u>	betont
>nein	leiser werdend
>>nein	noch leiser werdend, fast flüsternd (z.B. >nein wirklich nicht >>nein.) (kann auch alternativ als Kommentar in Klammern hinzugefügt werden (wenn einfacher)). Z.B. (leiser werdend) (sehr leise, fast nicht zu verstehen) (zögernd) (flüsternd) etc.
<nein	nach einem leiser werden wieder lauter werden
(meinte sie?)	unsichere Transkription
ja=ja	schneller Anschluß
ja so war	gleichzeitiges Sprechen ab „so“
nein ich	
.	Satzende
?	Anheben der Stimme, (Frage)
!	Ausruf
viel-	Abbruch

Annexe n° 9 : Tableau récapitulatif. Diplôme et profession des parents selon l'école des enfants.

Diplôme des parents	aucun	<i>Volksschule</i> brevet	<i>POS/Haupt Realschule</i> CAP/BEP	<i>EOS/Abitur</i> Baccalauréat	Etudes supérieures	Doctorat	Total
Weinberg	0	0	7	20	45	4	76
<i>Gymnasium</i> Monnet	0	0	13	6	20	2	41
Wiesi	2	5	20	8	7	0	42
100e Mittelschule	0	1	15	3	0	0	19

Prof. des parents	Artisans, commerç. chefs d'entrep.	Cadres, prof. intell. (dont enseignant)	Prof. intermédiaires	Employés pers. de service	ouvriers	femmes au foyer	chômeurs	Total
Weinberg	9	40 (19)	12	11	1	3	0	76
Monnet	5	22 (7)	7	5	1	0	1	41
Wiesi	5	1	6	7	14	8	3	44
100e	2	0	1	3	5	0	8	19

Les différences en ressources culturelles et quant à la position occupée sur l'échelle sociale apparaissent très clairement réparties selon l'école fréquentée.

Annexe n° 10 : Liste des lettres adressées à Martin Walser et Ignatz Bubis

(et informations biographiques sur leurs auteurs si disponible.)

Elles sont toutes publiées dans Schirmacher (1999).

1st and 2nd generation, pro Walser (26)

Lettre No. 18: Wenzel Graf v. Stosch, Brief an Martin Walser, published in Schirmacher (1999), p. 33.

Lettre No. 19: Siegfried Unseld, Brief an Ignatz Bubis, published in Schirmacher (1999), p. 36-37.

Lettre No. 20: Dieter Müller, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 41-42.

Lettre No. 21: Sandra Warnung, Überreaktion, Leserbrief, *Die Welt*, 20. 10. 1998.

Lettre No. 22: Georg Heller, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 93-94.
Heller souligne sa compréhension pour Walser malgré sa judéité.

Lettre No. 23: Hilmar Kormann, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 132 – 133. Korman est professeure au collège/lycée (Gymnasium).

Lettre No. 24: Klaus Lennartz, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmacher (1999), p. 141 – 143.

Lettre No. 25: Helmut Witt, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 157.

Lettre No. 26: Freimut Duve, Körpersprache der Politik. Für Martin Walser – und das Mahnmal in Berlin, *FAZ*, 19.11.1998.

Lettre No. 27: Jochen Weber, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 171 – 173.

Lettre No. 28: Helga Gripp Hagelstange, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 195 – 197. Gripp Hagelstange est professeure à l'université de Duisburg.

Lettre No. 29: Karin Spieker, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 274 – 275. Spieker, née en 1927, a été employée. Elle a vécu de 1950 – 1952 au Brésil.

Lettre No. 30: Daniele Dell'Agli, zwischen einander, *TAZ*, 5.12.1998. Dell'Agli est italienne. Elle vit depuis plus de 30 ans en Allemagne, y a passé sa scolarité. Elle travaille « dans la culture ».

Lettre No. 31 Astrid Koch, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 407 – 409. Koch est née en 1949. Son père est né en 1924. Son mari est professeur d'histoire et du français au collège/lycée.

Lettre No. 32: Wilfried Walter, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 430 – 431. Né en 1938, Walter souligne son travail dans une organisation pour la jeunesse catholique dans les années 1950.

Lettre No. 33: Helmut Schwalm, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 466 – 467. Helmut Schwalm a été professeur d'histoire au lycée dans les années 1950, avant de devenir professeur à l'université de Heidelberg. Sa femme est professeure au lycée.

Lettre No. 34: Alexander Bungartz, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 478 – 480. Né dans les années 30, Bungartz a été forcé de signer un papier le déclarant comme membre d'une « bande de jeunes illégale » par la Gestapo. Il est professeur de lycée à la retraite. Son père a été cheminot.

Lettre No. 35: Winfried Brinkmeier, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 511. Brinkmeier est né en 1948.

Lettre No. 36: K Heinrich, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 512 – 514. Né au début des années 1920, Heinrich est médecin et professeur.

Lettre No. 37: Detlef, Symietz, Deutsche in Generalverdacht, Leserbrief, *FAZ*, 19.12.1998. Symietz a vécu dans un pays sous une dictature communiste.

Lettre No. 38: Evelyn Brandts, Leserbrief, *Die Zeit*, 22.12.1998. Brandts est une française qui habite depuis longtemps en Allemagne.

Lettre No. 39: Norbert Fiedler, Brief an Martin Walser, in Schirmacher (1999), p. 554 – 558. Né en 1945, Fiedler se définit comme « Allemand des Sudètes », sa mère fait partie des

Sudètes poursuivies et chassé de chez eux après la guerre. Il a fait des études. Catholique pratiquant, il est marié avec des enfants.

Lettre No. 40: Peter Vogel, Brief an Martin Walser, in Schirmmacher (1999), p. 559 – 560. Né pendant la guerre, Vogel a fait des études des beaux-arts après la guerre et travaille comme artiste peintre, ainsi qu'en tant que pédagogue. Son père a été employé à la « Reichsstelle für Bewirtschaftung » jusqu'en 1945.

Lettre No. 41: Ursula Sabathil, Brief an Martin Walser, published in Schirmmacher (1999), p. 565 – 566. Né dans les années 1950, Sabathil est professeur de littérature allemande et membre du conseil municipal de Munich.

Lettre No. 42: Eva Krüger, Leserbrief, *Neue Züricher Zeitung*, 23.01.1999. Krüger fait partie de la première génération.

Lettre No. 43: Sigrid Beyer, Brief an Martin Walser, in Schirmmacher (1999), p. 657 – 661. Beyer fait parti de la deuxième génération. Ses grands-parents étaient ouvriers. Elle est « mère de profession ».

1st and 2nd generation, anti Walser (17)

Lettre No. 44: Friedrich Hitzer, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 38 – 41. Hitzer se décrit comme un „vieil ami“ de Walser; il est auteur lui même et traducteur.

Lettre No. 45: Friedrich Schorlemmer, Brief an Ignatz Bubis: Walsers trostloses Ungefähr, Einwände zu Martin Walsers Friedenspreisrede am 11.10.1998 in der Frankfurter Paulsrede, in Schirmmacher (1999), p. 73 – 75.

Lettre No. 46: R. H. Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 102. R. H. est traductrice et secrétaire à l'université.

Lettre No. 47: Klaus M. Bogdal/Michael Brocke, Offener Brief an Martin Walser, in Schirmmacher (1999), p. 119 – 120; et Michael Brocke, Stellungnahme zum Festvortrag von Martin Walser bei den Duisburger Universitäts-Tagen, in Schirmmacher (1999), p. 242 – 245. Il s'agit ici de deux professeurs de cette université.

Lettre No. 48: Beate Brune, Brief an Ignatz Bubis., in Schirmmacher (1999), p. 161 – 163. Brune, née 1948, se décrit comme catholique, et remercie chaleureusement Bubis de faire « le travail que certains églises ne font pas ».

Lettre No. 49: Hanjo Kesting, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 319 – 320. Kesting est Directeur de la rédaction culture au Norddeutscher Rundfunk, une radio régionale. Il dit bien connaître Walser, avoir été proche de lui dans les années 1970.

Lettre No. 50: Esther Dischereit, Wie ich hinsche. Warum Martin Walsers Geschichte eigentlich uralt ist. *Frankfurter Rundschau*, 3.12.1998. Dischereit fait partie la deuxième génération. Juive, sa grande sœur est une survivante des camps. Elle insiste pour que ses enfants deviennent catholiques. Dischereit, qui revendique sa judéité, a une fille de quinze ans, qui vient de quitter le judaïsme.

Lettre No. 51: Volker Sellin, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 375 – 377. Sellin est professeur des études juifs à l'université de Heidelberg.

Lettre No. 52: Walter C. Icheln, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 435. Icheln est artiste.

Lettre No. 53: Lothar Baier, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 469 – 471. Baier est né en 1942.

Lettre No. 54: Helmut Fiedler, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 471 – 472. Né en 1953 „dans le sud-ouest“ (de l'Allemagne), Fiedler se dit „éduqué catholique et membre du SPD depuis 1970 ».

Lettre No. 55: Martin Kaltenbach, Brief an Martin Walser und Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 477 – 478. Kaltenbach est médecin. Né en 1928, il se décrit lui même comme « faisant *encore* partie de la génération de guerre ». (c'est moi qui souligne).

Lettre No. 56: Bernd F. Lunkewitz, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 481 – 483; et Gefährlich weil für deutsches Bürgertum sprechend, Leserbrief, *FAZ*, 19.12.1998.

Lunkewitz travaille chez l'éditeur berlinois « Aufbau-Verlag ».

Lettre No. 57: Gisela Schönewolf, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 491 – 492. Schönewolf est née en 1945.

Lettre No. 58: Karin Friedrich, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 501 – 502. Friedrich faisait partie du groupe « Onkel Emil » pendant la guerre. Elle cite les journaux intimes traitant le période de 1938 – 1945 de sa mère).

Lettre No. 59: Heide Simonis, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 519. Heide Simonis est femme politique. Elle a été à plusieurs reprises ministre du gouvernement du Land Schleswig Holstein (SPD). J'ai inclus sa lettre ici et non dans la rubrique « débat public » car il s'agit d'une lettre à titre privé, qui n'a pas été envoyé aux journaux.

Lettre No. 60: Hanna-Renate Laurien, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmmacher (1999), p. 552 – 553.

3^{te} gen, pro Walser: (17)

Lettre No. 1: Jutta Hamberger, Jeder begreift nur Bruchstücke der Erinnerung, Leserbrief, *FAZ*, 14. 11. 1998. Hamberger se décrit comme chrétienne.

Lettre No. 2: Marc Strittmatter, Mit dreißig Jahren noch verdächtiger als Martin Walser, Leserbrief, *FAZ*, 19. 11. 1998. Né 1968, Strittmatter est juriste à l'étranger.

Lettre No. 3: Beate Erdmann, zu hoch dosierte Erinnerung, Leserbrief, *FAZ*, 19.11. 1998. Erdmann est née en 1983.

Lettre No. 4: Volker Schulte, Erfahrungen jenseits des Lehrplans, Leserbrief, *FAZ*, 26. 11. 1998. Schulte est né en 1972.

Lettre No. 5: Sebastian Gaiser, Über den "Streit" zu einem intensiveren Dialog, Leserbrief, *FAZ*, 28. 11. 1998. Gaiser est étudiant.

Lettre No. 6: Stefan Schippers, Die Mehrheit liest keine Friedenspreisreden, Leserbrief, *FAZ*, 28.11.1998.

Lettre No. 7: Jörg Ernesti, letztlich religiös fundierte Schuldbegriffe, Leserbrief, *FAZ*, 28. 11. 1998. Ernesti est né en 1966.

Lettre No. 8: Sven Korschinowski, Viele sind vom zwanghaften Erinnern abgestumpft, Leserbrief, *FAZ*, 1.12.1998. Korschinowski est né en 1970.

Lettre No. 9: Mareike Ilseman, Die Elfjährigen und die SS, *Die Zeit*, 10.12. 1998. né au milieu des années 70, Ilseman est étudiante.

Lettre No. 10: Hubertus Rosery, Brief an Martin Walser, published in Schirmmacher (1999), p. 480-481. Rosery est né en 1966.

Lettre No. 11: Heinz P. Barth, Brief an Martin Walser, published in Schirmmacher (1999), p. 490-491. Barth ne dit rien sur lui même, mais il parle de ses trois enfants, encore à l'école.

Lettre No. 12: Nathalie Kauther, Leserbrief, *Die Zeit*, 22.12. 1998.

Lettre No. 13: Joachim Helfer, Leserbrief, *Die Zeit*, 22.12.1998. Helfer est né en 1964.

Lettre No. 14: Kathi-Gesa Klafke: Also doch Erbsünde? Leserbrief, *Der Spiegel*, 28.12.1998. Né en 1975, étudiante, Klafke se dit « chrétienne ».

Lettre No. 15: Pascal Brusset, Brief an Martin Walser, published in Schirmmacher (1999), p. 584 – 587. Brusset est lycéen. (donc né vers la fin des années 1970).

3rd generation: rassurant Bubis, mais sans critiquer explicitement Walser (1)

Lettre No. 16: Fatina Keilani, Brief an Ignatz Bubis, in Schirmacher (1999), p. 276 – 277.
Né en 1968 d'un père allemand d'origine pakistanaise et d'une mère allemande « de souche », Keilani est juriste et fréquente « surtout des juristes et quelques journalistes ». Elle a travaillé pendant quatre mois comme juriste dans un « cabinet d'avocats juifs » à New York.

3ieme génération critiquant le débat (1)

Lettre No. 17. Rupprecht Podszun : Geschlossene Gesellschaft. Walser-Kontroverse : Die Senioren bleiben unter sich, *Süddeutsche Zeitung*, 09.12.1998.

Bandenkrieg:

- Zoll zwischen
- zwei Jugendgangs
- Massenprügelei –
- es ging um die »Ehre«

[illegible]

Bandenkrieg in

bei Strahlgebohren, Einsparfäden und Maßstabsvergrößerung 100 fängende bei einer Massenvergrößerung am Kalkstrahlgebohren.

[illegible]

Sie mischen

Der Grund für die feige
Schlange war ein Duell zwischen
Henderson und einer anderen
Schlange. Dabei schlug der Dr. Thompson
Henderson mit einem
Messer.

der mit einem Stein "gegrüßt" als war ein heiliges Kreuz; das der sechs-stufige Altar. Das
sich musste die Elbe ver-
teidigen, ein Kampf unter
Männern ist doch normal
für sie, in einem geschützten

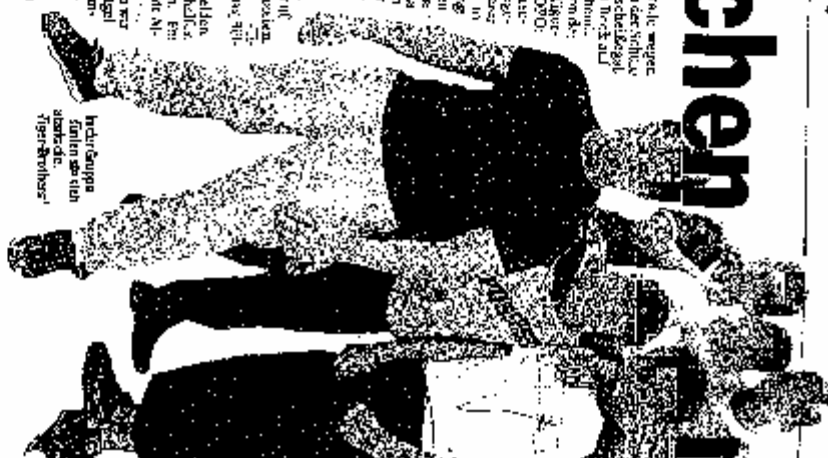
multifunktionalen, "langen" über
"mittleren" bis "kurzen" Bache-
n, die aber, wie es zeigt, die Breite
der "Lang-Verweilungen", die
Einsparungen bewirken, in der
"kurzen" Spalte der "Spalten" zur
MOPB, die
"nicht mit einer Überlegung, son-
dern mit der Idee, dass die Reise
hinaus nicht, dann wieder als
"nicht über dem Komplex", "3-
mal" über dem Komplex, ein
"Lernthema".

lunge das einmündige Kind
Strecke für seinen „Kollagen“-
wechselstoff, der die Verknöcherung
des Knochens bewirkt. Diese
Kollagen-Produktion wird durch
das Vitamin C reguliert. Ein
Mangel an Vitamin C führt zu
Krankheiten wie Scurvy, die
mit Blutergüssen, Muskelschwäche
und anderen Symptomen einhergehen.
Die meisten Menschen bekommen
Vitamin C aus der Nahrung, aber
einige Menschen haben Schwierigkeiten,
es zu absorbieren. Diese Menschen
sollten Vitamin C in Form von
Nahrungsergänzungsmitteln einnehmen.

lensende für ein gewisses weites
Drogenausmaß von der Nicht-
schätzung, „Ich“ mit schließend
Ich haben sich keinen Nachteil
lernen“, sagt er schamlos.
Dass die Fiskalpolitik die

General sagt als „Ingerbrøther“ zum MOYO: „Zwei Sechser haben auf den Keks verfallen.“ Ein weiterer Schaber für sagt in bezug auf Atahacameg: „Atahacameg hat ein schiefes Gesicht, als wenn er was davon weiß.“

Frühling waren die beiden
von in Gailitz.

[illegible]

Annexe n° 12 : Lettre d'explication aux parents de Marianne

Alexandra Oeser
Bernhard Göring str. 82
Leipzig.
Tel: 0170 7359313

Leipzig, den 29. Januar 2004

Sehr geehrte Eltern von Marianne,

(leider befinde ich mich in der Verlegenheit, dass ich den Nachnamen von Marianne nicht kenne, und Sie so nicht bei Ihrem Namen anreden kann.)

Marianne kam heute zu mir mit der Bitte, ihr den Fragebogen wiederzugeben, den sie gestern so freundlich war, mir zu beantworten. Sie erklärte mir, dass die Informationen dort zu persönlich seien.

Natürlich befolge ich Ihre Bitte sofort. Ich kann verstehen, dass Sie erst einmal skeptisch reagieren auf eine solche Befragung, und möchte Ihnen gerne erklären, wer ich bin und wofür ich diese Informationen verwendet hätte.

Ich bin Doktorandin an der Universität Erfurt und in einem Internationalen Austausch an der Schule für höhere Soziale Studien in Paris. Meine Doktorväter sind Prof. Dr. Alf Lüdtke, Leiter des Instituts für historische Anthropologie in Erfurt und Prof. Dr. Jacques Revel, Präsident der Schule für höhere Soziale Studien in Paris. Meine Arbeit wird von der Universität Erfurt und der Schule für höhere Soziale Studien in Paris finanziert und unterstützt, und von meinen beiden Dr. Vätern betreut und beaufsichtigt.

Mir geht es in meiner Arbeit um Vermittlung von Geschichte innerhalb und außerhalb der Schule. Fragen die ich mir stelle sind u.a. folgende: Wie gehen Schüler heutzutage mit Geschichte um, welche Themen interessieren sie und welche nicht, und warum; Wie entwickeln Schüler eine eigene politische Meinung, und welche Rolle spielt diese bei ihrem Interesse an Geschichte. Mir ist bei meinen Interviews u.a. aufgefallen, dass sich Schüler besonders für Themen interessieren, die in ihrer Familie besprochen werden oder vorkommen. Deshalb stelle ich am Ende meines Interviews den Fragebogen, den Sie jetzt in den Händen halten.

Wie ich Marianne schon erklärt habe, bleiben alle meine Interviewpartner anonym. Es gehört zu dem Ehrenkodex einer wissenschaftlichen Arbeit, dass keine Namen verwendet werden. Ich gruppiere das Material nur nach bestimmten Kriterien, die ich in meinem Fragebogen abfrage. D.h. z.B. dass ich alle Interviews, deren Eltern und/oder Großeltern derselben Generation angehören, oder auch dieselben politischen Überzeugungen haben etc. gemeinsam auswerte. Ich mache sozusagen am Ende meiner Arbeit mit den ca. 120 Interviews Stapel, nach denen ich sie auswerte. Um diese Stapel machen zu können, brauche ich den Fragebogen, der die Kriterien, nach denen ich die Interviews ordne, abfragt.

Wie gesagt, es kommen in meiner Arbeit keine Namen, weder von Schülern, noch von Lehrern, noch von Schulen vor. Nur die Städte werde ich angeben.

Ich wollte Ihnen auf keinen Fall zu Nahe treten, und es tut mir schrecklich leid, dass hier offensichtlich ein Missverständnis, oder auch eine Unklarheit vorliegt, was natürlich auf mein Versäumnis zurückzuführen ist, vorher die Eltern zu informieren. Hierfür möchte ich mich bei Ihnen persönlich entschuldigen, würde dies auch gerne mündlich tun, und mich freuen, wenn Sie mich unter obiger Nummer kontaktieren würden.

Ich kann natürlich Ihre Vorbehalte verstehen, und gebe Ihnen den Fragebogen zurück. Ich kann und will natürlich niemanden zwingen, Interviews mit mir zu führen. Es ist alles freiwillig und ich bin dankbar für all diejenigen, die mir ein wenig Zeit und Informationen aus Ihrem Leben schenken, und damit einen großen Teil zu meiner Arbeit beitragen.

Ich hoffe nur, dass Ihnen durch diesen Brief der Zweck meiner Arbeit und der Interviews ein wenig deutlicher geworden ist, und Sie vielleicht auch ein wenig weniger Vorbehalte meinem Vorgehen gegenüber haben. Falls Sie es sich noch einmal anders überlegen sollten, und bereit wären, mir den Fragebogen doch wieder auszuhändigen, wissend, dass er nur zur Ordnung und Auswertung der Interviews dient, und die Anonymität der einzelnen Personen unter allen Umständen gewahrt bleibt, würde ich mich sehr freuen.

Falls sie noch Zweifel oder Unklarheiten haben sollten, können Sie mich auch gerne unter obiger Nummer kontaktieren. Sie können sich auch gerne an die Universität Erfurt wenden, wenn sie weitere Informationen über mich und meine Arbeit erhalten möchten. Frau Meersteiner, die Sekretärin meines Doktorvaters Alf Lüdtkke, gibt Ihnen sicher gerne Auskunft unter folgender Telefonnummer: 0361 737 4410.

Sie können sich auch an Prof. Lüdtkke selber wenden, unter 0551 4956 117. Er ist immer etwas schwierig zu erreichen, ruft aber gerne zurück, wenn Sie ihm eine Nachricht hinterlassen.

Mit freundlichen Grüßen,

Ihre Alexandra Oeser.

**Annexe n° 13 : Entretien avec Mme Neumeier
le 15.10.03, p. 6 – 7 (Traduction Chap. IV)**

Ich weiß das von meinem kleinen Sohn, der war Kindergarten, und Grünau, hier, und der kam dann den einen Tag nach Hause und schimpfte wie ein Rohrspatz: (sie schimpft) „Der Honecker ist ein Verbrecher und, und und alles und so’n Zeugs! Der fiese Kerl jetzt!“ Und da dacht ich – was ist denn jetzt hier gelaufen, nicht. Und auch dann, bei den (?) ist es dann so gewesen, der war erst stolz, ein Pionnier zu sein – wir waren auch nach Berlin gefahren, hatten uns Werbelinsee angeguckt, dieses – Pionnier – dieses Pionnierzentrum, Pionnierpalast jetzt, und da hatten wir ihm – weil’s das nicht überall gab, so ein kleines Baret, so ein Mützchen gekauft, und – und äh – das weiße kurze Hemd dazu, und die blaue Hose, und der war stolz! Und mit einmal hat er das nicht mehr genommen, da hat er das weggeschmissen! Und soweit. Und das Kuriose ist, äh – der eine ist im alten Bundesland jetzt, und wenn wir uns so unterhalten, wenn er am Wochenende mal nach Hause kommt, und da sagt er – weißt Du, sagt er, die Wessis, die reden über so viele Dinge, von denen sie überhaupt keine Ahnung haben. Mutter, sagt er, Mutter, hast Du noch mein Pionierhalstuch? Ja, das hab ich noch! Sacht er (mit starkem Leipziger Akzent sagt sie das plötzlich) das heeße blooss aaaf. Das war nämlich gar nicht so schlecht! Nicht, es sind bestimmte Dinge, die sie dann auch anders sehen, nicht. Beobachte ich eigentlich in gewisser Weise mit Genugtuung, denn man kann das nicht so einseitig sehen. Ich denke man muss da Hintergründe, Ursachen hinterfragen. Und dann auch drüber sprechen. Und von meinem Bruder der Sohn, der lebt in Darmstadt, der sagte zu mir, also, dass Du Lehrer geworden bist, im Osten, das kann ich sowieso nicht verstehen. Was der für Vorstellungen, und für Bilder hier hatte, da sag ich: „Du Michael, das stimmt überhaupt gar nicht so! Das ist ein falsches Bild jetzt!“ sag ich „das war anders!“ Er meint: „das hab ich nicht gewusst“.

Was waren das für Bilder, die er so hatte?

Das – ja, mit der Schule, mit dem Drill, mit der Erziehung, also ich kann das gar nicht so nennen, er hat mich nur bedauert, jetzt als Lehrer, und, und – im Osten, dass die eben alle ein bisschen hinterm Mond leben würden, und das fing mit der technischen Ausstattung an jetzt, und – ja gut, hat er sich sicherlich auch nicht die Mühe gegeben. Da muss ich auch dazu sagen, mein Bruder ist ja hier. Also, der Vati von Michael, und der ist vor – der Mauer, ist der rüber. Das war ne Katastrophe, wir hatten ja bei uns Polizei und alles, das war eine Nacht und Nebelaktion. Hab ich so als Kind erlebt, so, das war spannend. Und der hat dann damals gesagt, „also, wenn ich das Schulsystem sehe, für meinen Sohn jetzt, das hab ich in der DDR schon in der 6ten Klasse gehabt, also 2 Schuljahre früher. Bitte schickt mir meine Bücher!“ Wir haben die Bücher dann rübergeschickt! Also, dass – war dann auch eine Art Genugtuung. Ich würd auch denken, ich bin auch keen Wessi! Ich bin auch kein WOssi! Ne, also, das ist – ich denke, man kann seine Identität, seine Herkunft, nicht verleugnen. Keiner von meinen Eltern war auch in der Partei, muss ich auch sagen, mein Vater, der hat sehr schlechte Erfahrungen gemacht, der ist also Jahrgang 1903, der wär also 100 Jahre jetzt, ich war also ein später Nachzügler. Der hat immer zu mir gesagt, Mädchen, Du kannst Deine Meinung haben, Deine Meinung sagen. Aber mach es nicht wie ich, tritt in keine Partei ein. Ja. Und mein Mann war in die Partei eingetreten, weil er ja Schulleiter werden wollte, auch Karriere machen wollte, und das ist ihm heute zum Verhängnis – dadurch ist er arbeitslos. Dem haben sie abgesprochen (ihr Ton ist ironisch) im freiheitlich demokratischen Staat Jugendliche zu erziehen! Is’n Hammer. Das ist ein Urteil – das ist ein Todesurteil.

Das hab ich gerade nicht verstanden – was war das für ein Urteil?

Äh – äh – ihm haben sie bestätigt, (sie spricht sehr langsam) dass er in einem freiheitlich-demokratischen Staat nicht in der Lage ist – schwarz auf weiß – Jugendliche zu erziehen. Ne. Also das ist –

Und das wurde gerichtlich verhandelt? Gab’s da –

Es gab irgendwie eine Verhandlung, öööh, ich hab’s jetzt so – ich will jetzt nicht’s verkehrtes sagen, ich weiß nur, dass wir in Einspruch gegangen waren, und – äh, hatten also auch richterlichen

- Annexes -

Beistand, und im Endergebnis – das Gleiche wieder herauskam, und er sagte, weißt Du, dass vor mir Leute gesessen haben, mit denen ich früher zusammengearbeitet habe, die nur ihre Position retten wollen, treten und getreten werden. Ich sag, das hat keinen Sinn.

**Annexe n° 14 : Entretien avec M. Wolff,
le 13.10.03, p. 32 – 33 (Traduction chap. IV)**

Ich hab das schon angedeutet, also, mit meinem IM, den ich da so hatte – mit einen paar Spitzeln so drum rum – das ist eben mein bester Freund! Mit dem ich bis heute noch – und ich hab's ihm nie gesagt, dass ich das weiß! Und das ist doch schwierig! Man müsste, man müsste dann ja doch letztendlich so ein Gespräch anfangen! Man müsste genau das Gleiche Gespräch anfangen, und sagen, Du, was hast Du denn damals über mich geschrieben, warum hast Du denn das eigentlich gemacht. Und der müsste dann antreten, und – man hat eigentlich Angst vor der Antwort! Und wie ist es dann –

wie wär's dann mit meinem Großvater gewesen. Oder wie wär das zwischen Ihrem Vater und Ihrem Großvater gewesen! Wenn dann plötzlich rauskommt, ja, der ist tatsächlich so Staatstreu gewesen, und der hat das gemacht, weil er damit Geld verdienen wollte! Und der hat's gemacht, weil er ideologisch bekloppt war, zu dieser Zeit. Und hat da auf jemanden geschossen, auf den er eigentlich nicht hätte schießen müssen! Was ist die Konsequenz daraus?!?? Ist dann die Konsequenz, dass dann der Vater zum Großvater sagt, na, mit Dir red ich nie wieder? Weil ich ein anderes Verständnis von – von Zusammenleben habe – das – könnte es das sein?

Und dann wieder müsste es ja auch sein, dass ich sage – also, lieber Freund, Du kannst mich mal am Arsch lecken. Ich will mit Dir nichts zu tun haben! Also, die Angst besteht ja auch bei dem, der aus einer historisch positiveren Situation heraus fragt. Das – das ist schon schwierig! Das ist schon schwierig! Aber – aber das nützt ja nichts. Das nützt ja nichts! Man muss sich ja zumindestens darüber im Klaren sein, warum das so war. Wenn man es dann auch nicht so persönlich macht, sondern Geschichte als Geschichte – kann man es ja wenigstens mal – warum war das so. Welche – Welcher Mechanismus führt dazu, dass ich, der ich im Abitur Goethe und Lessing gelesen hab, und Nathan den Weisen behandelt hab, dass das doch dazu führt, dass ich irgendwann ein MP (er spricht es englisch aus EM PI) nehme und drei Mütter erschieße! Was –was – was passiert da mit mir! Und das ist das, was – (?) aus Geschichte was machen kann. Und wo sie auch die Aufgabe hat, den nachfolgenden Generationen zu sagen: Also, das ist ein Mechanismus, und wenn der Dir hier so begegnet, dann pass bitte auf!

Und Ihre Töchter, sind die mal gekommen, und haben gefragt, wie war das in der DDR Zeit?

Nee. Nee – die Diskussion gibt es bei uns nicht, weil das bei mir mit der Stasi immer so – in der Diskussion ist. Weil ich meine Stasiakte bekommen habe, vor einem $\frac{3}{4}$ Jahr, und dann kommt dann – und dann war ich ein paar Mal dort, und dann gibt es ja noch mal so ein paar Nachfragen, und die kennen ja meine ganzen – (er holt tief Luft) Freunde und Bekannten, und dann hab ich halt damals gesagt, ja, das ist der IM so und so, der heißt eigentlich so – aber eigentlich heißt der so! Und dann machen wir immer Witze darüber, weil das I ein Adler ist, und dann sagen wir immer, da kommt ein Adler angefliegen, oder so was. Aber – ja, das ist schon so. Da haben wir uns schon drüber unterhalten, und ich denke, die haben – och ein differenzierteres Bild von der DDR als viele andere. Ich denke schon. Also, die wissen schon, was da war, und was da nicht war, und die wissen auch, dass ich kein Held war, und dass ich also auch nicht – (leichtes Lachen, verklemmte Stimme) keener Widerstandsgruppe angehört haben – das muss man ja auch nicht unbedingt, aber dass man wenigstens Bücher gelesen hat.

Und durch den Prozess der Akte – sind Gespräche entstanden?

Also – die sind schon vorher dagewesen. Wo der Stasiakte – die Stasiakte spielt ja nicht die Rolle in der Auseinandersetzung mit dem System, mit einem bestimmten Staat, (?) danach ist das – da wird's dann – härter. Wenn sie tatsächlich da lesen können –

Ich mach jetzt mit Schülern so ein Projekt – zur Stasi. Wie die Stasi Jugendliche gekriegt hat – bzw. das (andere?) sie so bespitzelt haben. Es ist unheimlich interessant. Z.B. (unverständlich). Das ist unheimlich interessant. Welcher (?) das wieder war. Wie die – Leute geholt haben, sich geholt haben, sie abhängig gemacht haben, und wie die tatsächlich auf Leute angesetzt wurden, was – was das für so Spielregeln dort waren. Und man liest – in den Akten – na ja. Also, wie so ein Lebenslauf da vor sich

ging. Mit allen Ernüchterungen. Also was ganz – ganz komisches, ja. Ist ja nicht nur, dass man da – so sachlich irgendwas liest. Man braucht dann relativ lange Zeit, um das zu verarbeiten. Man braucht relativ lange Zeit um sich einzudenken, in diese Struktur dieser Stasiakten, wie die das aufgeschrieben haben, angelegt haben. Und so ein – Sympathisierer, der das alles auf Dich gewälzt hat, der schreibt z.B. fehlerfrei. Da ist kein Kommafehler, überhaupt nichts drin, alle Infinitive mit zu, damals Semikolon alles richtig gesetzt – alles – alles – es ist – man, man kann das auch nicht so abtun, mit – die sind alle bekloppt gewesen oder so was. Das ist nämlich auch so'ne Gefahr, die heute immer so da ist. Der beklopte Nielke, und der bescheuerte Markus Wolff, oder so was. Also, um Himmels Willen! Also, Nielke hat schon den senilsten Eindruck gemacht, aber Markus Wolff, - ein (?) Gedankenforscher, der hat die alle in den Sack gesteckt, die ganzen anderen. Die es noch so auf der Welt gab. Also, das können nicht nur Blöde gewesen sein. Sie waren nicht blöd. Sie haben also einem System offensichtlich perfekt gedient. Mit all diesen Untergruppierungen, dass ist dann schon relativ schwierig, sich damit auseinander zusetzen. Aber das ist hilfreich. (Unverständlich, offensichtlich eine Allusion an seinen Freund)

Und dieses Gespräch, wollen Sie das noch mal führen?

Ich weiß es nicht. Die Konsequenz kann nur die sein, dass ich sage – Hau ab! Und wenn ich das sage – sind gut 25 Jahre meines Lebens – hauen da ab. Da wir 25 Jahre lang eng miteinander befreundet sind. Dann geht der auch mit. (Sehr leise) Ja und ich – (lange Pause) ja, und das weeiß ich noch nicht. Ich schieb's immer noch vor mich her, ja. Und vielleicht mach ich's mal. Ich weiß immer noch nicht, ob's mir hilft. Ob's mir wirklich hilft. Das ist ja immer die Frage. Es würde mich vielleicht ein bisschen klüger und reiner machen – aber – warum eigentlich? Naja, ich weiß nicht. Ich hab noch ein paar Jahre Zeit. Aber das ist mit Freundschaften nicht so einfach, nicht, weil man die ja nicht so einfach wegschmeißt.

**Annexe n° 15 : Entretien avec Frau Weinecke
le 15.10.03, p. 11 – 12 (Traduction chap. IV)**

Und sie sagten sie hätten dann auch Schwierigkeiten bekommen mit der Staatsbürgerkunde in der Schule, durch ihr christliches Engagement – können Sie das noch mal ein bisschen erklären?

Also, als ich dann selbst schon Lehrerin war. Immer noch nicht in der Partei! War das einfach so – also – diese – diese Schulen, die waren komplett durchorganisiert. Es gab also in – ne Parteiorganisation, und wer nicht in der Parteiorganisation war, der musste wenigstens am Parteilehrjahr teilnehmen, das war – wo sozusagen diejenigen, die nicht in der Partei waren, auf Linie gebracht wurden – wir nannten das immer Rotlichtbestrahlung (Lachen von beiden). Und – die jungen Kollegen, die waren dann immer noch extra FDJ Grundorganisation – und als ich dann gesagt habe – also Kinder, hört zu: ich bin 25, jetzt reicht mir das, jetzt bin ich nicht mehr in der Freien Deutschen Jugend, nu ist gut! Dann wurde mir das schon sehr übel genommen – aber ich war da Gott sei Dank nicht die einzige Kollegin – das waren noch andere. Dann hat eine Kollegin von mir, die mit einem Kambodjaner verheiratet war, Ausreiseantrag gestellt, und natürlich hat das Kollegium SOFORT und auf der Stelle beschlossen, dass sie mit dieser Frau NIE WIEDER in Kontakt treten wollen! Und es – einige haben sogar die Straßenseite gewechselt, wenn sie ihr begegnet sind. Das hab ich nicht gemacht, das war meine Freundin, wie komm ich dazu. Die Hälfte meiner Familie ist auch in den Westen ausgereist – sicherlich wussten die das, ich hab damit kein – keine Reklame gemacht. Fakt ist, dass ich nicht mehr in den großen Klassen Geschichte unterrichten durfte. Ich wurde da einfach nicht eingesetzt. Und später hat mir mal irgendjemand erzählt, dass es wohl irgendeine Anweisung gegeben hätte, dass – ich sag mal – nicht zuverlässige Kollegen – in den grossen Klassen, wenn's um diese heiklen Themen – DDR und BRD und so was alles geht – da nicht eingesetzt werden sollen. Und das war mir ehrlich gesagt zu blöd! Da wollte ich dann nur noch weg, und irgendwas anderes machen. Ich sage immer, ich hätte auch in einer Kaufhalle oder im Supermarkt hätte ich Verkäuferin gespielt, das war mir egal. Ich wollte das einfach alles nicht mehr!

Und das kam mit dem Ausreiseantrag der Freundin?

Ja, das hat sich im Prinzip gesteigert. Dann wuchs natürlich auch die eigene Unzufriedenheit, mit der ganzen Angelegenheit. Ich muss dazu sagen, mein Mann ist – jetzt beim MDR, früher Rundfunk der DDR. Im Klangkörper, im Chor. Und die haben schon zu DDR Zeiten durch Konzertreisen die halbe Welt bereist. Und ich – habe das wirklich so betrachtet, als werde ich als Geisel mit den Kindern hier zurückgelassen. Denn alle meine Anträge, Verwandte besuchen zu wollen sind abgeschmettert worden, jetzt weiß ich auch, dass das mit meinem Beruf etwas zu tun hat, weil – ja, ein – ein Lehrer nicht einfach in den Westen reisen kann! Und verschiedene andere Gründe, fragen Sie mich nicht, so genau weiß ich das nicht, aber das ist das, was ich weiß, und das hat natürlich auch ein bisschen – sag ich mal – das Verhältnis zu meinem Mann getrübt. Weil – ich konnte es einfach nicht mehr ertragen, - er war dann z.B. auch 3x in Israel! Das ist nun was, was für keinen DDR Bürger in keiner Weise erreichbar war! Und wo immer wir hinkamen, oh – Du warst jetzt in Israel – erzähl! (sie ist verärgert) – ich hab nur gesagt – weißt Du, fahr da hin, freu Dich dran, aber lass mich damit in Ruhe! Ich möchte es nicht wissen! Ich habe lebenslänglich DDR! Ne! Und das – das war so ein (sie stottert, traurig) eine grundlegende Unzufriedenheit, mit allem. Dass ich dann eigentlich nur noch – tja, nur noch – erst einmal aus der Volksbildung rauswollte, wo das ja fokussiert und konzentriert war,

**Annexe n° 16 : Entretien avec Frau Meisenau
le 18.12.03., p. 1 – 6. (Traduction partielle chap. IV)**

Ge- zur Geschichte bin ich dann über einen Umweg gekommen, weil mein Traumberuf war dann zwischenzeitlich Germanistik für ausländische Studenten, wäre hier in Leipzig zu DDR Zeiten das Herder Institut gewesen, und das hat aber leider nicht geklappt, weil ich Westverwandte hatte, und mich von denen auch nicht lösen wollte. Also eine politische Geschichte. So blieb dann für das Studium das Fach Deutsch sozusagen übrig, und das Fach Geschichte hat sich eher zufällig ergeben, weil in der Sektion Geschichte einen Dozentin war, die meine Eltern kannten, und sie meinte, ja, wenn Du Dich da bewirbst, da guck ich mal, dass das auch klappt. Der blanke Zufall, an meinen Geschichtsunterricht in der Schulzeit konnte ich mich überhaupt nicht erinnern, aber an meinen Deutschunterricht. Da merken Sie also schon, die Prioritäten sind von Anfang an klar. Ich habe dieses Fach dann mehr oder weniger gern studiert, eigentlich eher weniger, weil das Geschichtsstudium in der DDR sehr politisch belastet war. Das was mich interessiert hat – die Vorgeschichte, Urgeschichte, Mittelalterliche Geschichte, wurde so in einem Jahr im Wesentlichen abgehandelt, maximal 2, dann konzentrierte man sich ja in der DDR auf die Geschichte nach 1917. Und diese Schwerpunkte – Geschichte der Arbeiterbewegung haben mich von Anfang an genervt, da habe ich mich nicht wiedergefunden, ich hab das widerwillig gemacht, und das hat eigentlich auch so – [zögert, seufzt ein wenig] mich lange Zeit geprägt.

Also auch in meinem Einsatz dann als Lehrerin. Ich habe darunter gelitten, Geschichte ab Klasse 8 in der DDR zu unterrichten. Diese Gradwanderung fand ich ziemlich knapp. Ich hatte dann Gott sei Dank das Glück, eine Direktorin zu haben, wo ich sagen konnte, Geschichte ab Klasse 8 liegt mir nicht. Deutlicher musste ich nicht werden, da brauchte ich dann nur bis zur 7ten Klasse zu unterrichten, ja, und das ist dann ja der sogenannte unpolitische Teil. Ne. Das hab ich immer sehr gern gemacht. Nach der Wende hab ich mich dann auf meine Spezialstrecke spezialisieren können, so – das ist wieder die Literatur gewesen, ich sollte auch mal promovieren, an der Uni in Leipzig zur Gegenwartsliteratur, hab es dann aber aus familiären Gründen nicht getan. Weil ich ein kleines Kind hatte, mein Mann war Schriftsteller, und ich ging davon aus, es kann eigentlich nur einer in der Familie etwas mehr tun. Hab mich dann wieder neu orientiert, und da war das eben nach der Wende sehr schön, - vor der Wende wollte ich eigentlich aufhören, als Lehrerin, das war mir politisch kaum noch tragbar, aber ich bin nicht aus der Volksbildung rausgekommen.

Die Wende habe ich als großes Glück empfunden, und dann in der Oberstufe in Deutsch zu arbeiten hat mir bis heute sehr viel Freude bereitet. Das ist meine Leidenschaft – ich war immer Tutorin, habe also immer in der Abiturstufe unterrichtet.

[...]

Ja, Gradwanderung meine ich, dass also politische Ereignisse ja tabuisiert waren. Und wenn ich also weiß, was in der Sowjetunion gelaufen ist, mit dem Archipel Gulag, und so weiter, und das nie ansprechen darf, wenn ich weiß, welche Bedeutung der 17 Juni hatte, in der DDR, und das auch nie richtig ansprechen darf, im Gegenteil, dann empfinde ich das als Gradwanderung – darüber nicht sprechen zu dürfen. Und darunter hab ich gelitten. (sie spricht leiser) Das fand ich schlimm. Also der Missbrauch der Geschichte durch eine Diktatur, letztendlich. [sehr leise] Durch die Diktatur der DDR. Der SED. Mich hat die ganze SED Parteitagsgeschichte im Studium in der DDR – ich muss es so drastisch sagen [zieht das Wort in die Länge um es noch mehr zu betonen] an-ge-kotzt! Ich fand das furchtbar!

Und können Sie sagen – denn ich habe mit einigen Lehrern gesprochen, und das ist bei wenigen Lehrern so der Fall –

So deutlich -?

Ja, so deutlich, zumindest mit denen ich gesprochen habe. Können sie sagen wie das bei Ihnen kam, in ihrem Leben, das sie das so empfanden?

Ja, das hat bestimmt was mit Biographie zu tun. (Ja) Das heißt ja auch nicht, dass ich mich nicht für Geschichte interessiere, ja, aber diese Politisierung, diese einseitige Betrachtung – ja, ich denke das ist ein Unterschied, ob ich das Kind eines ehemaligen SED Bezirkssekretärs bin, wie meine damalige Schulleiterin, dann wachse ich doch ganz anders auf, als wenn beide Eltern (zögert) unpolitisch sind, was auch immer das heißt, mit Absicht nicht in die SED gehen, mich in gewisser Hinsicht (zögert) zweigleisig aufwachsen lassen, also: „Mach mal lieber Jugendweihe, aber wir feiern Konfirmation“, immer Westverwandtschaft hatte, also ersten Ranges, Tante und Onkel, und dann – ja, zunehmend die deutsche Teilung anders gesehen habe. (Pause) Ne. Als jemand der sich hier total eingerichtet hatte, der keine Kontakte hatte, der noch nichts von Staatssicherheit gehört hat. Das hatte sicher auch was – ja, mit meinem Interesse da schon immer zu tun. Mein Mann war auch ein kritischer Texteschreiber, also schon Mitte der 70er Jahre. (setzt neu an) Mich hat der Biermann Rauswurf, zum Beispiel, auch sehr geprägt. Also, diese ganze Ausbürgerungsgeschichte der DDR Schriftsteller – und denn – konnt ich mit so und so vielen Dingen – schwer umgehen. Ich hab auch immer überlegt auszureisen, aber das haben viele Kollegen nicht! Das weiß ich. Die haben sehr gern hier gelebt! Auch politisch.

Und wie – können Sie sagen – war das schon immer so – oder gab es irgendwann einen Punkt, in der Pubertät vielleicht, oder irgendwann, wo Sie dann sagten – oh, das Regime ist vielleicht doch problematisch – können Sie das sagen, bei Ihnen?

Hmmm – na ja so mit – hmm [sie zögert] mit Mitte 20 sicher – ich bin sicher auch ein Kind der DDR, und hab das gelernt, dass es den Antifaschistisch Demokratischen Schutzwall gab, aber – das – da hört man drauf – [plötzlich intensiver] man hört auf, daran zu glauben, wenn man Menschen kennt, die auf der anderen Seite wohnen, und merkt, die sind genauso normal wie wir hier, und das sind keine Feinde. Und da – da – gerät man in einen Zwiespalt. Und sicher hab ich mich in der Pubertät auch gern mit der Westverwandtschaft gefetzt, wenn die da waren, das hat mich schon auf den Plan gebracht, dass die CDU gewählt haben, und so. Ja! Äh – das musste ich provozieren.

Aber – als ich dann ein kleines Kind hatte, und diesem – nicht erklären konnte, weshalb es nicht zu Tante und Onkel nach Kiel fahren konnte, da war es dann für mich ganz aus. Man richtet sich ja auch ein, man hat sich seinen Platz hier zugelegt, man hatte Freunde, mit denen man offen sprechen konnte, dann gab's auch noch die Kirche – aber – man hatte sich sozusagen eingerichtet. Dann gab's auch noch die Kirche – wenn ich in Berlin gelebt hätte, dann hätte ich's hier weniger ertragen, dann hätte ich die Mauer gesehen, so war Leipzig ein Stück weg, aber – als das Kind fragen konnte, und ich keine Antwort geben konnte, da war's dann ganz aus. Und das war so '85. Dann wollte ich eigentlich hier überhaupt nicht mehr leben! Hinzu kam, dass mein Mann – äh – ja nach Frankreich, Griechenland und in die Bundesrepublik fahren konnte, als Autor, und ich nicht! Und – so – also alles. Nicht! Und – die Gradwanderung war dann da eben trotzdem zu diesen – Wahlen zu gehen, die eine Farce waren, einfach. Sonst hätte ich (?) auch verloren. Das meine ich mit Gradwanderung. Und – ich bin ja – aber auch gerne Lehrerin. Und das bin ich auch heute noch! Und das schöne ist aber, dass man da auch einiges vermitteln konnte! Also, bei mir hat in der DDR-Zeit, 87/88 ein Schüler immer Amerika Flaggen im Geschichtsunterricht gemalt, - da hätte es Kollegen gegeben, die hätten ihn angeschwärzt, und ich hab dann in der Pause mal zu ihm gesagt, ach, wenn das Dein Traum ist, dann kommst Du bestimmt trotzdem mal hin! Musst Du fest dran glauben, das wird bestimmt! Und kaum das die Wende vorbei – war er in Amerika, und hat mir geschrieben (Lachen) ganz schön!! Ja.

Wie war denn das – Sie sagten, das Studium Deutsch für Ausländische Studenten, das hat nicht geklappt, wegen der Westverwandten, war das – besonders gesucht, warum hat das gerade nicht geklappt, lag das an dem Studium Germanistik für ausländische Studenten, oder - ?

Ja, ja! Also, dieses – dieses Studium, das hat – nur derjenige bekommen, der keine Westverwandten hatte. Da musste man sich distanzieren. Weil – mit ausländischen Studenten zu arbeiten, das hätte ja bedeutet, auch zum nicht sozialistischen Ausland (ach so!) Kontakt zu haben. Die kamen ja nun nicht nur aus Polen oder so. Im Gegenteil, aus afrikanischen Ländern, aber auch mal aus Finnland oder so – und da linientreue Leute zu haben! Da wär' auch ein Parteieintritt mit verbunden

gewesen, und das hab ich alles abgelehnt! Und – so hab ich den Kompromiss dann gewählt. Ich bin ja dann kurioserweise noch an der Sektion Geschichte gelandet, darunter habe ich gelitten. Was auch immer leiden heißt. Ich war sehr jung, ja.

Und der Lehrerberuf, war ihnen das klar, dass sie da eventuell drunter leiden könnten?

Mit dem Fach Geschichte? Soweit hab ich da noch nicht gedacht. Ich dachte nur – aha, och, jetzt kannst Du Lehrerin werden, da gehst Du mit Kindern um, das möchtest Du, und da ist Deutsch dabei, und das wird schon gut werden. Und Du hattest auch zwei gute Lehrer, und – so willst Du werden, und – das war o.k. Das Fach Geschichte hing so mit dran.

Und dass das dann schwierig war – war das im Verhältnis zu den Schülern, oder den Kollegen?

(sie seufzt – die Erinnerung scheint ihr noch weh zu tun). Nein, zu den Schülern nicht. Ja – zu den Kollegen – na, von einigen habe ich mich distanziert! Die mir zu rot waren, um das mal so einseitig auszudrücken. Mit denen wär ich nie befreundet gewesen. Die haben von mir auch nichts erfahren. Man musste sich – man musste schon gucken, das sind alles die Gradwanderungen gewesen – mit wem red ich was. Wer weiß wirklich was von mir. Ansonsten hab ich meine Stunden gehalten, hab mich möglichst natürlich an den Lehrplan auch gehalten. Das ist auch die Gradwanderung. Wenn ich eben da – was weiß ich, vier Stunden zur Gründung der KPD halten musste, übertrieben gesagt, dann hab ich das auch irgendwie gemacht! Aber, ich denke, es war auch möglich, denjenigen so zwischen den Zeilen was zu vermitteln, die dafür ein Ohr hatten. Und die Gradwanderung, um da noch mal drauf zurückzukommen, ist natürlich auch immer wieder die, im Hinterkopf zu haben, da sitzen jetzt Schüler drin, deren Eltern sind bei der Staatssicherheit, deren Eltern sitzen im Rat des Stadtbezirkes, usw. Und – man konnte es damals ja (zögert) einigermaßen mitbekommen, die Berufstätigkeit der Eltern stand ja im Klassenbuch, und wenn Abteilung Inneres drinstand, dann war klar – aha. (Pause). Ich bin auch mal von so einem Vater ange(zielt?) worden, an so einem Elternabend, dass ich zu wenig politische Veranstaltungen machen würde. Da kann ich ja heut stolz drauf sein (sehr unbewegt). Daraufhin haben sich dann Gott sei Dank andere Eltern gemeldet und gesagt, es ist Ihnen aber lieber, wenn ich mit Ihnen in's Theater gehe, und Ski fahre – so Sonntags, am Sonntag zurück, statt das Wochenende unter der blauen Fahne -. Ich fand das schlimm!

Und können Sie noch mal was sagen, zu der Wende, wie das war, was für Unterschiede es gab, wie das dann anders wurde?

(zögert, zieht dann die Worte, als sei sie selbst nicht ganz überzeugt) Es gab mehr Freiräume. Sicher hat ein Lehrer immer Freiräume. In seinem Lehrplan, und kann gewisse Stunden nach seinem Ermessen gestalten. Jeder Lehrplan hat auch zu DDR Zeiten – wenn ich das richtig in Erinnerung habe – so ein Spielraum von 3 Wochen gehabt, die ein Lehrer durch Krankheit ausgleichen konnte, oder, wenn er nicht krank war, dann so Dinge reingenommen hat, die ihm wichtig waren. Und – ich werde auch nie vergessen, wie eine Fachberaterin damals den für mich sehr wichtigen Satz gesagt hat: „Kollegen, habt Mut zur Lücke“. Und die Lücke hab ich für mich dann verstanden. Da hab ich eben einiges weggelassen! So. Und das – muss man alles karren. Und – ja, die Freiheit bestand dann darin, z.B. in den oberen Klassen das Thema 17. Juni reinnehmen zu können. Und auch am Beispiel von Leipzig, dann das – lebendig auch darstellen zu können. Und – Mauerbau. Und so weiter. Die deutsche Teilung. Die Gründung der beiden deutschen Staaten. – Ja. Sicher war es auch erst einmal interessant, äh – sich mit Quellen zu befassen, zu denen wir vorher einfach keinen Zugang haben durften. Und Politiker wie Adenauer nun – auch anders zu sehen, als er uns vermittelt wurde. Ne – die anderen Sichtweisen. Das fand ich alles (zögert) sehr, sehr angenehm. Das hat mir gut gefallen.

Und wenn Sie sagen, Quellen, zu denen man keinen Zugang hatte – können Sie da ein Beispiel nennen?

Die – hmm – na, wie heißt das – diese – diese Stalinnote zum Hitler-Stalin Pakt. (leise) war ja nun auch kein Thema in der DDR. So was. Andere Aspekte mit zu betrachten. Also – Geschichte doch – vielseitiger zu sehen. Kritischer zu sehen! Weg von der einseitigen Betrachtungsweise. Einer

Doktrin. Einer Diktatur eben. (Pause) Demokratische – (zögert) – ja, wirklich Demokratie – im Unterricht auch – nachher lebbar machen zu können.

Und wie macht man das?

Ja, gut, man konnte auch sicher zu DDR Zeiten auch – also, man kann dann Sachen – was weiß ich, französische Revolution, kann man ja nun – auch – Schülern durch Rollenspiele – erlebbar machen. Mehr – auch moderne Unterrichtsmethoden einzusetzen.

Und wenn Sie sagen, Dinge, zu denen man keinen Zugang hatte, wie die Stalinnote, waren das Dinge, von denen Sie wussten, und die Sie aber nicht benutzen durften, oder haben Sie die dann entdeckt, sozusagen?

Na – ich wusste schon viel davon. Weil ich mich auch – informiert habe. Und dazu war die Westverwandtschaft auch ganz gut. Ich habe – noch mal auf das Thema 17 Juni zu kommen, von Stephan Heyn 5 Tage im Juni mir eben besorgt. Dieses – in der DDR verbotene Buch. Oder, von Sopia (?) hab ich gelesen. Das war jetzt nicht die Entdeckung für mich. Es war nur – das ich das jetzt behandeln durfte. Sollte.

Und wie besorgte man solche Dinge?

Naja, das hat nun auch wieder viel mit dem Freundeskreis zu tun, nicht. Ob da solche Literatur kursiert. Meine Verwandten haben mir jedes Jahr was mitgebracht. So eben.

Dann hab ich auch – in der deutschen Bücherei ein Jahr lang gearbeitet, vor dem Studium was nicht klappte – also, ich habe auch noch einen gewissen Preis gezahlt, dafür dass ich nicht dieses Studium Deutsch als Fremdsprache aufnehmen konnte, und dann die Bewerbung für ein anderes – war zu spät, und dann hab ich ein Jahr in der Deutschen Bücherei gearbeitet, da hatte ich auch – Zugang zu – teilweise verbotener Literatur – da gibt's ja die Giftkammer da.

Die Giftkammer?

Ja, wo man einen Schein braucht. Bis heute – also, was z.B. gewisse NS Literatur auch anbelangt. Also – nur wenn man zu bestimmten Themen arbeitet oder so. Ja – damals war – das viel vielfältiger! (leichtes Lachen). Aber ich kam an Westdeutsche Literatur heran, und das war schon klasse! Und das erklärt auch wieder – ich musste also 1 Jahr überbrücken, das hab ich nicht vermisst, ich bin bewusst in mein Studium gegangen, (Pause) und dann wollte ich aber auf ne (Musische?) gehen, und so bin ich eben an diese Sektion Geschichte gelandet, weil die Eltern dann mich unter Druck gesetzt haben, Du musst jetzt – und – so. Das ist ja gar nicht mehr vergleichbar mit jetzt, dass man mal ein Jahr überbrückt, damals ging das doch alles so gradlinig und – schnell über die Bühne.

Annexe n° 17 : Devoir de Sandy, Anna, Kai, Karsten, Sascha

Sandy, Anna, Kai, Karsten, Sascha
[entwickelt]

Inhaltsverzeichnis

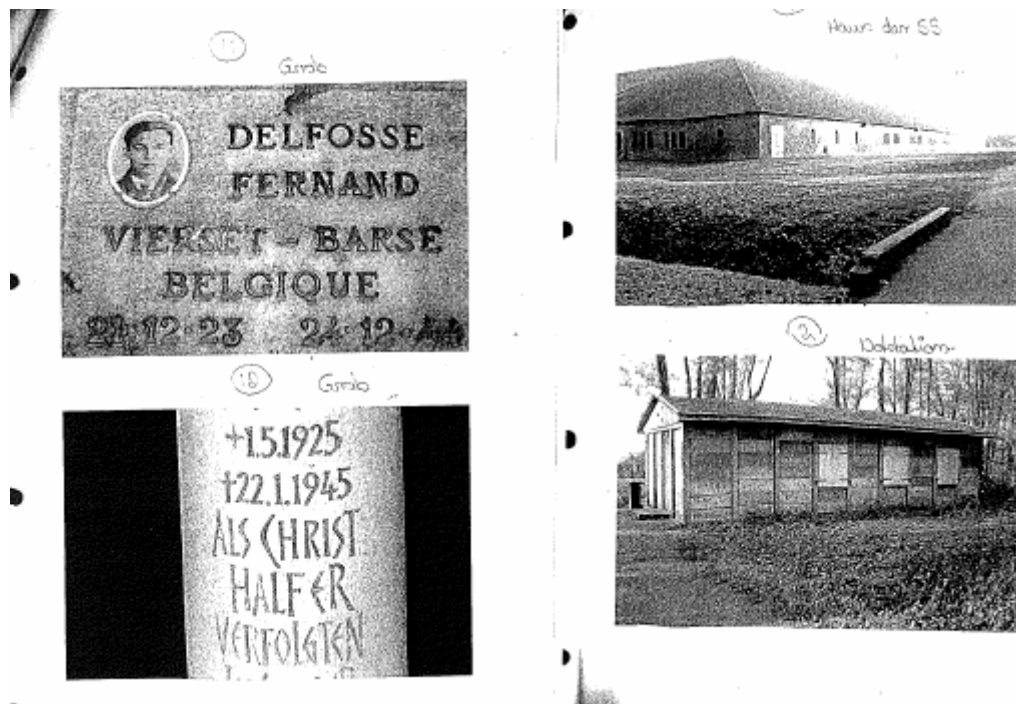
Frauen KZ's von
KZ Neuengamme
Gestaltung der KZ's
Die Häftlinge von
Zwangsarbeiten
Unsere Interviews
- Interview mit einer älteren Frau
- Interview mit einem jüngeren Mann
- Interview mit einem Mann, der in einem KZ war
Fremdwörter
Protokolle der Gruppenarbeit
Reflexionen
- von
- von
- von
- von
- von

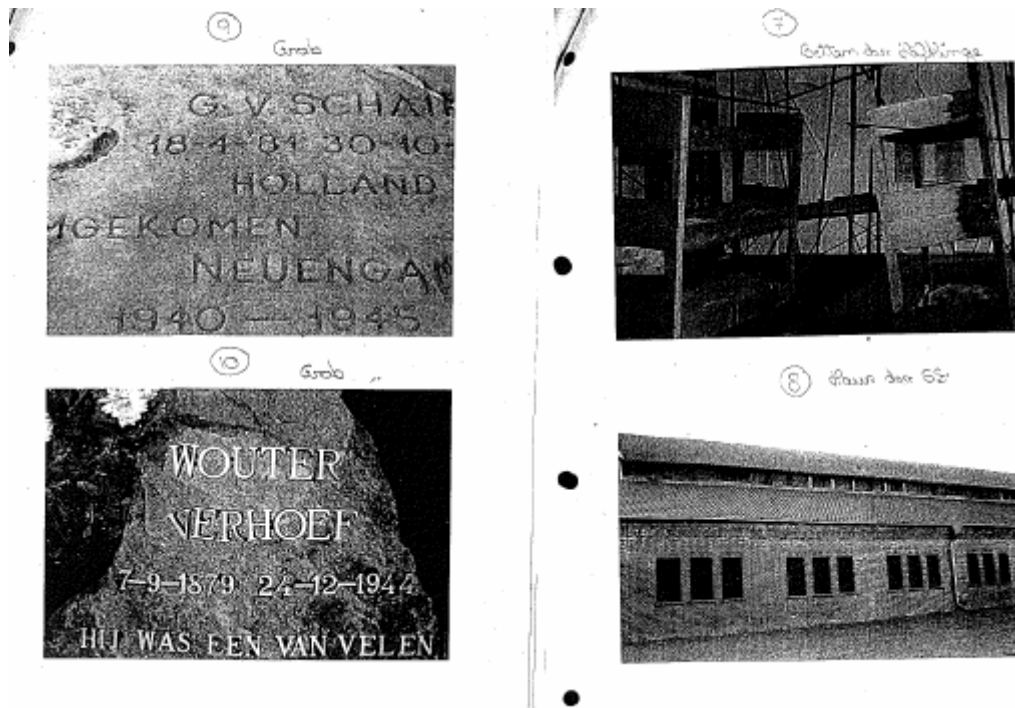
Medizinisches Experiment in einem NS-Konzentrationslager
Eine klaffende Wunde am Arm ist das Ergebnis eines medizinischen Experiments, das NS-Ärzte an einer Gefangenen im Konzentrationslager Ravensbrück durchführten. In diesem Experiment wurde eine Mischung aus Phosphor und Kautschuk auf die Haut aufgetragen und angezündet; nach 20 Sekunden wurde das Feuer mit Wasser gelöscht. Drei Tage später wurde die Wunde mit einer Echinacea-Tinktur behandelt und dann beobachtet, wie schnell die Wunde heilt. Dieses Foto wurde 1946 als Beweismittel bei einem der Nürnberger Nachfolgeprozesse vorgelegt, und zwar bei dem Prozess gegen 23 führende NS-Ärzte, die der Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit angeklagt waren.

Klinkersteine für die Hansestadt
Die Ziegelproduktion im KZ Neuengamme
Die Ausstellung in ehemaligen Klinkerwerk dokumentiert die mörderische Arbeitsbedingungen der Ziegelproduktion im KZ Neuengamme. Sie stellt die Zusammenhänge zwischen dem KZ und den Planungen der NS-Stadtverwaltung dar, die Hamburgs Innenstadt und Hafenand städtebaulich umgestalten wollte.

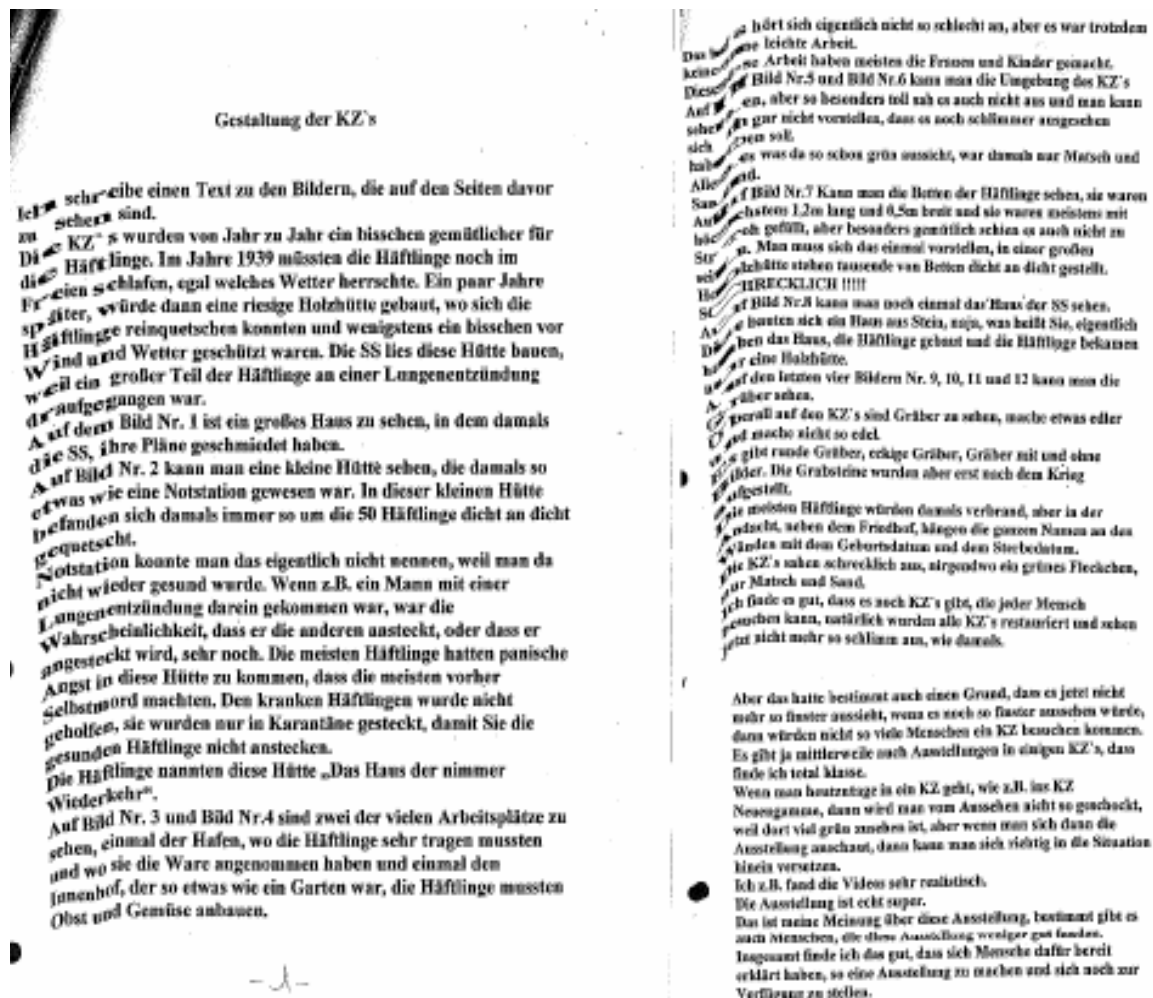
und? Wie waren die denn?

Images de Neuengamme, photographies par Sandy

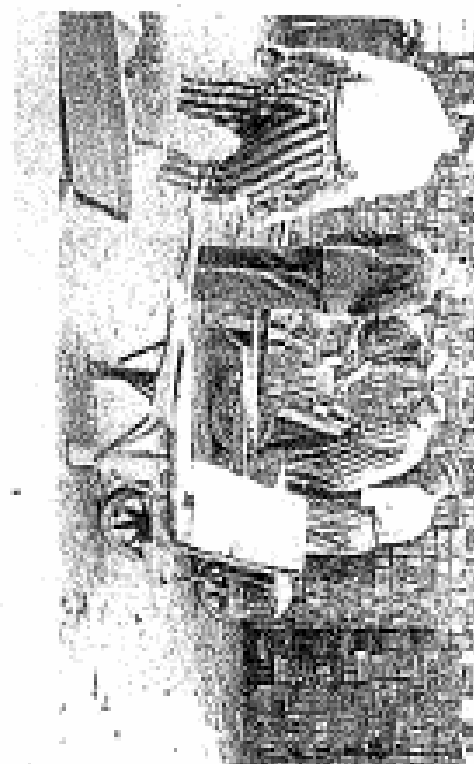
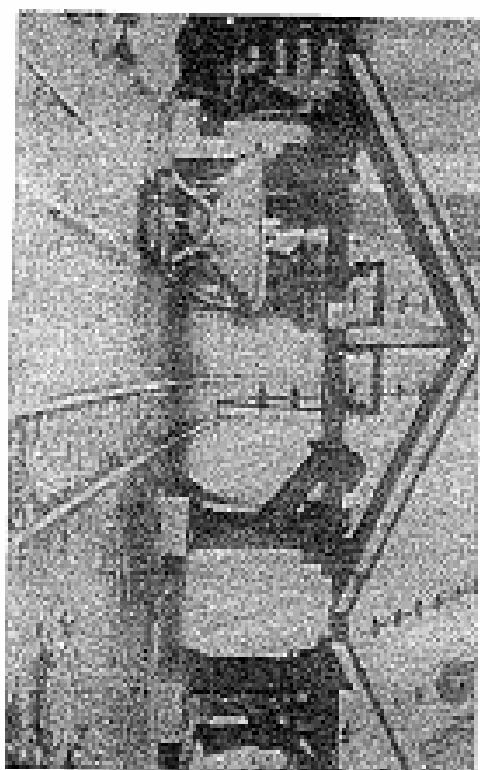
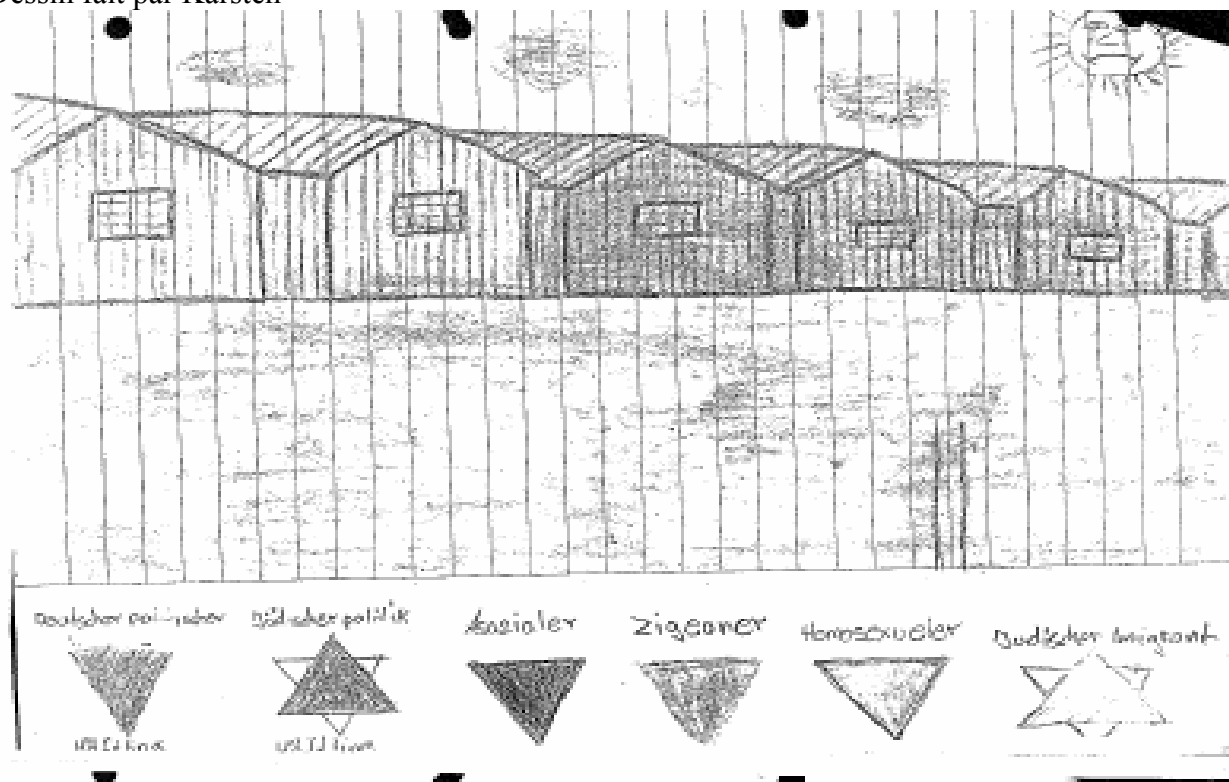




Texte d'accompagnement des images, écrit par Sandy



Dessin fait par Karsten



Wie ist das? (Gefühllos und unheimlich)

Texte écrit par Anna sur Neuengamme

Anna
Zwangarbeit
In 1933 und 1945 wurde viele Juden zum
Zwangarbeit gezwungen. Es gab verschiedene
Gruppen vom Arbeiter z.B. schwache alte Männer
und alle Frauen. Insbesondere auch gegenüber
Frauen die, die kleine Kinder hatten. Wenn die
Frauen nicht arbeiten könnten, wegen ihren Kinder,
haben die Nazis ihre Kinder weggenommen und
geschöpft oder zum arbeiten geschickt.
Wer sich beschwerte, wenn er oder sie geschossen
vor alle. Wer langsam arbeitet, müsste er
Zwangsausübung machen, oder haben die ihm einfach
geschossen oder geschlagen. Und nach dem Leistung, Arbeit
wurde die Arbeiter und Arbeiterin in der
Kriegswirtschaft des Dritten Reichs exportiert.
Die Zwangsarbeiter oder/innen mussten für die
Großbetriebe arbeiten. Tag und Nacht die dürfen
nur 2 Stunden schlafen. Für soviel Arbeit haben die
kein Geld gekriegt und keine Belohnung.
Manche die, die nicht arbeiten konnten, weil sie
keine Kraft zum arbeiten, haben die Nazis sie
einfach getötet.

Anna
Reflexion
Ich fand das Thema Konzentrationslager interessant
und aber auch traurig. Ich habe viel darüber
gelesen und Bilder gesehen. Aber waren keine
Hörbuch. Ich fand es nicht so gut, weil es gab
wenig Information über ^{das} Konzentrationslager.
Aber ich fand ^{das} die Konzentrationslager ~~sehr~~ Neuengamme
sehr gut und spannend. Es war alles was man
über Menschen im Konzentrationslager wissen
wollte. Es gab viele Bilder von kleinen Kindern
die Angst hatten sind viele Bilder von Toten.
Und an der Ecke war ~~aber~~ drei Stockige Betten
aus Holz. ^{So ungemütlich} ~~so ungemütlich~~ sehr alt. Ich fand es sehr gut
aber auch grausam. Es gab auch viel Breche oder wird
Interview von Überlebenden und ihre Bilder.
Die kamen aus verschiedenen Ländern z.B. aus
Polen viele aus Niederlande aus Deutschland und
aus anderen Ländern. Ich fand es sehr gut aber
es war auch sehr traurig.

Texte écrit par Kai sur Neuengamme

Kai
Reflexion
Der Ausflug dort hin hat sich meiner
Meinung nach nicht gelohnt, das Einzige was
sich gelohnt hat war die Ausstellung
auf dem KZ Gelände.

Annexe n° 18 : Devoir de Martin et Kevin

Politik

Kevin +
Martin
[Extrats]

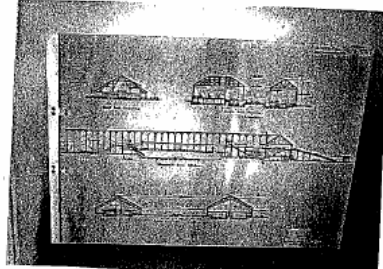
Das Konzentrationslager Neuengamme:

Inhaltsverzeichnis:

- 1) Gründung und Aufbau des Konzentrationslager Neuengamme
- 2) Unterbringung und Verpflegung im KZ
- 3) Die Arbeit und die Arbeitsverhältnisse im KZ
- 4) Das Innenleben der Menschen im KZ
- 5) Das Konzentrationslager Neuengamme heute "Neuengamme endlich befreit"
- 6) Sonstige Beilagen

Zusatz: Ein Video und ein Plakat

Gründung und Aufbau des Konzentrationslager Neuengamme



Gründung des KZ

Das Konzentrationslager Neuengamme befand sich schon 1933 im Besitz der NSDAP und wurde schon vor 1938 von Hamburgern Häftlingen plantiert.

Doch die eigentliche Geschichte des KZ begann im Dezember des Jahres 1938 mit der Ankunft von 100 Häftlingen des KZ Sachsenhausen. Hamburg sollte nach Adolf Hitlers Plänen das 5. "Tor zur Welt" werden. So bezeichnete es Hitler selber.

Die Versorgung von Ton war reichlich da in der Umgebung, so dass man die besten Voraussetzungen hatte für die Ausbeutung der Häftlinge bis zu ihrem Tod.

G
G
R
R
2G
R
SB-

Unterbringung und Verpflegung im KZ



Unterbringung und Verpflegung im KZ

Die Unterbringung im KZ war nicht gerade sehr schön, im Gegenteil es war grausam. Es waren ca. 3 Leute in einem kleinen Bett das ca 1 Meter lang war, so dass die Menschen keinen richtigen Platz hatten um ihre Beine auszustrecken. Zu 3 in einem Bett ist schon sehr hart, so dazuliegt wurde auch die Krankheitsgefahr gesteigert. Denn es gab nur einen Wasserhahn zum Waschen für 10.000 Leute. Das muss man sich mal vorstellen. Und die Ernährung war auch nicht die beste dadurch wurden die Häftlinge auch nicht stärker. Es gab pro Tag 3 Mahlzeiten Morgens Mittags Abend. Morgens gab es immer ein Kaffee oder eine dünne Suppe. Das Mittagessen bestand aus wässriger Steckrübensuppe mit wenig Fett. Abends bekamen die Häftlinge dann ein Stück Brot mit etwas Wurst. Schon 1940 war das Essen nicht ausreichend. Von Jahr zu Jahr wurde das Essen im KZ nur noch weniger und die SS-Leute nahmen sich auch teilweise einfach das Essen so dass einige Häftlinge nichts bekamen und so auch nicht überleben konnten. Die Häftlinge die nichts zu Essen bekamen nahmen tierisch ab und wurden von den SS-Leuten als Muselmänner beschimpft und ausgelacht. Eigentlich konnten nur die Menschen im KZ überleben die sich auf anderer Weise Essen beschaffen konnten oder als Schwerstarbeiter eingestuft war da die etwas mehr zu Essen bekamen.

Z
R ZR
R
R
Z R G
R
R R R R
G
Z
Z
Z
R
G Z



- Die Schlafbetten

Im Gegensatz zum „Aufbau des KZs“ hast du hier viel eigenständiger formuliert. Hier merkt man, dass du verstanden hast, was du schreiben sollst! Pri



Tote Häftlinge wurden einfach auf den Kompost verbracht.

Die Arbeit und die Arbeitsverhältnisse im KZ



Wir haben die Menschen
nach der Arbeitszeit gedurftet
sie wissen es war, den Judentum
zu vergewaltigen.
Wir die Menschen bedrückt,
wird in Haus.
Wir sie auf Arbeit, steht ihr
OPFER
aus Front 26

Der Schrank von
Frank Sch. (Ausstellungstisch)



Die Gedächtnisstätte

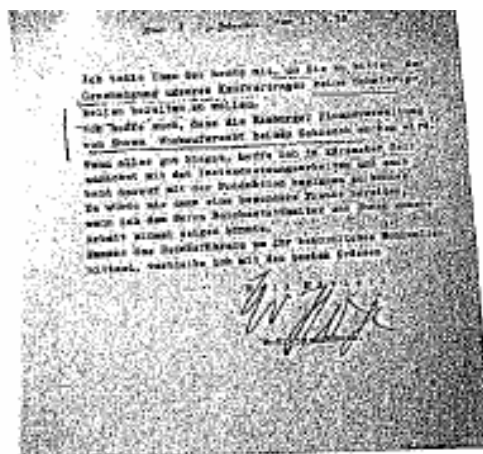


Reisen-Schub-
Karren, in den
Schubkarren
wurden Steine
usw. in die
Transporthalle
geschoben.
(siehe obere Bild)

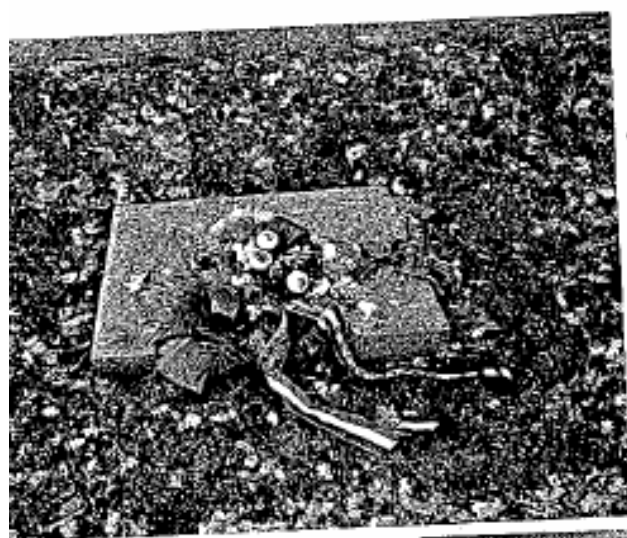
Schön!

Das Innenleben der Menschen im KZ





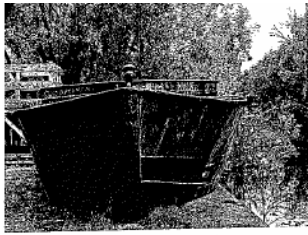
Ein Brief von Adolf Hitler an den Senator



Denkmal an die
Todesopfer von
deutschen Häftlingen

Baueskizze vom
K2



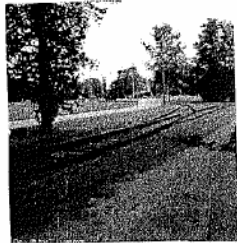


Ein altes Schiff aus dem Jahre 1942, mit dem Dreiecks-handel betrieben wurde

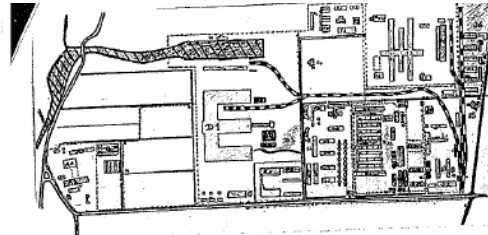
Hier im Stich-kanal haben die Schiffe ihre Laure bogiefert.



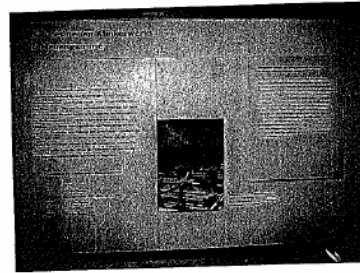
5 der 16 Baracken



Eisenbahnschienen, wo die Häftlinge die



Übersichtsplan des KZ Neuengamme



Ein ausstellungs-Stück im Konzentrationslager Neuengamme.

Das alte Kitzberg



Annexe n° 19 : Devoir de Moher [extraits]

Moher
Extrait I

Das Europäische Judentum im 19ten Jh.

Jüdische Leben wurde vernichtet : Religion und Moral, Kultur und spirituelle Tradition, sitten und Bräuche.

- 8000.000 Juden wurden während des Holocausts ermordet
Männer, Frauen, Kinder und Säuglinge.

• Bismarck und die NSDAP 1933 an die Macht kommen, bis dahin war das Leben für die Juden in Deutschland, und Europa war nicht frei von äußeren Konflikten gewesen, doch hat es blutigen und Blutra erlitten wie z.B. dürfen sie lebhaft am Leben teilnehmen.

Eine Vielzahl jüdischer Erfolge prägte Literatur und bildende Kunst, Musik, Wissenschaft und Wirtschaft.

• Die Christen sehen die Juden als Feinde, weil sie als Feind von Jesus Christus gelten.

Dieses Vorzeichen erscheint vielen Christen so abgrundtief schmerzhaft, das sie den Juden jede neue dunkle Nacht antun wollen?

In Mittelalter wurden die Juden beschuldigt die Kreuze zerstört und die Pest verursacht haben zu haben, die in ganz Europa Millionen Menschen hin weggriffe.

- Martin Luther erklärte die Juden gar am längsten Feind des Christentums. Es hieß, die Juden würden nicht erwidern, vor allem unschuldige Kinder, und die Blut ihrer Opfer zu religiösen Ritualen verwenden.

Juden hatten sollen ein friedliches Leben geführt ganz Europa würden überfallen, getötet zerstört.
Jüdische Kinder nahmen man ihren Eltern weg, um sie als Christen zu erziehen.

- Die Juden wurden im Mittelalter aus einem Land nach dem anderen vertrieben, so zum Beispiel aus England, Frankreich, Spanien, Portugal, Italien und Deutschland. Denn sie geduldet wurden, ersehnen sie oft in einem besonderen abgegrenzten Stadtviertel wohnen - im Ghetto.

Die Reformen stellten eine wichtige Etappe in den Prozess des Bürgerkriegs und der Juden

- Sie wurden nicht von einer politischen Bewegung erlöst sondern vom Staatsstreich durchgeführt.

Annexe n° 20 : Entretien avec Richard
le 11.04.2003 (Traduction chap. IX)

Also, geschichtliche Romane les ich gern, aber zu der Zeit hab ich – ich hab kein Interesse mehr. Das ist eben auch der Effekt, was ich vorhin gesagt hab. Das ist –

Überdruss?

Überdruss. Ja.

Und als Du kleiner warst, nicht irgendwie?

Ich glaube – aber ich meine Geschichte – Härtling, oder so – Peter Härtling, da ging es um irgendsoeinen Invaliden, der sich im zerstörten Deutschland durchschlägt, oder so. Das ist jetzt nicht direkt auf NS Zeit, aber das war halt so ein Kinderbuch, was darüber handelte. Ich glaub das war auch irgendwie einer der ersten bewussten – Erfahrungen – so mit dem Thema. Also, ich muss sagen, ich hab ne Hitlerbiographie – ich hab die nie angefangen – also, die liegt da rum, und ich würd sie ja gerne mal lesen, aber irgendwie, das ist nicht so interessant, das Thema. Oder ich sag dass ist das, was mir am präsentesten ist, weil es halt überall auftaucht, aber geschichtlich gesehen find ich das – also, ich hätte keine Lust, wenn ich – also Geschichte studiere, was ich wahrscheinlich machen werde, hab ich keine Lust mich damit auseinanderzusetzen. Ich glaub ich könnte es auch gar nicht. Da bin ich zu involviert.

Du könntest das nicht?

Weil ich zu involviert bin, weil ich eben - eben in Deutschland aufwachse, in diese – diese komische Beziehung noch miterlebe. Der Deutschen mit – mit ihrer Vergangenheit (leiser werdend)

Was meinst Du mit komischer Beziehung?

Ja, dass – äh – was ich eben die ganze letzte halbe Stunde eigentlich beschrieben habe, ja, die Deutschen – mit dem Thema, also, dass immer noch alles sehr sehr gefühlsbetont alles ist. Also, ne wissenschaftliche – kritische wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht möglich ist, glaub ich. Wenn man Deutscher is. Oder?

(Lachen) das ist ja sehr ermutigend für mich-

Nein – so – so seh ich's. Ich glaube – (zögert) das ist einfach - ich fänd's langweilig, weil es einfach die Rollen sind zu stark verteilt. Das die Deutschen mal wirklich furchtbare Sachen gemacht haben, das ist erwiesen, ähm – und insofern – um da auch moralisch irgendwelche Sachen zu klären – wer hat jetzt Schuld oder so, das ist ja eigentlich schon geschehen. Wenn man diese Bilder sieht, aus Auschwitz, von der Befreiung, Euthanasie, und – diese – diese Kriegsverbrechen – also, persönlich gäb's da kein Interesse mehr. Ich weiß nicht.

Ist denn das für Dich auch ein Thema, was eigentlich im Prinzip nur emotional behandelbar ist? Ist es ein emotionales Thema?

Es ist – ein Zwischending. Wegen eben – der Euthanasie Sachen – das find ich eben schon wirklich furchtbar, und dadurch hab ich auch nen persönlichen Draht zu dem Thema. Aber sonst, jetzt den Kriegsverlauf, das ist natürlich schrecklich – aber – man kann sich vorstellen was 2 tote Menschen sind, oder 1 toter Mensch ist, auch wenn es ermordete Menschen sind. Aber bei – 20 Millionen, also – das ist eine Zahl, mehr nicht. Also für mich – der 2te Weltkrieg ist eben so unfassbar, der Menschenopferstand – dass dann emotionale (zögert) Verbindungen – nicht so für mich existieren. Also, dass heisst immer (zögert) irgendwie so (zögert erneut) – ange – antrainierte Emotionalität, irgendwie.

Anerzogen, ja?

Genauso.

Reingeklopfte?

Ja – (er zögert, ist nicht ganz einverstanden mit dem Ausdruck). Also, dass ist ja furchtbar. Sag ich doch. Diese Beziehung, die die Deutschen zu der Vergangenheit haben, also – das so pathetisch zu machen, oder theatralisch, dass find ich – ähm – ist nicht ideal, weil – egal wie mitmenschlich man ist, oder wie gut man sich in Sachen hineinversetzen kann, aber 20 Millionen Tote, dass geht einfach nicht. Und da hört das Fassungsvermögen des Menschen auf, ich denk mal, dass hört schon bei 20 Toten auf. Oder so. 20 ermordeten Menschen. Das kann man schon nicht mehr begreifen, was das für Leid ist, und was für Leid die als Person empfunden haben. Das find ich eben – das verquere an so einer – Diskussion eigentlich. Dass es eben so emotionalisiert wird, obwohl das Thema eigentlich schon wieder so – abgehoben ist, dass es – sich dem entzieht.

Und wenn Du sagst – pathetisch, und theatralisch – wie meinst Du das?

Also – jetzt (leichtes Lächeln) hab ich schon wieder das Gefühl, was hasst Du da jetzt gesagt, dass kann man ja nicht sagen!

Aber ich finde das spannend. Inwiefern meinst Du das.

Ich würd sagen – dieses – Ahhh! Furchtbar! 20 Millionen Tote! Das stimmt ja auch! ES ist ja schrecklich! Aber man muss jetzt nicht so tun, als könnte man das Leid aller 20 Millionen Menschen, die alle eine Geschichte durchgemacht haben, irgendwie nachempfinden! So. Und irgendwie so wird das so ein bisschen – find ich, zum Teil – das ist das Ziel von manchen Leuten. Eben dieses Überbetonte. Dagegen sein. Also – ich bin auch dagegen, aber ich finde, es ist einfach nicht mehr fassbar. Es ist mehr eigentlich eine rationale Auseinandersetzung mit dem Thema, eine wissenschaftliche. Ne Organisation. Aber kann da irgendwie Klarheit reinbringen. Aber in Deutschland wird das irgendwie nicht so richtig versucht, das sieht man auch am Aufbau dieser Sendungen. Dadurch, dass die da immer alte Menschen haben, die das miterlebt haben, ich mein – türlich, Wissenschaft beruht auf diesen Aussagen. Es ist trotzdem – es wird nicht argumentiert. Das sind immer nur Erfahrungen, die schrecklich sind, da besteht kein Zweifel dran. Aber – ich finde eben, dass die ganze Auseinandersetzung sehr gefühlsbetont ist. Ist auch gut so, aber ich (zögert 4) weil es eben so sein muss, ich mein dass ist eben die Erbschuld, wieder mal, sozusagen. Aber deswegen find ich das Thema auch uninteressant für mich, weil ich das ja studier. Das ist – ich glaube, in Deutschland ist das noch nicht so gereift, aber – irgendwie seh ich nicht – wirklich rational, also dass – die Bevölkerung sich rational damit auseinandersetzt.

Die Bevölkerung soll sich rational damit auseinandersetzen?

Ja, also, dass stell ich in Zweifel, dass es Wissenschaftler gibt, die sagen, also – die da ganz klar argumentieren können. Also, die Diskussion eben – äh – ne Masse – glaub ich – die es eben – irgendwie – (fängt sich) diese Sendungen – da werden nur Einzelschicksale geschildert. Oder Einzelschicksale für Beispiele des gesamten Verlaufes – Also ich weiß nicht, wie ich das formulieren soll. Aber ich finde dass (zögert lange) ja, (zögert wieder) es ist eben ein geschichtliches Thema, wo man dann – wo man sehr aufpassen muss, was man immer noch sagt. Also, wenn ich jetzt so – ja, zum Beispiel – durch den Versailler Vertrag, ham meinetwegen die Franzosen, oder die Engländer eine gewisse Mitschuld am 2ten Weltkrieg. Geschichtlich ist das ja – in den Wissenschaften auch relativ anerkannt, das ist zumindest ein Auslöser mit. Wenn ich das jetzt sage, in der Öffentlichkeit vielleicht, könnte mir das als Politiker – das mein ich jetzt, als Beispiel. Wenn ich das als Politiker vielleicht in einer Rede sage – dann könnte mir das im nächsten Wahlkampf im mu – äh – im Mund umgedreht werden, die Worte, und dann hab ich ein Problem. Oder in der Wirtschaft. Allgemein im öffentlichen Leben. Und ich glaube, es ist eben immer noch sehr – gespaltenes Verhältnis. Dass man sehr genau aufpasst. Und dann find ich eben, dass es – eben noch zu präsent ist. Ob dass jetzt allgemein noch präsent ist, ob diese Sendungen mit dazu beitragen, oder allgemein, das kulturelle Leben in Deutschland, dass das mit hochhält, das weiß ich jetzt nicht genau, ob sich das nun gegenseitig bedingt, oder ob das alles da – ja. Insofern, für mich ist das halt nicht interessant, das Thema, weil ich zu stark involviert bin.

Das ist ja eigentlich ein Widerspruch, zu sagen – es ist nicht interessant, weil ich zu involviert bin –

Ja, ich kann's auch nicht so richtig ausdrücken. Äh – eben als Deutscher hat man eben so Komplexe bei dem Thema, und kann sich dem nicht entziehen, und – es ist zwar eine rationale Auseinandersetzung, oder eine wissenschaftliche Auseinandersetzung möglich, aber es ist – irgendwie – obwohl man nichts mit dem Thema zu tun hat – so wie ich zum Beispiel, oder Du, weil wir beide nach dem Krieg geboren sind, ist es ja irgendwie – doch eine unheimlich gefühlsmäßige Bindung irgendwie. Vielleicht ist unsere Generation die letzte, die das wirklich noch erfährt, weil unsere Großeltern noch die Erfahrung gemacht haben, aber – bei uns ist es auf jeden Fall noch so. Deswegen ist die Beziehung, von uns selber, zu der Geschichte, speziell des 20sten Jahrhunderts – gespalten. (zögert lange) Ja.

Und wie siehst Du da ne Lösung, sozusagen? Eine rationale Auseinandersetzung ist einfach nicht möglich?

Ich glaub schon, dass sie irgendwann möglich sein wird. Aber das Ding – ich glaube ein allgemein geschichtliches Problem – hätten die die Wahrheit wirklich – das ist immer Abwägungssache, und wie soll man abwägen, wenn man noch persönlich davon betroffen ist. (zögert) DDR ist vor 13 Jahren untergegangen. Das hab ich relativ bewusst noch miterlebt. Insofern bin ich ja noch Teil dieser Zeit, so ein bisschen. Und – z.B. wenn man jetzt einen Menschen fragt, der den größten Teil seines Lebens im 30 jährigen Krieg verbracht hat, der könnte wahrscheinlich jetzt auch nicht klar sagen, waren die Schweden die Bösen, oder waren das andere, oder was. Weiß nicht. Und so ist das eben gemeint, dass mehr Zeit vergehen muss, dass irgendwie, doch für jedermann das Thema so weit weg ist, und so befremdlich ist irgendwo, dass man selber keine wirkliche persönliche Bindung mehr hat, so.

Und dann könnte es eventuell wieder interessant werden?

Ja, also, für mich ja nicht (Lachen) weil ich nicht genügend weit weg bin. Also, das mein ich wirklich, weil ich bin ja irgendwie doch – äh – Teil noch ner geschichtlichen Entwicklung bin, insofern –

Ist denn für Dich dieses theatralisch übertrieben dagegensein nur in Medien und Politik oder auch in der Schule vorhanden?

Da möchte ich noch mal – also, man kann ja nur dagegen sein – also, das übertrieben dagegen sein, das möchte ich jetzt zurücknehmen, also, natürlich, dass ist furchtbar, und man muss dagegen sein. Aber eben genau das, was in der Schule eben abläuft, dass es so häufig thematisiert wird, oder dann noch mit ner gewissen Oberflächlichkeit, wo dann ähm – die Ereignisse aus deutscher Sicht dokumentiert werden, - z.B. nicht die Vorereignisse, und solche Dinge – das (zögert) das ist doch schon ein bisschen nervig, diese – auch wenn das alles Fakten sind, aber sie sind ja – beruhen ja die Auswahl dieser Fakten beruhen ja auch auf dieser Gefühlslage der Deutschen. Eben Machtergreifung. Dass man das so stark immer wieder durchkaut.

[...] ich meine, das ist halt – wie will man irgendwie Fakten jetzt z.B. in der Schule – wie will man objektiv dazu Unterricht machen – was die Interpretation angeht. Wenn man selber da noch – gefühlsmäßig eingebunden ist. Natürlich muss das thematisiert werden. Aber ich meine eben, dass doch ganz klar, wie das behandelt wird, mit der Schuldverteilung im Krieg, (zögert) dass das sehr stark auch in der Schule schon rübergebracht wird, natürlich haben wir die Schuld gehabt, oder die Deutschen die Schuld, aber ich finde, es wird schon ganz schön viel Gewicht darauf gelegt, in der Schule. So in den Äußerungen der Lehrer z.B.

Kannst Du Dich da an irgendwas erinnern, was Dir so spontan einfällt?

Nein, aber man merkt das ja, wenn die einfach – ein Thema behandeln, wozu sie Referate vergeben, oder was sie jetzt – bewerten – selbst wenn man ein fühlvolles Ton – äh – ein gefühlvolles Wort dazu sagt – ähm – (zögert) Ich meine ich glaube jeder Mensch wird, wenn er sich damit wirklich auseinander setzt, zum gleichen Ergebnis kommen. Da bin ich mir ganz sicher. Die Sachlage ist ja so.

Und das war einfach schlecht. Aber das Problem ist – dass in Deutschland – finden die Menschen das nicht für sich raus, glaub ich, sondern es wird ihnen von vielen Leuten – es wird ihnen so ein bisschen anerkundet. Glaub ich. Also es ist eben nicht so, wie in GMK, wenn man aktuelle Politik bespricht, oder – Realpolitik oder – da beurteilt das jeder auf seine Art, es werden natürlich Fakten gegeben, aber – ähm – politisch versuchen die Lehrer ihre Meinung herauszuhalten. Auch wenn die Meinung der Lehrer, was das angeht, die NS Zeit angeht, nicht falsch ist! Ähm – trotzdem ist das das Thema in der Geschichte, wo das ganz extrem immer wieder auftaucht. Lehrer also ihre Meinung ganz klar hart einführen. Also ich – ich bemängeln eher das wie, und nicht das was. (zögert) Also z.B. wenn es um die Revolution von 1948 ginge, dann würde ein Lehrer nie da irgendwie wertend eingreifen oder so. Vielleicht historisch wertend – ja, das war erfolgreich, war nicht erfolgreich oder so. Da fehlt eben auch wieder der persönliche Kontakt. Das ist kein Gefühls – keine gefühlsmäßige Bindung mehr vorhanden. Und wird dann eben auch keine Meinung eingebracht.

Und die Meinung, die eingebracht wird, bei der NS Zeit, das ist dann welche?

Ja jetzt nicht nur gefühlsmäßig, natürlich beruht die auf Fakten. Aber es ist die Meinung von Menschen, die sich schon eine Meinung darüber gebildet haben.

(Lachen) ja aber welche Meinung

Ja, von allen Menschen die ein Konzentrationslager – die dieses fruchtbare Leid da gesehen haben, was die Deutschen verursacht haben. Den 2ten Weltkrieg, den Holocaust! 20 Millionen Tote! Und Spätfolgen. Trennung Deutschlands. Oder der gesamten Welt fast. Obwohl es dann natürlich dann auch eine Entwicklung gab – Russland – aber die Trennung der Welt, diese Konfrontation, die ist ja dadurch auch zum Teil mit eingeleitet worden, oder hat sich – wäre sowieso entstanden, aber – ich meine – die Spätfolgen, das ist so extrem, und diese Menschen, die haben sich eben eine Meinung darüber gebildet, die auch richtig ist, aber sie wird eben auch so direkt weitergegeben.

Das heißt, im Prinzip, die Wertung, dass es schrecklich war.

Der Meinung bin ich ja auch!

Ja, das hab ich schon verstanden.

Ich meine nur, ich weiß nicht ob das o.k. ist, aus dem pädagogischen Ansatz heraus. Meinung zum geschichtlichen Teil, oder Ereignis, der Geschichte das jetzt zu vermitteln. Das ist Politik, das ist vergangene Politik, da muss jeder Mensch seinen eigenen Zugang finden. Das ist eben das, was in Deutschland nicht so wirklich da vorhanden ist. Und so für mich das Thema auch – äh –(zögert) uninteressant ist. Weil die Menschen – das ist halt praktisch wie mit meiner Großmutter. Oder wie mit meinen Eltern. Das ist so ein Konsens da. Und dieser Konsens, der pflanzt sich halt fort, von Kindern zu Kindern, insofern ist es nicht spannend, und wie das passiert ist, das ist dann auch nebensächlich (lange Pause). Also, einerseits bin ich natürlich der Meinung, das muss weitergegeben werden, und ich bin mir auch nicht sicher, ob es auch gut ist, dass so eine Meinung jetzt – so übermittelt wird schon. Also praktisch dadurch verhindert wird, dass Menschen dieser Ideologie, dem Faschismus, also praktisch wieder zum Opfer fallen. Äh – aktiv oder passiv, jetzt. Dass – aber die Frage ist, ob das gesellschaftlich so o.k. ist, wenn ein Land so stark noch davon gefesselt ist. Dass also praktisch alle Schulen, alle Bildungsanstalten, die ganze Kultur – jeden Menschen mit seiner Meinung in eine – Position praktisch drängt. Von Geburt an.

Von Geburt an??!!

Ja, das ist doch so. Ich mein, ich hab mit 8 ein Kinderbuch darüber gelesen. Und – also, na ja gut, das war jetzt nicht das erste Mal, wo das wirklich – ich mich damit auseinandersetzen konnte. Ich mein jetzt nicht das Thema allgemein, das könnte auch was anderes sein, in der deutschen Geschichte, weiß nicht, der Mauerfall, hätte ja auch anders interpretiert werden können. Wenn da jetzt der gesamten deutschen Bevölkerung irgendwie eine Meinung aufgedrängt wird.

[...]

Nee – für mich ist irgendwie Geschichte – für mich ist das Thema irgendwie abgehakt. Ich hab meine Meinung dazu, es war furchtbar, - äh – ich hab eben solche Geschichten gehört, wie aus dem Baltikum, von diesem – in diesen Ländern, insofern, ich hab da meine Meinung, und ich werd' damit tagtäglich konfrontiert, oder muss mich damit auseinandersetzen, und das ist gut so, aber, für mich ist das Thema eben gegessen. Es kommt nichts mehr hinzu, es ist abgeschlossen. Es ist praktisch wie – ein Paradox in der Geschichtswissenschaft. Eigentlich sagt man, es gibt keine Wahrheiten, aber das ist halt irgendwie doch eine unumstößliche Wahrheit. Dass dieses Regime eben menschenverachtend war. Bei der Sowjetunion scheint das ja nicht mehr so zu sein, da gibt's ja wirklich noch Stalinisten und so. In der breiten Masse auch. Und das find ich – auch nicht o.k.

Aber dann würdest Du ja eigentlich sagen, dass das bei uns doch ganz gut ist, dass man schon seit der Geburt – das mitkriegt.

Ja, dass ist das, womit ich irgendwie so ein bisschen Probleme hab, dass – auch für mich selber, irgendwie, zu sagen, ist das jetzt o.k., dass man damit immer wieder konfrontiert wird, und dass einem von vornherein irgendwie diese – Position vermittelt wird, oder soll man das lassen, oder – ich weiß es nicht. Also – vielleicht hat das gar nicht jetzt direkt mit dieser Frage zu tun, sondern einfach dadurch, dass es so oft aufgegriffen wird, in der Gesellschaft, dass es eben – ermüdet. Dass hat jetzt nichts jetzt direkt mit der Sachlage an sich zu tun.

Annexe n° 21 : Objet du père de Mme Neumeier

Leipziger Versicherungs-Gemeinschaft am Dittrichring

Werkzeitschrift der Gesellschaften



Leipziger
Lebensversicherungsgesellschaft a. S.



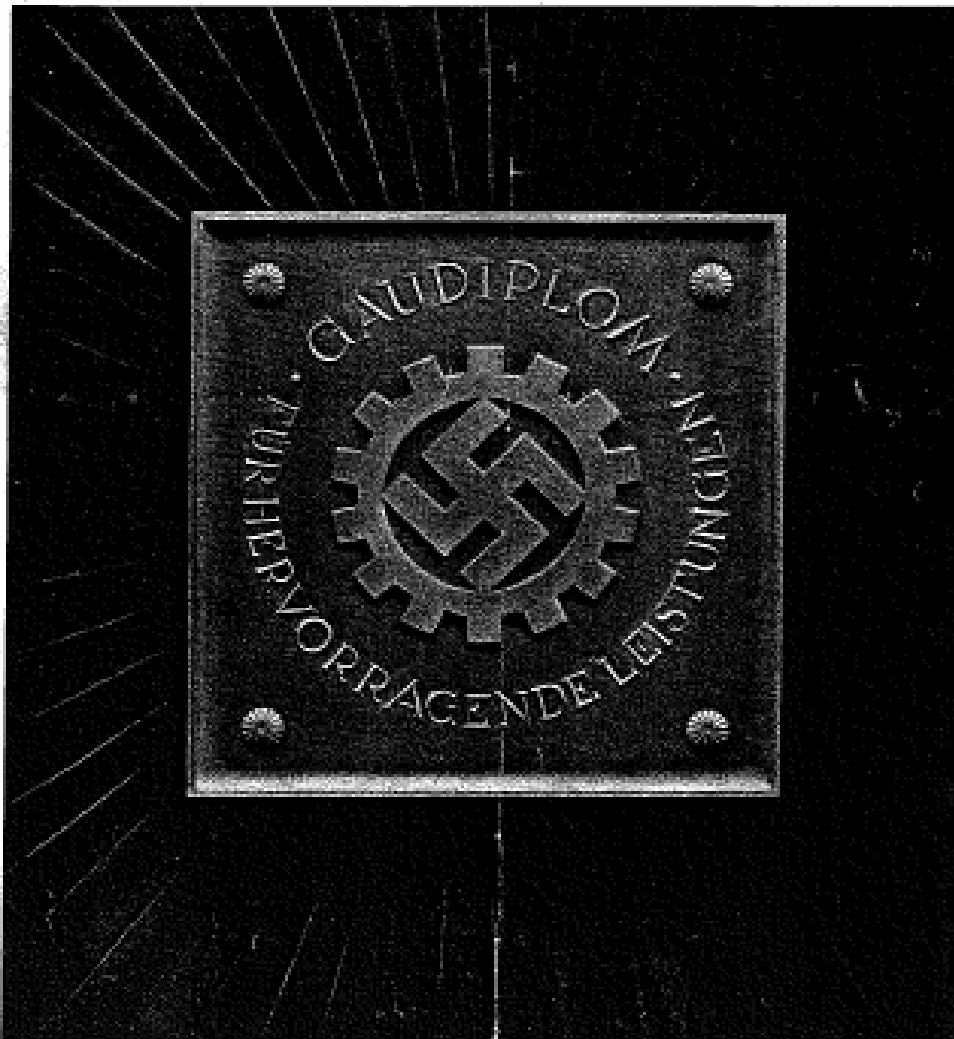
Leipziger Feuer-
Versicherungsgesellschaft



Leipziger Allgemeine
Transport- und Rückversicherungsgesellschaft

4. Jahrgang, Folge 2

1. Juni 1942



Wir erhielten das Gaudiplon im Kriegseistungstampf 1940/41

Witz. Witzschke, Leipzig

Bibliographie

Adorno, Theodor W., (1950/1973), *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt am Main, Suhrkamp. (traduction partielle de : Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswick, Else, Levinson, Daniel, Sanford, Nevitt R., *The authoritarian Personality*, New York, Londres, Harper and Row).

Adorno, Theodor W. (1959/1971), « Was bedeutet : Aufarbeitung der Vergangenheit », in Adorno, Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969*, (Hg. von Gerd Kadelbach), Frankfurt am Main, Suhrkamp, p. 10-29.

Adorno, Theodor W. (1969), « Erziehung zur Mündigkeit, Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 13.08.1969 », in Adorno, Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969*, (Hg. von Gerd Kadelbach), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1971, p. 133-147.

Adorno, Theodor W. (1971), *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969*, (Hg. von Gerd Kadelbach), Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997a), « *Ob sich nach Auschwitz noch leben lasse* ». *Ein philosophisches Lesebuch*, (Hg von Rolf Tiedemann), Leipzig, Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997b), « Zu einem neuen kategorischen Imperatif » in Adorno, Theodor W., « *Ob sich nach Auschwitz noch leben lasse* ». *Ein philosophisches Lesebuch*, (Hg von Rolf Tiedemann), Leipzig, Suhrkamp, p. 29.

Albrechts, Clemens, Behrmann, Günter C., Bock, Michael, Homann, Harald, Tenbruck, Friedrich H. (2000), *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik, Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt, New York, Campus.

Ansart, Pierre (1981), « Manuels d'histoire et inculcation d'un rapport affectif au passé », communication au colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective*, 23-24-25 avril 1981, Université Paris 8.

Affergan Francis (1987), *Exotisme et altérité*, Paris, PUF.

Gerhard Amendt, (1996), « Genderaspekte im Schüler-Lehrer-Verhältnis », *Leviathan*, n°24 (3), p. 372-386.

Assmann, Aleida, Frevert, Ute (1999), *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*, Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Assmann, Jan (1997), *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, C.H. Beck.

Avanza, Martina (2003), « Une histoire pour la Padanie : La Ligue du Nord et l'usage politique du passé », *Annales HSS*, vol. 58, n°1, p. 85-107.

- Bibliographie -

Bar-On, Dan (1993), *Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern*, Frankfurt am Main, Campus.

Bar-On, Dan (1997), *Furcht und Hoffnung. Von den Überlebenden zu den Enkeln-drei Generationen des Holocaust*, Hamburg, Europäische Verlagsanstalt.

Bar-On, Dan, Brendler, Konrad, Hare Paul A. (1997), « Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln », *Identitätsformation deutscher und Israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust*, Frankfurt am Main, New York, Campus.

Bastide, Roger (1960), *Religions africaines au Bresil, vers une sociologie des interpénétrations de civilisations*, Paris, PUF.

Bastide, Roger (1970), « Mémoire collective et sociologie du bricolage », *L'année sociologique*, n°21, p. 65-108.

Baudelot, Christian, Establet, Roger, (1989), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris, Seuil.

Baudelot, Christian, Establet, Roger (1992), *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Seuil.

Baudelot, Christian, Cartier, Marie, Detrez, Christine (1999), *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.

Baudelot, Christian, Leclercq, François (sous la direction de) (2005), *Les effets de l'éducation*, Paris, La documentation française.

Bauer, Clemens, Gundel, Hans, Herzfeld, Hans, Tellenbach, Gerd (1952), « Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik », *Saeculum*, vol. 3, n°4, p. 603-653.

Beaud, Stéphane (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales », *Politix*, n°35, troisième trimestre, p. 226-257.

Beaud, Stéphane (2002/2003), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte.

Beaud, Stéphane, Weber, Florence (1998), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Becker, Howard (1985), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié.

Behrmann, Günter C. (2000), « Kulturrevolution: Zwei Monate Sommer 1967 », in Clemens Albrechts, Günter C. Behrmann,, Michael Bock, Harald Homann, Friedrich H Tenbruck, *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik, Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt, New York, Campus, p. 312-386.

Belotti, Elena Gianni (1973/2005), *Du côté des petites filles*, Paris, Edition des femmes.

Benrath, Ruth Johanna (2005), *Kontinuität im Wandel. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR*, Idstein, Schulz-Kirchner Verlag.

- Bibliographie -

Bensa, Alban, Fassin, Eric (2002), « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain*, n°38, p. 5-20.

Benveniste Emile (1974), *Problèmes de la linguistique générale, I-II*, Paris, Gallimard.

Berg, Nicola (2003), *Der Holocaust und die Westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung*. Frankfurt, Wallstein Verlag.

Bergmann, Werner, Erb, Rainer (1990), *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Bertaux, Daniel (1980), « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol LXIX, p. 197-225.

Bertaux, Daniel (1981), *Biography and Society. The Life History Approach in Social Sciences*, Londres, Berkeley, Sage.

Bertaux, Daniel (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan.

Bertaux-Wiame, Isabelle (1985) « Jours paisibles à Sèvres : La différenciation sociale et sexuelle de la mémoire urbaine », *Life stories/Récits de vie*, n°1, p. 16 27.

Bessière, Céline, Gollac, Sibylle, (2007, à paraître), « Des enquêté-e-s qui n'ont rien à dire sur la division sexuée de leur pratiques ? Pour une sociologie des familles indépendantes », *Sociétés et représentations*.

Billaud, Solène (2005), *Passation de biens et pratiques de mémoires familiales dans l'espace domestique : une approche monographique. Le cas d'une famille issue de la petite agriculture*. Mémoire de DEA sous la direction de Florence Weber, Paris, Ecole Normale Supérieure/Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Binion, Rudolf (1978), '... dass ihr mich gefunden habt'. *Hitler unter den Deutschen: eine Psychohistorie*, Stuttgart, KlettCotta.

Birn, Ruth Bettina (1997), « Historiographical review: revising the Holocaust ». *The Historical Journal* vol. 40 n° 1, p. 193 – 215.

Borries, Bodo von, Pandel, Hans-Jürgen, Rüsen, Jörn (1991), *Geschichtsbewusstsein empirisch*, Pfaffenweiler, Centaurus.

Borries, Bodo von (1995), *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, München, Juventa.

Bourdieu, Pierre (1973) « L'opinion publique n'existe pas », *Les temps modernes*, n°318, p. 1292-1309.

Bourdieu, Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1982) « Les rites d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°43, p. 58-63.

- Bibliographie -

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, p. 69-72.

Bourdieu, Pierre (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit du corps*, Paris, Minuit.

Bracher, Karl Dietrich (1957), *Die Auflösung der Weimarer Republik*, Stuttgart, Ring-Verlag.

Bracher, Karl Dietrich, Wolfgang, Sauer, Schulz Gerhard (1960), *Die Nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland, 1933-1934*, Westdt. Verlag.

Broszat, Martin, Fröhlich, Elke, Wieseemann, Falk (Hg.) (1977-1983), *Bayern in der NS Zeit*, 7 Bd., München, Oldenbourg Verlag.

Brown, George Isaac (1978), *Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht*. Frankfurt/M, Taschenbuch.

Browning, Christopher R. (1992), *Ordinary men: Reserve Police Battalion 101 and the final solution in Poland*, New York, Harper Collins.

Brubaker, Rogers (1996), *Nationalism reframed. Nationhood and national question in the new Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.

Brubaker, Rogers (2001), « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, p.66-85.

Bude, Heinz (1997), *Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938-1948*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Bude, Heinz (1998), « Die Erinnerung der Generationen », in König, Helmut, Kohlstruck, Michael, Wöll, Andreas (Hg.), *Vergangenheitsbewältigung am Ende des 20sten Jahrhunderts* (Leviathan Sonderheft 18), Opladen, Westdeutscher Verlag, p. 69-85.

Bude, Heinz (2005), « Generation im Kontext. Von den Kriegs- zu den Wohlfahrtsstaatsgenerationen », in Ulrike Jureit, Michael Wildt, (Hg.), *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*, Hamburg, Hamburger Edition HIS.

Bullock, Allan (1952), *Hitler. A Study in Tyranny*. London, Odhams Press.

Butler, Judith (1995), *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of 'Sex'*, New York, Routledge.

Calvet, Louis-Jean (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

Canada, Katherine, Pringle, Richard (1995), « The role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach », *Sociology of Education*, n°68, p. 161-186

Canetti, Elias (2003), *Masse und Macht*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

- Bibliographie -

Carr, Edward Hallett (1987/1961) *What is History ? The George Macaulay Trevelyan lectures delivered in the University of Cambridge, January-March 1961*, London, Penguin books.

Certeau, Michel de (1980/1990) *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Champagne, Patrick (1990), *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris, Minuit.

Chartier, Roger (1995), « L'histoire culturelle entre Linguistic Turn et retour au sujet », in Hartmut Lehmann (Hg), *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*, Göttingen, Wallstein Verlag, p. 29-58.

Chauliac, Marina (2003), « La Jugendweihe. Continuités et changements d'un rite hérité de la RDA », *Revue française de sciences politiques*, vol. 53, n°3, p.383-408.

Chodorow, Nancy (1978) *The reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Londres, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

Christoph, Klaus (1998), « Macht eins + eins eins? Probleme der deutschen Neuvereinigung », in Buckmiller Michael, Perels, Joachim (Hg.), *Opposition als Triebkraft der Demokratie. Bilanz und Perspektiven der zweiten Republik*, Hannover, Offizin Verlag, p. 192-204.

Clair, Isabelle (2007, à paraître), « La division genrée de l'expérience amoureuse. Enquête dans des cités d'habitat social », *Sociétés et Représentations*.

Coenen-Huther, Josette (1994), *La mémoire familiale : un travail de reconstruction du passé*, Paris, L'Harmattan.

Cohen, David William (1994), *The Combing of History*, Chicago, University of Chicago Press.

Conan, Eric, Rousso, Henry (1994) *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Fayard, 1994.

Confino, Alon (1997), « Collective memory and Cultural History: Problems of Method », *The American Historical Review*, vol. 102, n°5, p. 1386-1403.

Confino, Alon (2004), « Telling about Germany: Narratives of Memory and Culture », *The Journal of Modern History*, n°76, p. 398-416.

Confino, Alon (2005) « Introduction », *History & Memory*, vol. 17, n°1-2, p. 5-11.

Confino, Alon (2006), *Germany as a Culture of Remembrance: Promises and Limits of Writing History*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Combe, Sonia (1987), « Mémoire collective et histoire officielle. Le passé nazi en RDA. », *Esprit*, n°131, p. 36-49.

Coulangeon, Philippe (2003), « Le poids de la télévision dans les loisirs. Evolution de 1986-1998 » in Olivier Donnat, Olivier, dir., *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La documentation française, p. 283-301.

CURAPP, *La politique ailleurs*, Paris, PUF, 1998.

- Bibliographie -

Danyel, Jürgen (Hg.) (1995), *Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten*, Berlin, Akademie Verlag.

Darnton, Robert (1985/2003), « La lecture rousseauiste et un lecteur 'ordinaire' au XVIIIe siècle » in Chartier, Roger, dir., *Pratiques de la lecture*, Payot & Rivages, 2003.

Darras, Eric (2003), « Les limites de la distance. Réflexions sur les modes d'appropriation des produits culturels » in Donnat, Olivier, dir., *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La documentation française, p. 231-253.

Déchaux, Jean-Hugues (1997), *Le souvenir des morts. Essai sur le lien de filiation*, Paris, PUF.

Delcroix, Cathérine (2001), *Ombres et lumières de la famille Nour*, Paris, Payot.

Dieckmann, Walter (1975) *Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache*, Heidelberg, Sprachwissenschaftliche Studienbücher.

Dirks, Walter (1960), « Unbewältigte Vergangenheit-Demokratische Zukunft », *Die neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte*, 15, p. 153-158.

Deutsche Nationalbibliographie, (DNB) Sachgebiet 01.00, Allgemeines. Nachweis der deutschen Literaturproduktion: Bücher, Karten, Hochschulschriften. Anbieter, Deutsche Bibliothek, Buchhändler Vereinigung (1972-2002).

Dobry, Michel (1986), *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Donnat, Olivier (1998), *Les pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Paris, La documentation française.

Donnat, Olivier, dir., (2003), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La documentation française.

Dosse, François (2001), « Se réappropriar la mémoire par l'histoire », *Cahiers français*, n°303, p. 5-24.

Dreyfus, Jean-Marc, Gensburger, Sarah (2003), *Des camps dans Paris. Austerlitz, Léviton, Bassano, juillet 1943-août 1944*, Paris, Fayard.

Dubiel, Helmut (1999), *Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des deutschen Bundestages*, München, Wien, Carl Hansa Verlag.

Dudek, Peter (1989), « 'Aufarbeitung der Vergangenheit' im Schulischen Unterricht ? », in Rathenow, Hanns Fred, Weber, Norbert H., *Erziehung nach Auschwitz*, Pfaffenweiler : Centaurus Verlagsgesellschaft (Geschichtsdidaktik Bd. 4), p. 109-116.

Dudek, Peter (1992), « » Vergangenheitsbewältigung ». Zur Problematik eines umstrittenen Begriffs », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1-2, p. 44-53.

Dudek, Peter (1995), *Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990)*, Opladen, Westdeutscher Verlag.

- Bibliographie -

Dumais, Susan A. (2002), « Cultural Capital, Gender and School Success. The role of Habitus », *Sociology of Education*, vol. 75, n°1, p. 44-68.

Durkheim, Émile (1895/2002), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

Duru-Bellat, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Génèses et mythes*, Paris, PUF.

Eberhard, Wilms (Hg.) (1986), *Geschichte, Denk- und Arbeitsfach. Heinz Dieter Schmid zum 65. Geburtstag*, Frankfurt am Main, Hirschgraben-Verlag.

Elias, Norbert, Scotson, John. L. (1965/1994), *The established and the outsiders. A Sociological Enquiry into community Problems*. Londres, New Delhi, Thousand Oaks, Sage.

Elias, Norbert (1981), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Presses Pocket.

Erikson, Erik H. (1972), *Adolescence et crise : la quête d'identité*, Paris, Flammarion.

Eschebach, Insa (1997), « Zur Umcodierung der eigenen Vergangenheit. Antifaschismuskonstruktionen in Rehabilitationsgesuchen ehemaliger Mitglieder der NSDAP, Berlin 1945/1946 », in Lüdtke, Alf, Becker, Peter (Hg.), *Akten. Eingaben. Schaufenster. Die DDR und ihre Texte. Erkundungen zu Herrschaft und Alltag*, Berlin, Akademie Verlag, p. 79-90.

Fabel-Lamla, Melanie (2006), « Biographien von DDR-Lehrern der 1950er Geburtsjahrgänge », in Schüle, Annegret, Ahbe, Thomas, Gries, Rainer (Hg.), *Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.

Falter, Jürgen W. (1991), *Hitlers Wähler*, München, Beck.

Faulenbach, Bernd, Leo, Annette, Weberskirch, Klaus (2000), *Zweierlei Geschichte. Lebensgeschichte und Geschichtsbewusstsein von Arbeitnehmern in West- und Ostdeutschland*, Essen, Klartext.

Faulenbach, Bernd, Mecke, Markus, Weber, Hermann, Hrsg., (1994), *Die Partei hatte immer recht-Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED Diktatur*, Essen, Klartext Verlag.

Fest, Joachim (1973), *Hitler, eine Biographie*, Berlin, Ullstein Verlag.

Finkelkraut, Alain, Todorov, Tzvetan, Marienstras, Richard (2000), *Du bon usage de la mémoire*, Genève, Editions du Tricorne.

Finkelstein, Norman (2000), *The Holocaust Industry. Reflections on the Exploitation of Jewish Suffering*, London, Verso.

Fischer, Fritz (1961/1979), *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914-1918*, Koenigstein/Ts, Athenaeum, Droste.

Fix, Ulla (1992), « Rituelle Kommunikation im öffentlichen Sprachgebrauch der DDR und ihre Begleitumstände. Möglichkeiten und Grenzen der selbstbestimmten und

- Bibliographie -

mitbestimmenden Kommunikation in der DDR », in Lerchner, Gotthard (Hg.), *Sprachgebrauch im Wandel. Anmerkungen zur Kommunikationskultur in der DDR vor und nach der Wende*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 3-99.

Foucault, Michel (1963), *Naissance de la clinique : une archéologie du regard médical*, Paris, PUF.

Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

François, Etienne, Schulze, Hagen (2001), *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bd., München, Beck.

Frei, Norbert (1999), *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS Vergangenheit*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

Frei, Alfred Georg (1984), « Spannungsfelder. Geschichtsfest Berlin », *Journal für Geschichte*, n°4, p. 4-7.

Funke Hajo, Eschwege, Helmut, Ostow, Robin (1986) « The Unorthodox Approach to Jewish History in the German Democratic Republic: An Interview with Helmut Eschwege », *New German Critique*, n°38, p. 88-104.

Füssell, Marion (2006), « Die Kunst der Schwachen. Zum Begriff der 'Aneignung' in der Geschichtswissenschaft », *Sozial Geschichte*, vol. 21, n°3, p. 7-28.

Fulbrook, Mary (2006), « Generationen und Kohorten in der DDR. Protagonisten und Widersacher des DDR-Systems aus der Perspektive biographischer Daten. » in Schüle, Annegret, Ahbe, Thomas Gries, Rainer (Hg.), *Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur*. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 113-131.

Gagel, Walter (1985), « Betroffenheitspädagogik, oder politischer Unterricht ? Kritik am Subjektivismus der politischen Didaktik », *Gegenwartskunde*, n°4, p. 403-414.

Gaxie, Daniel (1978), *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil.

Gensburger, Sarah (2005), « Essai de sociologie de la mémoire : le cas des camps annexes de Drancy dans Paris », *Genèses*, n°61, p. 44-69.

Gensburger, Sarah, Lavabre, Marie-Claire (2005), « Entre 'devoir de mémoire' et 'abus de mémoire', la sociologie de la mémoire comme tierce position » in Müller, Bernard, dir., *Histoire, mémoire et épistémologie, à propos de Paul Ricoeur*, Lausanne, Payot, p. 75-96.

Georgi, Viola (2003), *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburg, Hamburger Edition.

Gies, Horst (1995), « Die Rolle der Gefühle im Geschichtsunterricht des Dritten Reiches und der DDR », *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, vol. 46, n°3, p. 127-141.

Gilcher-Holtey, Ingrid (2001), *Die 68er Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA*. München, Beck.

- Bibliographie -

Gilcher-Holtey, Ingrid (2004) « Was kann Literatur und wozu schreiben? Das Ende der Gruppe 47 », *Berliner Journal für Soziologie*, n°14, p. 207-229.

Gildea, Robert (1994), *The Past in French History*, London, New Haven, Yale University Press.

Ginzburg, Carlo (1976/1990), *Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600*, Berlin, Wagenbach. (orig. *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio '500*, Turin, Giulio Einaudi Editore).

Ginzburg, Carlo (1979/1980) « Signes, traces, pistes : racines d'un paradigme de l'indice », *Le Débat*, n°4, p. 116-142 (orig. « Spie, Radici di un paradigma indiziario » in A. Gargani (a cura di) *Crisi della ragione*, Turin, Giulio Einaudi Editore, 1979).

Ginzburg, Carlo (1993), « Mikro-Historie. Zwei oder drei Dinge, die ich von ihr weiß », *Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag*, vol.1, n°1, p. 169-192.

Ginzburg, Carlo, Poni, Carlo (1985), « Was ist Mikrogeschichte ? », *Geschichtswerkstatt*, n°6, p. 48-52.

Gobille, Boris (2003), *Crise politique et incertitude : Régimes de problématisation et logiques de mobilisation des écrivains en mai 68*. Thèse de Doctorat de Sciences Sociales, sous la direction de Bernard Pudal, Paris, EHESS.

Gobille, Boris (2004), « Literarisches Feld und politische Krise. Mobilisierung französischer Schriftsteller im Mai 68 und Verzeitlichungslogiken des Feldes », *Berliner Journal für Soziologie*, vol. 14, n°2, p. 173-187.

Gobille, Boris (2005), « Excès de mémoire, déficit d'histoire. Mai 1968 et ses interprétations » in Michel, Johann (dir.), *Mémoires et histoires. Des identités personnelles aux politiques de reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 181-211.

Godard, Pierre-Yves (1997), *Le fardeau de la mémoire, Le deuil collectif allemand après le national-socialisme*, Paris, Plon.

Goffmann, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation du soi, (tome 1), les relations en public (tome 2)*, Paris, Minuit.

Goffmann, Erving (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

Goffmann, Erving (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

Goffman, Erving (1991), *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

Goldhagen, Daniel Jonah (1996), *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*, Berlin, Taschenbuch. (Original : *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*, New York: Alfred A. Knopf, 1996)

Gollac, Sibylle (2005) « Faire ses partages. Le règlement d'une succession et sa mise en récits dans un groupe de descendance », *Terrain*, n°45, p. 113-124.

- Bibliographie -

Gollac, Sibylle, Oeser, Alexandra (2005), « Se constituer, transmettre et recevoir une mémoire familiale. Quels place pour les événements historiques ? », communication au Congrès de l'AFSP, Lyon, 14-16 Septembre.

Grignon, Claude, Passeron, Jean-Claude (1989), *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard, Seuil.

Gudehus, Christian (2004) « Methodische Überlegungen zu einer Wirkungsforschung in Gedenkstätten » in Gabriel, Ralph, Mailänder Koslov, Elissa (Hg), *Lagersystem und Repräsentation. Interdisziplinäre Studien zur Geschichte der Konzentrationslager*, Tübingen, Edition Diskord, p. 206-219.

Gudehus, Christian (2006), *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*, Essen, Klartext.

Graßhoff, Gunther, Höblich, Davina (2005), « Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen: Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht und individueller Schulkultur », *BIOS*, vol.18, n°1, p. 115-127.

Große-Kracht, Klaus, (1996), « Gedächtnis und Geschichte: Maurice Halbwachs-Pierre Nora », *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, vol. 47, n°1, p. 39-59.

Grunenberg, Antonia (1993), *Antifaschismus – ein deutscher Mythos*, Reinbeck, Taschenbuch.

Guionnet, Christine, Neveu, Eric (2004), *Féminins/Masculins. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin.

Habermas, Jürgen, (1986), « Vom öffentlichen Gebrauch der Historie », *'Historikerstreit', Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*, München, R. Pier, 1987, p. 234-255.

Hall, Roberta, Sandler, Bernice R. (1982) *The classroom Climate: A Chilly one for women?* Washington, DC, Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges.

Hallgarten, George W. F. (1969), « Deutsche Selbstschau nach 50 Jahren : Fritz Fischer, Seine Gegner und Vorläufer » in Hallgarten, George W. F., *Das Schicksal des Imperialismus*, Frankfurt am Main, Europäische Verlagsanstalt, p. 57-135.

Halbwachs, Maurice (1925/1994), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel.

Halbwachs, Maurice (1950/1994), *La mémoire collective*, (Edition critique établie par Gérard Namer), Paris, Albin Michel.

Halbwachs, Maurice (1971), *La topographie légendaire des Évangiles*, Paris, PUF.

Hartog, François, Revel, Jacques, dir., (2001a), *Les usages politiques du passé*, Paris, Editions de l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

- Bibliographie -

Hartog, Francois, Revel, Jacques (2001b), « Note de conjoncture historique », in Francois Hartog, Jacques Revel, dir., *Les usages politiques du passé*, Paris, Editions de l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Harvey, Elizabeth. (2003), *Women in the nazi east. Agents and witnesses of Germanization*, New Haven, London, Yale University Press.

Heer, Hannes (1997), « Von der Schwierigkeit einen Krieg zu beenden. Reaktionen auf die Ausstellung 'Vernichtungskrieg : Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944' », *Mittelweg* 36, n°6, p. 65-79.

Heer, Hannes (2004), *Vom Verschwinden der Täter. Der Vernichtungskrieg fand statt aber keiner war dabei*, Berlin, Aufbau Verlag.

Henke, Klaus-Dietmar, Engelmann, Roger (1995), *Aktenlage, Die Bedeutung der Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes für die Zeitgeschichtsforschung*, Berlin, Ch. Links Verlag

Herbert, Ulrich, Groeler Olaf (Hrsg) (1992), *Zweierlei Bewältigung. Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in beiden deutschen Staaten*, Hamburg, Ergebnisse Verlag.

Herf, Jeffery (1997), *Divided Memory. The nazi past in the two Germanys*, Cambridge, London, Harvard University Press.

Hildebrand, Klaus (1977), « Nationalsozialismus oder Hitlerismus ? » in Bosch, Michael (Hg.), *Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte, historische Bestandsaufnahme und didaktische Implikationen*, Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, p. 55-61.

Hildebrand, Klaus (1981), « Monokratie oder Polykratie ? Hitlers Herrschaft und das Dritte Reich » in Hirschfeld; Gerhard und Kettenacker, Lothar (Hg.), *Der Führerstaat : Mythos und Realität* (Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts 8), Stuttgart.

Hillgruber, Andreas (1974), *Deutsche Geschichte 1945 – 1972, Die 'Deutsche Frage' in der Weltpolitik*, Frankfurt am Main, Berlin, Wien, Ullstein.

Hölscher, Lucian (1995), « Geschichte als 'Erinnerungskultur' » in Platt, Kirstin, Dabag, Mihran (Hg.), *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten*, Opladen, Leske+Budrich, p. 146-186.

Hollstein, Oliver, Meseth, Wolfgang, Müller-Mahnkopp, Christine, Proske, Matthias, Radtke, Frank (2002) *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt am Main, Johann Wolfgang Goethe Universität.

Hoggart, Richard (1957/1970), *La culture du pauvre*, Paris, Minuit. (Original : *The uses of literacy*, Londres, Chatto and Windus.

Hüttmann, Jens (1998), « 'Positiver Nachweis des Mitmachens'. Arno von Lenski, eine Fallstudie in Manipulation biographischer Erinnerung », *Zeitschrift für Politische Psychologie* vol. 6, n°4, p. 337-349.

Husson, Edouard (2001), *Comprendre Hitler et la Shoah. Les historiens de la République fédérale d'Allemagne et l'identité allemande depuis 1949*, Paris, PUF.

Ihl, Olivier (1996) *La fête républicaine*. Paris, Gallimard.

Jaspers, Karl (1946/1990), *La culpabilité allemande*, Paris, Editions de Minuit. Original : *Die Schuldfrage*, München, Zürich, Piper.

Jeismann, Karl-Ernst (1988), « Geschichtsbewußsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik » in Schneider, Gerhard (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Jahrbuch für Geschichtsdidaktik*, Pfaffenweiler, Centaurus, p. 1-27.

Jencks, Christopher (1972), *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Harper & Row.

Jennings Kent M., Ehman Lee, Niemi, Richard, Her« Social studies. Teachers and their pupils », in Jennings, Kent M. and Niemi, Richard, eds, *The political character of adolescence: the influence of families and schools*, Princeton, Princetoon University Press, 1974, p. 207-227.

Jensen, Olaf (2004), *Geschichte machen. Strukturmerkmale des intergenerationellen Sprechens über die NS-Vergangenheit in deutschen Familien*, Tübingen, Edition diskord.

Jessen, Ralph (1997), « Diktatorische Herrschaft als kommunikative Praxis. Überlegungen zum Zusammenhang von 'Bürokratie' und Sprachnormierung in der DDR Geschichte », in Lüdtke, Alf, Becker, Peter (Hg.), *Akten. Eingaben. Schaufenster. Die DDR und ihre Texte. Erkundungen zu Herrschaft und Alltag*, Berlin , Akademie Verlag. p. 57- 74.

Jolas, Tina, Zonabend, Françoise (1973), « Gens du finage, Gens du bois », *Annales ESC*, vol. 28, n°1, p. 285-305

Joutard, Phillippe (1977), *La légende des camisards, une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard.

Jureit, Ulrike., Wildt, Michael (Hg.) (2005), *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*. Hamburg, Hamburger Edition HIS.

Kansteiner, Wulf (2006), *In pursuit of German memory. History, Television and Politics after Auschwitz*, Athens, Ohio University Press.

Kattan, Emmanuel (2002), *Penser le devoir de mémoire*, PUF, Paris, 2002.

Kellner, Douglas (1995), *Media Culture, Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*, London, New York, Routledge.

Kershaw, Ian (1985/1995), *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag. Traduction de Jürgen Peter Krause. (Original : *The Nazi dictatorship : Problems and Interpretation*, London, Edward Arnold Publishers.

Keppler, Angela (1994), *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

- Bibliographie -

Kirsch, Jan Holger (1999), « Identität durch Normalität, der Konflikt um Martin Walser's Friedenspreisrede », in *Leviathan* vol. 27, n° 3, p. 309 – 554.

Klemperer, Victor (1957/1993), *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Leipzig, Reclam. Original : Max Niemeyer Verlag, 1957.

Klingenstein, Grete (1988), « Über Herkunft und Verwendung des Wortes 'Vergangenheitsbewältigung' », *Geschichte und Gegenwart*, n°4, p. 301-312.

Knoch, Habbo (2001), *Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*, Hamburg, Hamburger Edition.

Köhler, Kai (1999), « Die poetische Nation. Zu Martin Walsers Friedenspreisrede und seinen neueren Romanen » in Klotz, Johannes, Wiegel, Gerd (Hg.), *Geistige Brandstiftung? Die Walser-Bubis-Debatte*, Köln, Neue Kl. Bibliothek, Bd. 59, p. 65-117.

König, Helmut (2003), *Die Zukunft der Vergangenheit. Der Nationalsozialismus im politischen Bewusstsein der Bundesrepublik*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

Kohlstruck, Michael (1997), *Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen*, Berlin, Metropol.

Kolinsky, Eva, (1991), « Geschichte gegen den Strom, zur Darstellung des Holocaust in neuen Schulgeschichtsbüchern », *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 13, n°2, p. 121-145.

Kolinsky, Eva (1992), « Remembering Auschwitz: A Survey of recent textbooks for the teaching of history in German schools », *Yad Vashem Studies*, 22, p. 287-307.

Kolinsky, Martin, Kolinsky, Eva (1974), « The treatment of the Holocaust in West German Textbooks », *Yad Vashem Studies*, 10, p. 149-216.

Kosthorst, Erich (1978), « Von der Umerziehung über den Geschichtsverzicht zur Tendenzwende. Selbstverständnis und öffentliche Einschätzung des Geschichtsunterrichts in der Nachkriegszeit », *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, vol. 29, n°9, p. 566-584.

Krause, Peter (2002), *Der Eichmann Prozess in der Deutschen Presse*, Frankfurt am Main, Campus Fachbuch.

Krause, Peter (2005), « Eichmann und die Deutschen. 'Vergangenheitsbewältigung' in Ost und West am Beispiel der Presse zum Jerusalemer Eichmann Prozess », *Deutschland Archiv*, vol. 38, n°2, p.266-273.

Kraushaar Wolfgang (2005), *1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur*, Hamburg, Hamburger Edition.

Kurzlechner, Werner (2003), « Die Gestapo-Elite als Generationseinheit. Eine biographische Analyse der politischen Sozialisation Himmlers, Heydrichs und Bests » in Schulz, Andreas, Grebner, Gundula (Hg.), *Generationswechsel und historischer Wandel, Historische Zeitschrift*, Beiheft 36, p. 121-147.

- Bibliographie -

Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Seuil.

Lalieu, Olivier (2001), « L'invention du 'devoir de mémoire' », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°69, p. 83-94.

Lagroye, Jacques (1985), « La légitimation » in Grawitz, Madeleine et Leca, Jean, dir., *Traité de science politique*, tome 1, p. 395-468.

Lagroye, Jacques (2006), *La vérité dans l'église catholique, Contestations et restauration d'un régime d'autorité*, Paris, Belin.

Laqueur, Thomas (1992), *La fabrique du sexe*, Paris, Gallimard.

Lavabre, Marie-Claire (1991), « Du poids et du choix du passé, Lecture critique du 'syndrome de Vichy' » in Peschanski, Denis, Pollak, Michael, Rousso, Henry, *Histoire Politique et Sciences Sociales*, Bruxelles, Editions complexe.

Lavabre, Marie-Claire (1994), *Le Fil Rouge. Sociologie de la mémoire communiste*, Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Lavabre, Marie-Claire (2000), « Usages et mésusages de la notion de mémoire », *Critique Internationale*, n°7, p. 48-57.

Lavabre, Marie-Claire (2001), « Peut-on agir sur la mémoire? », *Cahiers français*, 303, p. 8-13.

Lavabre, Marie-Claire (2004) « Roger Bastide, lecteur de Maurice Halbwachs », in Yves Déloye, Claudine Haroche, *Maurice Halbwachs, Espaces, mémoires et psychologie collective*. Paris, Publications de la Sorbonne.

Le Goff, Jacques (1977/1988), *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard.

Lehingue, Patrick (2003), « L'objectivation statistique des électors. Que savons-nous des électeurs du Front national ? » in Jacques Lagroye, dir., *La politisation*, Paris, Belin, p. 247-278.

Leonhard, Nina (2002), *Politik- und Geschichtsbewußtsein im Wandel. Die politische Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Verlauf von drei Generationen in Ost- und Westdeutschland*. Münster, Hamburg, London, LIT Verlag.

Leonhard, Nina (2006), « Les théories de la mémoire collective, une comparaison Franco-Allemande », communication au séminaire de recherche, Ecole Normale supérieure, 25 janvier 2006 (à paraître).

Lepoutre, David (1997/2001), *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

Lepsius, Rainer M. (1993), « Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des 'Großdeutschen Reiches' » in Lepsius, Rainer M., *Demokratie in Deutschland*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Levi, Giovanni (1985), *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du 12^e siècle*, Paris, Gallimard.

Levi-Strauss, Claude (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

Le Bihan, Yann (2004), *Construction sociale et stigmatisation de la « femme noire ». Représentations, attitudes et conduites masculines dans la société française*, Thèse de Doctorat sous la direction de Geneviève Vinsonneau, Université de Picardie Jules Verne.

Le Wita, Béatrix (1994), « La mémoire familiale des Parisiens appartenant aux classes moyennes », *Ethnologie française*, vol. 14, n°1, p. 57-66.

Lindenberger Thomas (1999), *Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR*, Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag.

Lindenberger, Thomas (2000) « ‚Kultur‘, ‚Biographie‘ und die Erfindung des Ostdeutschen. Einwände aus sozialhistorischer Sicht », *Potsdamer Bulletin für zeithistorische Studien*, n°18-19, p. 22-32.

Lipp, Carola (1995) « Histoire sociale et Alltagsgeschichte », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°106-107, p. 53-66.

Lipset, Seymour Martin (1960), *Political Man. The Social Bases of Politics*, New York, Doubleday and company

Lüdtke, Alf (1986a), « Cash, Coffee-Breaks, Horseplay: *Eigensinn* and politics among Factory workers in Germany circa. 1900 » in Michael Hanagen, Charles Stephenson (dir.), *Confrontation, Class Consciousness and the Labor Process*, New York, Greenwood Press, p. 65-95.

Lüdtke, Alf (1986b), « ‘Deutsche Qualitätsarbeit’, ‘Spielereien’ am Arbeitsplatz und ‘Fliehen’ aus der Fabrik: industrielle Arbeitsprozesse und Arbeiterverhalten in den 1920er Jahren » in Friedhelm Boll (dir.), *Arbeiterkulturen zwischen Alltag und Politik*, Wien, München, Zürich, Europa-Verlag, p. 155-197.

Lüdtke, Alf (1989a), « Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte? » in Lüdtke, Alf (Hg.), *Alltagsgeschichte: zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt am Main; New York, Campus Verlag.

Lüdtke, Alf (Hg.) (1989b), *Alltagsgeschichte: zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt am Main; New York, Campus Verlag. (Traduction française : *L’histoire du quotidien*. Paris, Editions de la MSH, 1994).

Lüdtke, Alf (1991a), « Herrschaft als soziale Praxis. Einleitung » in Lüdtke, Alf (Hg.) , *Herrschaft als soziale Praxis*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, p. 9-63.

Lüdtke, Alf, (1991b), « La domination au quotidien. ‘Sens de soi’ et individualité des travailleurs en Allemagne avant et après 1933 », *Politix*, vol. 4, n°13, p. 68-78.

Lüdtke, Alf (1993a), « Einleitung » in Lüdtke, Alf (Hg.), *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus*, Hamburg, Ergebnisse Verlag, p. 9-22.

Lüdtke, Alf (1993b), « ‘Coming to terms with the past’: Illusions of Remembering, Ways of Forgetting Nazism in West Germany », *Journal of Modern history*, n°65, p. 542-572. (Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/view/00222801/di976394/97p0267d/0>)

- Bibliographie -

Lüdtke, Alf, (1994), « Geschichte und Eigensinn », in Berliner Geschichtswerkstatt (Hg), *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*, Münster, Westfälisches Dampfboot, p. 139-153.

Lüdtke, Alf (1996a), « Der Bann der Wörter : ‘Todesfabriken’. Vom Reden über den NS Völkermord das auch ein Verschweigen ist », *WerkstattGeschichte*, n°13, p. 5-18.

Lüdtke, Alf (1996b), « Ouvriers, *Eigensinn* et politique dans l’Allemagne du XX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°113, p. 91-101.

Lüdtke, Alf, (1997) « Sprache und Herrschaft in der DDR. Einleitende Überlegungen » in Lüdtke, Alf, Becker, Peter (Hg.), *Akten. Eingaben. Schaufenster. Die DDR und ihre Texte. Erkundungen zu Herrschaft und Alltag*, Berlin, Akademie Verlag, p. 11-28.

Lüdtke, Alf, Becker, Peter (Hg.) (1997), *Akten. Eingaben. Schaufenster. Die DDR und ihre Texte. Erkundungen zu Herrschaft und Alltag*, Berlin, Akademie Verlag.

Lüdtke, Alf (1998), « Alltagsgeschichte, Mikro-Historie, historische Anthropologie » in Goertz, Hans-Jürgen (Hg.), *Geschichte. Ein Grundkurs*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, p. 557 -578.

Lüdtke, Alf (2006), « Alltag: Der blinde Fleck? », *Deutschland Archiv*, vol. 39, n°5, p. 895-901.

Maccoby, Eleanor (1990), « Le sexe, catégorie sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p. 16-26.

Mannheim, Karl (1928/2005), *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin.

Marcuse, Herbert (1964/2004), *Der eindimensionale Mensch, Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

Marienfeld, Wolfgang (1985), « Die deutsch-jüdische Beziehungsgeschichte von der Aufklärung bis zum Zweiten Weltkrieg in der Darstellung gegenwärtiger Schulgeschichtsbücher der Bundesrepublik Deutschland », *Internationale Schulbuchforschung*, 7, p. 327-340.

Marx, Karl (1852/1963), *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Editions Sociales.

Mauger, Gérard (1991), « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, p. 125-143.

Mauger, Gérard, Fosse-Poliak, Claude (1983), « Les Loubards », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 50, p. 49 – 68.

Medick, Hans (1996), *Weben und Überleben in Laichingen. 1650-1900: Lokalgeschichte als allgemeine Geschichte*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.

Medick, Hans (1999), « Mikro-Historie als Historikererfahrung und als Geschichtsarbeit. Rede zur Verleihung des René Kuczynski Preises 1997 », *Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, vol. 14, n°1, p. 190-199.

- Bibliographie -

Mead, George Herbert (1934/1963) *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist*, Chicago, University of Chicago Press. (Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963).

Memmi, Dominique (1985), « L'engagement politique » in Grawitz, Madeleine, Leca, Jean, *Traité de science politique*, tome 3, Paris, PUF, p. 310-367.

Mension-Rigau, Eric (1990), « Une certaine image de l'histoire », *Ethnologie française*, vol. 20, n°1, p. 27-33.

Merkel, Ina (1994), « Leitbilder und Lebensweisen von Frauen in der DDR » in Kaelble, Hartmut, Kocka, Jürgen, Zwahr, Hartmut (Hg.), *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart, Klett-Cotta, p. 359-382.

Michelat, Guy (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 16, p. 229-247

Mierow, Jürgen (1991), « Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht. Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule » in Borries, Bodo v, Pandel, Hans-Jürgen, Rüsen, Jörn, *Geschichtsbewusstsein empirisch*, Pfaffenweiler, Centaurus, p. 53-109.

Miller-Burnal, Leslie (1993), « Single-Sex versus Coeducational Environments : A Comparison of Women Students' Experiences at Four Colleges », *American Journal of Education*, n°102, p. 23-54

Mitscherlich, Alexander, Mitscherlich, Margarete (1967/1998), *Die Unfähigkeit zu trauern, Grundlagen kollektiven Verhaltens*, München, Piper, 1998.

Molitor, Felix (1963), « Restauration und Reaktion in westdeutschen Geschichtsbüchern » in *Blätter für deutsche und internationale Politik*, n°8, , p. 707-715.

Moller, Sabine (2003), *Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland*, Tübingen, Edition Diskord.

Mosconi, Nicole, Loudet-Verdier, Josette (1997), « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons » in Claudine Blanchard-Laville (dir.) *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan.

Mullis, Ina V., Martin, Michael O., Gonzalez, Eugenio J., Kennedy, Ann M, *PIRLS –2001 International Report, IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*, Boston, International Study Centre, 2003.

Mütter, Bernd, Uffelman, Uwe (Hg.) (1992), *Emotionen und historisches Lernen. Forschung, Vermittlung, Rezeption*, Frankfurt am Main, Diesterweg.

Muxel, Anne (1991) « La mémoire familiale » in Singly François de, dir., *La famille: l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1991.

Muxel, Anne (2002), *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan.

- Bibliographie -

Namer, Gérard (1987), *La commémoration en France de 1945 à nos jours*, Paris, L'Harmattan.

Nassehi, Armin, « Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht », *BIOS*, vol. 7, n°1, 1994, p. 46-63.

Neumann, Erich P., Noelle-Neumann Elisabeth (1993), *Allensbacher Jahrbuch für Demoskopie*, Bd 9, 1984 – 92.

Niethammer, Lutz (1999), *Deutschland danach. Postfaschistische Gesellschaft und nationales Gedächtnis*, Berlin, Bonn, Dietz Verlag.

Niethammer, Lutz (1983), « Die Jahre weiß man nicht wo man die heute hinsetzen soll ». *Faschismus Erfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930-1960, Bd. 1*, Berlin, Bonn, Dietz Verlag.

Niethammer, Lutz, Plato, Alexander von (1985), « Wir kriegen jetzt andere Zeiten ». *Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern - Lebensgeschichte und Sozialstruktur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 3*, Berlin, Bonn, Dietz Verlag.

Niethammer, Lutz, Plato, Alexander von (1983 u. 1985), *Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 - 1960*, 3 Bde., Berlin, Bonn, Dietz Verlag.

Niethammer, Lutz, Plato, Alexander von, Wierling, Dorothee (1991), *Die Volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR*, Berlin, Rowohlt.

Noiriel, Gérard (1988), *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIX-XX siècle*, Paris, Seuil.

Noiriel, Gérard (2001), *Etat, Nation, Immigration, Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin.

Noiriel, Gérard (2007), *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^e-XX^e siècle)*. Discours publics, humiliations privées, Paris, Fayard.

Nolte, Ernst (Hg.) (1968/1979), *Theorien über den Faschismus*, Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.

Nora, Pierre (1984-1993/1997), *Les lieux de mémoire*, 7 vol., Paris, Gallimard.

Nora, Pierre (1997), « L'ère de la commémoration » in Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, tome 3, p. 977-1012.

Novick, Peter (1999), *The Holocaust in American Life*, Boston, New York, Houghton Mifflin Company.

Oates, Mary J., Williamson, Susan (1978), « Womens Colleges and Women Achievers », *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 3, n°4, p. 342-245.

Oates Mary J., Williamson, Susan (1980), « Comments on Tidball's 'Women's Colleges and Women Achievers Revisited.' », *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 6, n°2, p. 795-806.

- Bibliographie -

Oeser, Alexandra (2002), *La relation entre mémoire et savoir en Allemagne : La troisième génération d'après guerre et le passé nazi*. Mémoire de DEA sous la direction de Jacques Revel et Marie-Claire Lavabre, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales/Ecole Normale Supérieure.

Oeser, Alexandra (à paraître 2007), « Genre et enseignement de l'histoire », *Sociétés et représentations*.

OECD (1995), *Literacy, Economy and Society. Results of the first international adult literacy survey*, Paris, OECD.

OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000, education and skills*, Paris, OECD.

Passeron, Jean-Claude (1970), préface à la traduction française de Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit.

Passeron, Jean-Claude, Revel, Jacques, dir., (2005), *Penser par cas*, Paris, Editions de l'EHESS.

Paxton, Robert O. (1972/1997), *La France de Vichy. 1940-1944*, Paris, Seuil. Traduit de l'anglais par Claude Bertrand. Original : *Vichy France, Old Guard and New Order, 1940-1944*, New York, A. Knopf.

Peneff, Jean (1990), *La méthode biographique*, Paris, Armand Colin.

Percheron, Annick, dir., (1978), *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la fondation nationale de science politique.

Percheron, Annick (1977), « Transmission des préférences idéologiques au sein de la famille », *Bulletin de la société française de sociologie*, vol. 4, n°9, p. 41-52.

Percheron, Annick (1981), « Age, filiation, génération », *Actes du congrès de l'AFSP*, 22, 23, 24 octobre 1981, Table ronde n°2 « Génération et Politique », rapport n°14.

Percheron, Annick (1984), « L'école en porte à faux », *Pouvoirs*, n°30, p. 15-28.

Perks, Robert, Thompson, Alistair, eds., (1998), *The oral history reader*, London, New York, Routledge.

Peukert, Detlev J. K., Reulecke, Jürgen, Rüdenhausen, Adelheid Castell (Hg.) (1981), *Die Reihen fast geschlossen*, Wuppertal, Hammer.

Peukert, Detlev J. K., (1983), « Glanz und Elend der 'Bartwichserei'. Eine Replik auf Alf Lüdtke », *Das Argument*, n°25, p. 542-549.

Peukert, Detlev. J. K. (1986), « Das 'Dritte Reich', aus der 'Alltags'-Perspektive », *Archiv für Sozialgeschichte*, n°26, p. 533-556.

Petzold, Gottfried, Brown, George Isaac (Hg.) (1977), *Gestalt-Pädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung*, München, Pfeiffer.

- Bibliographie -

Pinder, Willem (1961), *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*, Berlin, Bruckman.

Pingel, Falk (2000), « National Socialism and the Holocaust in West German School Books », *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 22, n°1, p. 11-29.

Pollack, Detlev (1997), « Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Der Wandel der Akzeptanz von Demokratie und Marktwirtschaft in Ostdeutschland », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, vol. 39, p. 15-21.

Pollak, Michael (2000), *L'expérience concentrationnaire*, Paris, Métailié.

Pollak, Michael (1993), « Mémoire, oubli, silence » in Pollak, Michael, *Une identité blessée*, Paris, Métailié.

Pollak, Michael, (1986) « La gestion de l'indicible », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, p. 30-53.

Projektgruppe für die vergessenen Opfer des NS-Regimes in Hamburg e.V. (Hg.) (1986), *Verachtet, verfolgt, vernichtet, zu den vergessenen Opfern des NS Regimes*, Hamburg, VSA Verlag.

Pudal, Bernard (1989), *Prendre Parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Reich, Brigitte, Stammwitz, Wolfgang (1989), « Antifaschistische Erziehung in der Bundesrepublik? Von den Schwierigkeiten einer pädagogischen ‚Bewältigung‘ des Nationalsozialismus » in Rathenow, Hanns-Fred, Weber, Norbert H (Hg), *Erziehung nach Auschwitz*, Pfaffenweiler, Centaurus Verlagsgesellschaft, p. 98- 108.

Reichel, Peter (1995), *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit*, München, Wien, Fischer Taschenbuch Verlag.

Reichel, Peter (2001), *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS Diktatur von 1945 bis heute*, München, Ch. Beck.

Reichel, Peter (2004), *Erfundene Erinnerung. Weltkrieg und Judenmord in Film und Theater*, München, Hanser Verlag.

Renn, Walter (1982), « Confronting Genocide: The depiction of the persecution of the Jews and the Holocaust in West German History Textbooks » in Braham, Randolph L. (ed.), *Contemporary views of the holocaust*, Boston, Kluwer, p. 157-180.

Renn, Walter (1986), « Who carried out the Holocaust? German History texts on the Perpetrators », *The European*, n°17, p. 5-10.

Revel, Jacques (1986), « La culture populaire : sur les usages et les abus d'une notion », in *Las culturas populares*, Madrid, Editorial Universidad Complutense, p. 223-239. (Repris dans Revel, Jacques, *Un parcours critique, douze expériences d'histoire sociale*, Paris, Galaade Editions, 2006, p. 293-313).

- Bibliographie -

- Revel, Jacques (1995a), « Ressources narratives et connaissance historique », *Enquête*, n°1, p. 43-70. (Disponible en ligne : <http://enquete.revues.org/document262.html>).
- Revel, Jacques (1995b), « L'institution et le social » in Bernard Lepetit, dir., *Les formes de l'expérience*, Paris, Albin Michel, p. 63-84.
- Revel, Jacques (1996), dir., *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Revel, Jacques (2000), « Histoire vs Mémoire en France aujourd'hui », *French Politics, Culture & society*, vol. 18, n°1, p. 1-12.
- Rice, Joy K., Hemmings, Annette (1988), « Womens Colleges and Women Achievers: an Update », *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 13, n°3, p. 546-559. (Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/view/00979740/sp040053/04x0995g/0>).
- Richter, Sigrun, Brügelmann, Hans (1995), « Jungen und Mädchen lernen verschieden », *Beiträge zur Lehrerbildung*, vol. 13, n°1, p. 75-76.
- Ricœur, Paul (2000), *Mémoire, histoire, oubli*, Paris, Seuil.
- Riemenschneider, Rainer (1982), « Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik » in Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard (Hg.), *Gesellschaft, Staat und Geschichtsunterricht, Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts, 1500 – 1980*, Düsseldorf, Pädagogischer Schwann Verlag, p. 295-312.
- Riesenberger, Dieter (1980), « Der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, die didaktische Situation heute » in Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Der NS als didaktisches Problem, Beiträge zur Behandlung des NS Systems und des deutschen Widerstandes im Unterricht*, Band 156, p. 15-21.
- Riordan, Cornelius (1994) « The value of Attending a Women's College: Education, Occupation, and Income Benefits », *Journal of Higher Education*, vol. 65, n°4, p. 486-510. (Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/view/00221546/di975255/97p0018e/0>).
- Romberg, Otto R. (1999), « Holocaust-Gedenktag. Ein imaginärer Dialog », *Tribüne*, vol. 38, n°1, p. 10-14.
- Rommelspacher, Birgit (1995), *Schuldlos-Schuldig? Wie sich junge Frauen mit antisemitismus auseinandersetzen*, Hamburg, Konkret Literatur Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (1986), *Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsaufarbeitung*, Essen, Verlag die blaue Eule.
- Rosenthal, Gabriele (1987), « ...Wenn alles in Scherben fällt... »: *Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biographischer Wandlungen*, Opladen, Leske & Budrich.
- Rosenthal, Gabriele (1997) (Hg.), *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*, Gießen, Psychosozial-Verlag.
- Rossow, Anne, Wiegmann, Ulrich (1994) : « Die Instrumentalisierung Identitätsloser Opfer. Zum Platz Jüdischer Geschichte und des Genozids an den deutschen und europäischen Juden in den Geschichtslehrplänen und Büchern der SBZ und DDR 1946 – 1990 », in Lange,

- Bibliographie -

Thomas (Hg.), *Judentum und Jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel*. Wien, Boehlau, p. 113 – 124.

Rousso, Henry (1987), *Le syndrome de Vichy, De 1944 à nos jours*. Paris, Seuil.

Rousso, Henry (1993), *Vichy, l'évènement, la mémoire, l'histoire*, Paris, Gallimard.

Rothberg, Michael (1997), «After Adorno: Culture in the Wake of Catastrophe», *New German Critique*, vol. 72, p. 45-82. (Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/view/0094033x/ap020070/02a00030/0>)

Rythlewski, Ralf (1987), « Soziale Kultur als politische Kultur: die DDR » in Berg-Schlosser, Dirk, Schissler, Jakob (Hg.), *Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven*, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 18, Opladen, Westdeutscher Verlag, p. 238-246.

Saïd, Edward W. (1988/1997), *L'Orientalisme, l'Orient crée par l'Occident*. Paris, Seuil. Original : *Orientalism*, New York, Vintage books edition.

Sanford, R. Nevitt, Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswick, Else, Levinson, Daniel (1950/1973), « Die Messung antidemokratischer Züge in der Charakterstruktur » in Adorno, Theodor W., *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt am Main, Suhrkamp. Traduction partielle de : Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswick, Else, Levinson, Daniel, Sanford, Nevitt R., *The authoritarian Personality*, New York, Londres, Harper and Row.

Sayad, Abdelmalek (1991), *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck.

Sayad, Abdelmalek (1999), *La double absence, des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.

Schatzker, Chaim (1992), « Was hat sich verändert, was ist geblieben? Analyse von seit 1985 in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen Geschichtslehrbüchern für die Sekundarstufe I und II bezüglich ihrer Darstellung jüdischer Geschichte » in Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, *Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern*. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung-Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 44, 2), erweiterte Auflage, Frankfurt.

Scherger, Simone, Kohli, Martin (2005), « Eine Gesellschaft, zwei Vergangenheiten? Historische Ereignisse und kollektives Gedächtnis in Ost- und Westdeutschland », *Bios*, vol. 18, n°1, p. 3-27.

Schiele, Siegfried, Schneider, Herbert (Hg.) (1991), *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung*, Stuttgart, Metzler.

Schirmacher, Frank (Hg.) (1999), *Die Walser-Bubis-Debatte. Eine Dokumentation*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Schuhbarth, Wilfried, Stöss, Richard (Hg.) (2001), *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*, Bonn, Leske und Budrich.

Schlumbohm, Jürgen (Hg.) (1998), *Mikrogeschichte Makrogeschichte, komplementär oder inkommensurabel?*, Göttingen, Wallstein Verlag.

Schmidt-Neuhaus, Dieter (1999), «Die Tarnopol-Stellwand der Wanderausstellung Vernichtungskrieg-Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944'. Eine Falluntersuchung zur Verwendung von Bildquellen », *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, vol. 50, n°10, p. 596-603.

Smith, Daryl G (1990), « Women's Colleges and Coed Colleges, Is there a difference for Women? », *Journal of Higher Education*, vol. 61, n°2, p. 181-195.

Schneider, Christian (1998), « Schuld als Generationenproblem », *Mittelweg* 36, n°7, p. 28-40.

Schneider, Gerhard (1991), « Der Nationalsozialismus und die deutsche Einheit. Über die neue Aktualität eines traditionellen Unterrichtsgegenstandes ». in Süssmuth, Hans (Hg.), *Dialog in Deutschland, Geschichtsunterricht im Vereinten Deutschland auf der Suche nach Neuorientierung*, Teil II, Baden Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, p. 169-185.

Scholes, Robert (1986/1977), « Les modes de la fiction » in Genette, Gérard, dir., *Théorie des genres*, Paris, Seuil, p. 77-88.

Schörken, Rolf (1992) « Didaktische Mechanismen im DDR-Lehrbuchwerk, Geschichte 5-10 », *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, vol. 43, n°2, p. 93-110.

Schöttler, Peter (1997), « Wer hat Angst vor dem 'linguistic turn'? », *Geschichte und Gesellschaft*, vol. 23, n°1, p. 134 - 151.

Schubarth, Wilfried (1991), « Zu Wandlungen im Geschichtsbewusstsein ostdeutscher Jugendlicher-Ergebnisse empirischer Untersuchungen » in Hans Süssmuth (Hg.) *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil I)*. Baden, Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, p. 123-136.

Schuhmann, Silke (1995), *Vernichten oder Offenlegen ? Zur Entstehung des Stasi-Unterlagen-Gesetzes*, Berlin (Reihe A, 1/95, Veröffentlichungen des Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik [BStU]).

Schulz, Andreas, Grebner, Gundula (Hg.) (2003a), *Generationswechsel und historischer Wandel, Historische Zeitschrift*, Beiheft 36.

Schulz, Andreas, Grebner, Gundula (2003b), « Generation und Geschichte. Zur Renaissance eines umstrittenen Forschungskonzepts. » in Schulz, Andreas, Grebner, Gundula (Hg.), *Generationswechsel und historischer Wandel, Historische Zeitschrift*, Beiheft 36, p. 1-24.

Schulz-Hageleit, Peter (1987), *Geschichte erleben-lernen-verstehen*, Düsseldorf, Geschichtsdidaktik: Studien, Materialien, Bd. 44.

Schütte, Ernst (1960), « Demokratie und politische Bildung », *Die Neue Gesellschaft*, n°7, p. 83-87.

- Bibliographie -

Schwan, Gesine (1997), *Politik und Schuld. Die Zerstörerische Macht des Schweigens*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

Schwartz, Olivier (1990), *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, PUF, Paris.

Schwippert, Kurt, Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria (2004), « Lesen Mädchen anders ? Vertiefende Analysen zu Geschlechtsdifferenzen auf der Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 7, n°2, p. 219-134.

Segalen Martine (1987), « Objets domestiques de la vie ouvrière. Transmissions et ruptures dans les familles de Nanterre, 1920-1960 », *Ethnologie française*, n°17, p. 29-38.

Sichrovsky, Peter (1987), *Naître coupable, naître victime*, Paris, Maren Sell & Cie Traduction française de Klaus Schuffels et Alain Brossat ; (versions originales : *Wir wissen nicht was morgen wird, wir wissen wohl was gestern war*, Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1985, et : *Schuldig geboren*, Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1987.)

Sider, Gerald and Smith Gavin, (eds) (1997), *Between history and histories : the making of silences and commemorations*, Toronto, Buffalo, University of Toronto Press.

Silbermann, Alphons, Stoffers, Manfred (2000), *Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland*, Berlin, Rowohlt.

Smith, Daryl G. (1990) « Women's Colleges and Coed Colleges: Is there a difference for Women? », *Journal of Higher Education*, n° 61, p. 181-195.

Stanat, Petra, Kunter, Marieke (2002), « Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, n° 4, p. 28-48.

Stephan, Cora (1993), *Der Betroffenheitskult. Eine politische Sittengeschichte*, Berlin, Taschenbuch.

Stoecker, Judith L., Pascarella, Ernest T. (1991), « Women's Colleges and Women's Career Attainments Revisited », *Journal of Higher Education*, vol. 62, n°4, p. 394-409.

Stone, Lawrence (1979), « The revival of narrative. Reflections on a New Old History », *Past and Present*, n°85, p. 3-24. Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/view/00312746/ap020087/02a00010/0>

Strauss Anselm L. (1997/1959), *Mirrors and Masks, the search for identity*, New Brunswick, London, Transaction publishers. Traduction : *Miroirs et masques, une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié.

Solga, Heike (1995), *Auf dem Weg in die klassenlose Gesellschaft? Klassanlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR*, Berlin, Akademie Verlag.

Sommier, Isabelle (1994), « Mai 68 : sous les pavés d'une page officielle », *Sociétés contemporaines*, n°20, p. 63-82.

- Bibliographie -

Sünker, Heinz (1996), « Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewußtseins. » in Claußen, Bernhard, Geißler, Rainer (Hg.) *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Opladen, Leske + Budrich.

Tajfel H., Wilkes, AL, (1963), « Classification and Quantitative Judgement », *British Journal of Psychology*, n°104, p. 101-104

Tambarin, Marcel (1999), « L'avenir du passé. La polémique Walser-Bubis », *Allemagne d'aujourd'hui*, n°149, p. 31-47.

Thiesse, Anne-Marie, (1984), *Le Roman du quotidien, lecteurs et lectures populaires à la belle époque*. Paris, Chemin vert.

Thorne, Barrie (1993), *Gender play : Girls and boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Tidball, Elizabeth (1980), « Womens Colleges and Women's Achievements revisited », *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5, p. 504-517.

Tidball, Elizabeth (1985), « Baccalaureate Origins of Entrants into American Medical Schools », *Journal of Higher Education*, vol. 56, n°4, p. 385-402.

Timm, Angelika (1993), « DDR-Israel: Anatomie eines gestörten Verhältnisses », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, vol. 4, p. 46-54.

Tisseron, Serge (1992), *Tintin et les secrets de famille*, Paris, Aubier.

Todorov, Tzvetan (1995), *Abus de la mémoire*, Paris, Arléa.

Uffelmann, Uwe (1986), « Didaktik und Gestaltpädagogik. Einige experimentelle Erfahrungen » in Uffelmann, Uwe, *Didaktik der Geschichte. Aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs*. Villingen-Schwenningen, Neckar Verlag.

Ungváry, Krisztián (1999), « Echte Bilder-Problematische Aussagen. Eine quantitative und qualitative Fotoanalyse der Ausstellung ‚Vernichtungskrieg-Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944‘ », *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, vol. 50, n°10, p. 584 - 595.

Vilmar, Fritz (1986), « Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem », *Frankfurter Hefte*, n°21, p. 683-690.

Wait, Robert G. L. (1977), *Adolf Hitler. The Psychopathic God*, New York, Da Capo Press.

Walser, Martin (1965/1997), « Unser Auschwitz » in Walser, Martin, *Deutsche Sorgen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp. (Original : *Frankfurter Abendpost*, 13 mars 1965).

Walser, Martin (1997), *Deutsche Sorgen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Weber, Max (1922/2006), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Paderborn, Voltmedia.

Weick, Edgar (1966), *Der Nationalsozialismus in den Geschichtslehrbüchern der BRD und der DDR* (Dokumentation und zeitgeschichtliche Beiträge, Sonderreihe aus gestern und heute) München.

Weitz, Eric D., Ely, Geoff (1995), « Romantisierung des Eigen-Sinns? Eine e-mail Kontroverse aus Übersee », *WerkstattGeschichte*, n°10, p. 57-63.

Welzer, Harald, Montau, Robert, Pläß, Christine (1997), *'Was wir für böse Menschen sind!'*, *Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen*, Tübingen, Edition diskord.

Welzer, Harald, Moller, Sabine, Tschuggnall, Karoline (2002), *'Opa war kein Nazi'*, *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

Wenzel, Birgit, Weber, Dagmar (1989), « Auschwitz in Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland », in Hanns Fred Rathenow, Norbert H Weber (Hg.), *Erziehung nach Auschwitz*, Geschichtsdidaktik Bd. 4, Pfaffenweiler, Centaurus Verlagsgesellschaft.

Werner, Michael, Zimmermann, Benedicte, dir. (2004), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil.

Wierling, Dorothee (1999), « Nationalsozialismus und Krieg in den Lebens-Geschichten der ersten Nachkriegsgeneration der DDR » in Elisabeth Domansky, Harald Welzer (Hg.), *Eine offene Geschichte: Zur kommunikativen Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit*, Tübingen, edition diskord, p. 35-56.

Wierling, Dorothee (2000), « Über die Liebe zum Staat-der Fall der DDR », *Historische Anthropologie*, vol. 8, n°2, p. 236-263.

Wierling, Dorothee (2002), *Geboren im Jahre Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie*, Berlin, Christoph Links Verlag.

Wiggershaus, Rolf (1986), *Die Frankfurter Schule. Geschichte-Theoretische Entwicklung-Politische Bedeutung*, München, Carl Hanser.

Wiggershaus, Rolf (1990), « Die Frankfurter Schule in West-Deutschland » in Engeldorp Gastelaars, Ph van, Magala, Sawomir, Preuß O. (Hg.), *Critical Theory. Die Frankfurter Schule, Wie aktuell ist die kritische Theorie?*, The Hague, University Press Rotterdam, p. 157-165.

Wolf, Christa (1979), *Fortgesetzter Versuch. Aufsätze, Gespräche, Essays*, Leipzig, Reclam Verlag.

Wolfrum, Edgar (1998), « Geschichtspolitik und die deutsche Frage. Der 17. Juni im nationalen Gedächtnis der Bundesrepublik », *Geschichte und Gesellschaft*, vol. 24, n°2, p. 382-411.

- Bibliographie -

Wolfrum, Edgar (1999), *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zibordi, Giovanni (1922/1979), « Der Faschismus als anti-sozialistische Koalition » in Nolte, Ernst (Hg.), *Theorien über den Faschismus*, Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, p. 79-87.

Liste des Tableaux

Tableau n° 1 : Professions des parents des enfants enquêtés à Weinberg.	34
Tableau n° 2 : Niveaux de diplôme des parents des enfants enquêtés à Weinberg.	34
Tableau n° 3 : PCS des parents des professeurs appartenant à l'ensemble générationnel « 68 » selon l'école	37
Tableau n° 4 : Professions des parents d'élèves enquêtés à Wiesi.	37
Tableau n° 5 : Niveaux de diplômes des parents d'élèves enquêtés à Wiesi.	38
Tableau n° 6 : Nationalité des parents d'élèves enquêtés à Wiesi.	38
Tableau n° 7 : Professions des parents d'élèves au Gymnasium Monnet à Leipzig	40
Tableau n° 9 : Professions des parents d'élèves interrogés à la 100 ^e Mittelschule.	41
Tableau n° 10 : Niveaux de diplôme des parents d'élèves interrogés à la 100 ^e Mittelschule.	41
Graphique n° 1 : Traitement du nazisme et de Weimar dans les manuels des quatre écoles.	93
Tableau n° 11 : Contenu des photographies et graphiques du manuel Unsere Geschichte	96
Tableau n° 12 : Contenu des sources du manuel Unsere Geschichte	99
Tableau n° 13 : L'âge et l'appartenance générationnelle des professeurs de Hambourg.	112
Tableau n°14 : Les oppositions selon Mme Heide.....	137
Tableau n° 15 : Weinberg selon Mme Groß v. Wilhelmshöhe.....	141
Tableau n° 16 : Effectifs des élèves selon le sexe et l'évolution des notes en histoire de la fin de la quatrième à la fin de la troisième (groupe-classe de M. Schulze).	319
Tableau n°17 : Thématiques proposés pour l'épreuve du baccalauréat en histoire, Gymnasium Weinberg	472

Table des Matières

<u>REMERCIEMENTS.....</u>	<u>9</u>
<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>11</u>
<u>1 LES USAGES DU PASSE NAZI.....</u>	<u>13</u>
1.1 Le passé nazi entre « histoire et mémoire » ?	13
1.2 Les apports de la sociologie de la mémoire	19
1.3 L'école, lieu des processus sociaux de transmission.....	24
1.4 L'expérience scolaire entre <i>Eigen-Sinn</i> , cadres sociaux et réappropriations	27
<u>2 CORPUS ET METHODES</u>	<u>33</u>
2.1 Le choix d'un terrain : quatre écoles allemandes	33
2.2 Appartenances générationnelles	42
2.2.1 Les professeurs de la « génération 1968 » à Hambourg	42
2.2.2 Les professeurs de la « génération RDA » à Leipzig	43
2.2.3 Les élèves nés après 1989	46
2.3 Intérêt et problèmes d'une approche micro-comparative.....	46
2.4 Les formes de l'enquête	47
2.4.1 L'entretien : dire et faire dire	51
2.4.2 Observer, être observé(e)	53
<u>3 DECRIRE, ECRIRE, TRADUIRE</u>	<u>55</u>
3.1 Les périls de la transcription et de la traduction.....	55
3.2 L'implication personnelle	56
<u>PREMIÈRE PARTIE :</u>	
<u>L'ESPRIT DÉMOCRATIQUE : POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT</u>	
<u>ET INTERPRÉTATIONS PROFESSORALES DU PASSÉ NAZI.....</u>	
<u>59</u>	
<u>CHAPITRE I : LES CADRES DE L'ENSEIGNEMENT</u>	<u>61</u>
<u>1 LA PREGNANCE DES DISCOURS POLITIQUES ET MEDIATIQUES.....</u>	<u>61</u>
1.1 Politiques de la mémoire en RDA : l'anti-fascisme	61
1.2 Politiques de la mémoire en RFA : le génocide	63
1.3 L'Allemagne réunifiée : le génocide devient une référence commune.....	67

2	<u>LE DÉBAT WALSER-BUBIS.....</u>	69
2.1	Entre « devoir de mémoire » et « abus de mémoire » : les positionnements des deux premières générations.....	71
2.1.1	« Peur de l'oubli » et « devoir de mémoire »	74
2.1.2	« Peur du trop » et « abus de mémoire »	79
2.1.3	La « bonne mémoire » est celle du « milieu »	83
2.2	« Y en a marre » : la saturation de la troisième génération	85
2.3	Politiques de la mémoire et éducation civique.....	88
3	<u>LES MANUELS : DES CONTENUS AUX PRODUCTEURS</u>	90
3.1	L'institutionnalisation politique des analyses de manuels	91
3.2	Les critiques	92
3.2.1	La place prépondérante du nazisme dans les manuels	92
3.2.2	Les critiques de contenu et l'analyse d'un exemple.....	94
3.3	La production collective d'un manuel.....	101
3.3.1	Contraintes économiques	102
3.3.2	Critères de jugement et position professionnelle	104
	<u>CHAPITRE II : LA « GENERATION SOIXANTE-HUIT » : DU PASSE FAMILIAL A L'ENGAGEMENT POLITIQUE.....</u>	111
1	<u>« 1968 » ET LES <i>GEMENGELAGEN</i> DE M. SCHULZE</u>	115
1.1	Identifications à « 68 » et définitions de soi.....	120
1.2	Prises de distance et définitions de l'Autre	124
2	<u>« 1968 » ET LA CREATION D'UNE « UNITE DE GENERATION ».....</u>	129
2.1	« L'unité de génération pro-1968 ».....	130
2.2	Les « anti-1968 »	134
3	<u>LE CADRE « 1968 » DU PASSE NAZI.....</u>	142
3.1	« Vocation professionnelle » et « conflit générationnel ».....	144
3.2	La présence politique du passé.....	149
3.3	Passé familial et engagement politique	151
	<u>CHAPITRE III : LA « GENERATION RDA »: REAPPRENTISSAGE D'UN SYSTEME DE LEGITIMITE.....</u>	159
1	<u>LES ECOLES A LEIPZIG APRES LA REUNIFICATION.....</u>	159
2	<u>LE PASSE DE LA RDA CHEZ LES PROFESSEURES.....</u>	162
2.1	« Nous sommes des enfants de la RDA »	164
2.2	<i>Ossis</i> versus <i>Wessis</i>	168

2.3	Avant/Après : Les expériences politiques en RDA et après la <i>Wende</i>	177
2.3.1	Les perdants de la <i>Wende</i>	178
2.3.2	Les gagnantes de la <i>Wende</i>	182
3	<u>LE PASSE DE LA RDA INCORPORE</u>	193
3.1	Désapprentissage et réapprentissage de la RDA	193
3.1.1	Le langage étouffé	194
3.1.2	La transformation des pratiques	201
3.2	Concordance des temps : le glissement du passé nazi vers le passé RDA ou l'écriture de l'histoire au présent.....	208
	<u>CHAPITRE IV : L'ENSEIGNEMENT AU SERVICE DE LA « DEMOCRATIE »</u>	215
1	<u>LA PEDAGOGIE EN MISSION</u>	215
1.1	Régimes de croyance.....	215
1.1.1	Le « devoir de mémoire » et le « plus jamais ça »	218
1.1.2	Croire et faire croire dans le système politique.....	224
1.1.3	Aimer son prochain	226
1.1.4	Assurer l'engagement politique	229
1.2	Régimes de raison	231
1.2.1	« L'esprit critique »	232
1.2.2	La réflexion et l'introspection.....	234
1.2.3	La résistance à l'Etat répressif	235
2	<u>LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....</u>	237
2.1	La <i>Betroffenheitspädagogik</i> : la pédagogie du bouleversement affectif.....	237
2.1.1	Petite histoire de la méthode pédagogique en RFA	237
2.1.2	L'usage de l'émotion en RDA	240
2.1.3	La <i>Betroffenheit</i> dans la pédagogie actuelle	243
2.1.3.1	L'émotion vertueuse.....	245
2.1.3.2	L'identification avec les victimes	248
2.2	Les limites de la <i>Betroffenheit</i> : parler du passé.....	254
2.2.1	La présence de l'absence.....	254
2.2.2	L'incompréhension finale	257

**DEUXIÈME PARTIE : *EIGEN-SINN*, FIGURES DE RÉAPPROPRIATION
ET CADRES SOCIAUX DES DISCOURS SUR LE PASSÉ..... 261**

**CHAPITRE V :
DISCOURS LEGITIMES SUR LE PASSE NAZI ET REUSSITE SCOLAIRE 263**

1 LES « BONS ELEVES » ET « L'EVIDENCE » DES DISCOURS LEGITIMES..... 263

1.1	L'omniprésence du passé	264
1.1.1	L'intérêt général pour le passé nazi.....	264
1.1.2	L'efficacité morale se décline socialement	267
1.1.3	Une relation ambiguë au passé.....	272
1.2	Manières légitimes de traiter le passé nazi en classe	274
1.2.1	Les bonnes images	274
1.2.2	Les bons devoirs.....	276
1.2.3	Comment écrire sur les camps	277

2 LE « RACHAT » PAR LA CONFORMITE AUX NORMES..... 278

2.1	Steffen, une stratégie de rattrapage	278
2.2	Marji, une stratégie d'ascension sociale.....	284
2.3	Michael, une stratégie militante	297

CHAPITRE VI : GENRE ET PASSE NAZI..... 303

1 ACTEURS VS VICTIMES : APPRENDRE A PARLER DU GENOCIDE 304

1.1	Inventaire sexué des usages du passé par les élèves	305
1.2	Genre et pratiques enseignantes	317
1.3	L'uniformisation du discours en terminale	320

2 PRATIQUES, LANGAGE ET CONFIGURATIONS 324

2.1	Langage et transmission masculins	324
2.2	Figures féminines	330
2.2.1	La séduction	330
2.2.2	La manipulation.....	333
2.3	Transmissions familiales et configurations de genre	335

**CHAPITRE VII : DISCOURS ILLEGITIMES :
FIGURES SOCIALES D'INDIFFERENCE ET DE RESISTANCE 341**

1 LES « INDIFFERENTS »..... 343

1.1	Les « largués » des cours d'histoire	343
1.1.1	« Je ne comprends pas ce que vous dites » !	345
1.1.2	Vie professionnelle et histoire.....	366
1.2	Les réponses professorales : le « problème musulman »	371

2	<u>LA CONSTRUCTION DE DISCOURS DIVERGENTS.....</u>	381
2.1	Connaissances détaillées du passé nazi.....	383
2.2	Valorisation du passé nazi et « grandeur de l'Allemagne ».....	385
2.3	Les mises en causes des politiques publiques.....	393
2.3.1	Les politiques économiques et la peur du chômage.....	393
2.3.2	Les politiques d'immigration.....	396
	<u>CHAPITRE VIII : CREATIVITE AU QUOTIDIEN.....</u>	403
1	<u>LES JEUX AVEC LE PASSE NAZI : STRATEGIES, USAGES ET TACTIQUES.....</u>	405
2	<u>ESPACE SCOLAIRE ET ESPACE ENTRE PAIRS.....</u>	410
2.1	Se faire une place.....	410
2.2	L'émotion en public : Sauver la face.....	415
2.3	Entre « <i>Nazischwein</i> » et « <i>Judensau</i> » : l'élargissement du répertoire des « vannes ».....	417
3	<u>POSITIONNEMENT POLITIQUE ET POSITION DANS LE GROUPE.....</u>	422
4	<u>LES PROLONGEMENTS DANS L'ESPACE PRIVE.....</u>	427
	<u>CHAPITRE IX : SATURATION ET PASSES ALTERNATIFS.....</u>	433
1	<u>ORIGINES SOCIALES, PRATIQUES CULTURELLES ET ACCUMULATION DES DISCOURS LEGITIMES.....</u>	438
2	<u>HISTOIRE SCOLAIRE VS HISTOIRE FAMILIALE.....</u>	444
2.1	Sujets tabous.....	445
2.2	Histoires du quotidien vs histoire politique.....	447
2.3	A Leipzig, deux passés se superposent.....	453
2.4	La (non-) transmission des objets de la honte et de la fierté.....	454
3	<u>LA « DEMOCRATIE EN DANGER ».....</u>	456
4	<u>L'HISTOIRE MORALE AU COLLEGE.....</u>	463
4.1	« Ça tourne en rond ».....	463
4.2	« Culpabilité allemande » et « fierté nationale ».....	464
4.3	L'inadaptation des produits pédagogiques.....	468
4.4	Absence d'enseignement du nazisme au lycée.....	471
4.5	Renoncer à l'émotion : l'enseignement de Mme Heide.....	475
4.6	Le nazisme replacé dans son contexte historique.....	477

<u>5</u>	<u>PASSES ALTERNATIFS : LE NAZISME PERD SON STATUT PRIMORDIAL</u>	<u>478</u>
5.1	« Utopie politique » ou « discours dangereux » ?	479
5.2	Le rôle de la famille dans les appropriations de l’histoire	483
	<u>CONCLUSION.....</u>	<u>489</u>
	<u>ANNEXES.....</u>	<u>499</u>
	<u>BIBIOGRAPHIE.....</u>	<u>577</u>
	<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>605</u>
	<u>TABLE DES MATIERES</u>	<u>607</u>

Résumé:

La transmission scolaire du passé nazi en Allemagne est étudiée dans quatre écoles à Hambourg et Leipzig. Il s'agit de préciser les réappropriations et usages de ce passé par deux générations de professeurs – la « génération 68 » et la « génération RDA » - et par leurs élèves sans négliger les interactions à l'œuvre. La thèse analyse 137 entretiens et plus de deux ans d'observation dans les cours d'histoire ainsi que des matériaux utilisés en classe par les professeurs et produits par les élèves. Les significations et les fonctions du passé nazi diffèrent selon les espaces, les moments et leurs hommes (la classe, la cour de récréation, les groupes d'amis, le domicile), le sens que les enquêtés donnent au passé, ainsi que leurs interrelations (entre professeurs et élèves, entre élèves, entre amis, entre grands-parents et petits-enfants, entre parents et enfants, entre frères et sœurs etc.). Par ailleurs, les cadres sociaux qui orientent les usages du passé sont étudiés : la socialisation des professeurs et des élèves, la génération, le genre, l'appartenance sociale, l'engagement politique, les oppositions est-ouest. Cette enquête combine ainsi l'analyse des situations et des dispositions pour tenter de mieux comprendre la multiplicité des usages sociaux du passé. La combinaison de l'enquête scolaire avec celle des familles permet de penser ensemble l'influence des deux grandes institutions sociales sur les adolescents.

The pedagogical transmission of the nazi past in Germany is analysed in four schools in Hamburg and Leipzig. Forms of reappropriation and uses of the past by two generations of teachers – the “1968 generation” and the “GDR generation – and by their students are analysed in their interaction. The thesis is based on 137 interviews and more than two years of classroom observation of history lessons, as well as on the material used by the professors and the writings produced by the students. Significations and functions of the nazi past vary according to spaces, moments and men (classrooms, schoolyard, peer groups, home) according to the value and signification that interviewees attach to the past, and according to personal interrelations (between teachers and students, between students, between friends, between grand-parents and grand-children, between parents and children, between sisters and brothers etc.) But social frameworks also influence and/or direct uses of the past: the socialisation of teachers and students, generational belonging, gender and group dynamics, social class, political engagement, east-west oppositions. This research analyses situations and dispositions in order to try and understand multiple uses of the past. The research within schools and that within families allows to think the twofold influence of these social institutions on the adolescents.

Mots clefs :

Nazisme, fascisme, mémoire, histoire, école, institution scolaire, usages du passé, Allemagne, adolescents, RDA, RFA, 1968, 1989, professeurs, élèves.

Keywords :

Nazism, fascism, memory, history, school, uses of the past, Germany, adolescents, GDR, GFR, 1968, 1989, teachers, students.