

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

165 | octobre-décembre 2008

L'éducation et les politiques de la mémoire

Le processus dialectique de la mémoire collective : l'exemple de l'Allemagne après-guerre

The didactical process of collective memory: the example of Germany after World War II

El proceso dialéctico de la memoria colectiva: el ejemplo de la Alemania de la posguerra

Dialektischer Prozess im kollektiven Gedächtnis: Das Beispiel des Nachkriegsdeutschland

Bernd Zymek

Traducteur : Roland Boichon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1050>

DOI : 10.4000/rfp.1050

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

Pagination : 17-29

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bernd Zymek, « Le processus dialectique de la mémoire collective : l'exemple de l'Allemagne après-guerre », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1050> ; DOI : 10.4000/rfp.1050

Le processus dialectique de la mémoire collective : l'exemple de l'Allemagne après-guerre

Bernd Zymek

Traduit de l'allemand par Roland Boichon, avec la collaboration de la rédaction

« Deux générations successives (combattent)
toujours un ennemi différent
dans le monde et en elles-mêmes... »

(Karl Mannheim, *Le problème des générations*, 1928 (1)).

Pour saisir les processus de la construction et de la transmission de la mémoire collective allemande d'après guerre, cet article s'attache d'abord à saisir les motifs et les stratégies politiques des deux gouvernements concernés, ceux de l'Allemagne de l'Ouest et de l'Allemagne de l'Est, chacun ayant des projets divergents en ce domaine. Mais l'auteur montre aussi le rôle joué par d'autres facteurs, en particulier des événements politiques et sociaux qui engendrent certaines prises de conscience du passé. Ceci révèle une dynamique d'évolution de la mémoire au fil des générations successives ; toutes choses qui soulignent la difficulté à établir la transmission scolaire de cette mémoire collective sur des normes stables.

Descripteurs (TEE) : Allemagne, seconde guerre mondiale, histoire, mémoire collective, Shoah, éducation morale, jeunesse.

En 1945, les Allemands étaient confrontés à plusieurs problèmes : l'échec de leur première république parlementaire et démocratique, la dictature nationale-socialiste, une guerre impérialiste agressive contre les pays voisins qui se soldait par des millions de morts, par l'élimination industrielle

des citoyens juifs d'Europe et, pour finir, par une défaite militaire totale, le morcellement, la partition et l'occupation de leur pays. Comment une société peut-elle se souvenir d'« événements douloureux » de cette ampleur ? Comment la transmission du souvenir de tels événements aux générations suivantes

peut-elle être effectuée comme une tâche pédagogique ? Telles sont les questions auxquelles le présent article tente d'apporter des réponses.

Depuis Maurice Halbwachs (2), on trouve parmi les notions élémentaires de la sociologie et de la socio-psychologie (et plus récemment des sciences de l'éducation), l'idée que différentes formes de souvenir sont un élément constitutif de l'identité, non seulement des individus mais aussi des sociétés et des groupes sociaux. Toutefois, les mécanismes de la création de l'identité par la mémoire sont complexes, souvent contradictoires. Ils peuvent avoir lieu dans différents groupes (par exemple les familles) de manière spontanée et incontrôlée mais souvent, ils font aussi l'objet de stratégies politiques. On parle aujourd'hui dans cet esprit de « politique du souvenir », non seulement au niveau de la politique nationale et internationale, mais également dans les communautés religieuses, les partis politiques, les groupes professionnels et même les disciplines scientifiques. Une des fonctions les plus importantes des écoles et des universités étant la transmission de la mémoire culturelle de la société, c'est sans doute la raison pour laquelle elles sont le vecteur le plus important des stratégies de politique du souvenir. Cependant, on trouve dans l'histoire plusieurs exemples qui montrent que de telles stratégies de politique du souvenir n'obtiennent pas souvent le succès escompté, parce qu'elles se heurtent à d'autres souvenirs ou parce que de nouveaux événements ont déclenché des processus de souvenir opposés. Et c'est au final aux connaissances de base de la psychologie comme de la socio-psychologie qu'il revient de montrer que les mécanismes du souvenir, en particulier du souvenir d'événements douloureux, peuvent être ponctuellement marqués par des phases de refoulement ou d'amnésie.

Les mécanismes du souvenir individuel et collectif correspondent toujours à un passé traité de manière sélective dans des contextes historico-politiques à chaque fois spécifiques ; ceci est valable en particulier pour l'histoire allemande de la deuxième moitié du xx^e siècle. Mais la question à se poser est celle de savoir s'il existe des modèles structurels généraux de transmission des souvenirs de génération en génération, et quels sont les problèmes universels lorsqu'il s'agit de les transcrire dans des projets pédagogiques. Quelles expériences peut-on tirer de l'exemple allemand qui soient valables pour les discussions internationales à propos du souvenir d'« événements douloureux » dans l'histoire de chaque pays et pour leur transcription pédagogique ?

« ANTIFASCISME » ET « TOTALITARISME » COMME STRATÉGIES DE REFOULEMENT ET D'AUTOJUSTIFICATION DE LA « PREMIÈRE GÉNÉRATION »

Pour comprendre les mécanismes allemands du souvenir dans les décennies qui suivent la seconde guerre mondiale, il est fondamental d'avoir présent à l'esprit que l'on n'a pas eu affaire à une discussion nationale isolée sur le souvenir, mais que le travail de mémoire sur les « événements douloureux » de l'histoire allemande entre 1930 et 1950 a eu, dès ses débuts, des implications internationales. En Allemagne, le mécanisme du souvenir a tout d'abord été marqué de façon décisive par le fait que les puissances victorieuses du Reich allemand, qui l'avaient libéré de sa dictature et l'avaient ensuite occupé, ont également joué un rôle décisif dans la façon dont on a abordé et traité le national-socialisme, la guerre et les camps de concentration. Ce fut le cas par exemple lors des procès de Nuremberg de 1945 et 1949 et la condamnation des « principaux criminels de guerre », et lors des procès dits de « dénazification » (1945-1951) avec pour but le renvoi des fonctionnaires politiquement compromis et enfin, dans les projets et les stratégies soigneusement préparés par des experts en vue d'une « rééducation » des Allemands après la guerre. On comprend facilement que les pays voisins de l'Allemagne, pour lesquels les années de guerre, les victimes et la résistance nationale constituent également un élément important de la culture nationale du souvenir (3), suivent alors attentivement les rapports de l'Allemagne avec cette époque de son histoire.

Mais la confrontation, imposée en Allemagne par les puissances victorieuses de la seconde guerre mondiale, avec les principaux coupables de la dictature, de la guerre et du génocide, ainsi que leur politique d'occupation revenait aussi à déléster la population allemande d'une confrontation personnelle (politique et mentale) avec son passé le plus récent, en particulier dans les premières années après-guerre. Pendant ces années en effet, le peuple allemand avait connu les bombardements, des millions de réfugiés et la misère, et il se sentait victime de ce qu'on a longtemps désigné par l'euphémisme d'« effondrement », si bien qu'il était enclin à refouler la culpabilité de sa propre misère et des souffrances infligées aux autres. La confrontation avec les « événements douloureux » a ainsi été confisquée par les puissances occupantes, tandis que les rapports choquants sur les horreurs de la guerre et les camps de la mort étaient même intérieurement rejetés par de nombreux Allemands comme étant le résultat d'une politique d'information partisane et outrancière des vainqueurs (4).

Ce rôle de délestage joué par l'influence étrangère dans l'Allemagne occupée (et au départ privée de sa souveraineté) a encore été renforcé par le fait que, très vite, l'opposition Est-Ouest a interféré avec les anciennes configurations issues de la guerre. Rappelons que, d'un côté l'Allemagne de l'Est (la République démocratique allemande, RDA, zone occupée par les Soviétiques) a été intégrée au système de domination de l'Union soviétique sur l'Europe de l'Est ; tandis que, de l'autre côté, la République Fédérale d'Allemagne, RFA, a été intégrée au système d'alliance occidentale. Par cette appartenance, soit au « camp socialiste », soit au « monde libre », les Allemands dans leur ensemble, habitants des deux États de l'après-guerre, n'étaient plus vus, ni par eux-mêmes ni par leurs voisins, comme les adversaires marginalisés de la guerre, comme cela avait été le cas dans l'immédiat après-guerre. Ils faisaient désormais partie de deux systèmes d'alliance internationaux qui, en plus de se différencier par leurs structures politiques et économiques, se livraient également bataille sur le plan idéologique. Tous les projets politiques et intellectuels, et en particulier les discussions sur la politique du souvenir et les programmes de formation historique et politique entre 1945 et 1990, ont été marqués par la confrontation de chacun de ces deux États allemands avec l'autre et le camp idéologique auquel il était rattaché. L'image politique que chaque État allemand donnait de lui et l'opposition entre l'Est et l'Ouest s'articulaient, entre autres, autour de schémas différents pour expliquer la naissance et les répercussions du national-socialisme et autour de postulats distincts sur les conséquences qu'il convenait d'en tirer.

Avec ses nouveaux partenaires occidentaux, l'État ouest-allemand, la République fédérale d'Allemagne, se retrouvait dans un front commun face au totalitarisme du bloc oriental et à sa puissance hégémonique, l'Union soviétique. Dans le concept de totalitarisme, le communisme et le national-socialisme s'amalgamaient pour constituer les caractéristiques structurelles d'une forme de domination qui représentait le contraire d'une société « libre », au système économique libéral et à la constitution démocratique et parlementaire, société dont les Allemands de l'Ouest pouvaient se penser comme les représentants. En argumentant en RFA contre le totalitarisme du camp soviétique et de l'autre État allemand, on démontrait, à ses yeux et aux yeux des autres, son propre abandon du système national-socialiste, sans être obligé de se confronter de manière plus poussée à sa propre culpabilité et à ses répercussions. La confrontation, en termes de politique du souvenir, avec le national-

socialisme pouvait de cette façon être en quelque sorte « externalisée », c'est-à-dire reportée, en politique intérieure comme extérieure, sur un adversaire actuel.

Il en allait de même pour l'État est-allemand, la RDA, où l'idéologie d'État basée sur l'antifascisme donnait au système et à la population l'assurance d'avoir tiré les bonnes leçons de l'histoire et de se trouver désormais du côté des systèmes sociaux représentant le progrès historique mondial : dans le concept (historico-matérialiste) d'antifascisme, le national-socialisme était un résultat du capitalisme, qui s'était renforcé de manière historiquement nécessaire dans ce qu'on appelait le capitalisme monopolistique et l'impérialisme et avait abouti au fascisme avant d'être vaincu lors de la seconde guerre mondiale, en particulier lors de la « grande guerre patriotique » de l'Union soviétique contre « l'Allemagne de Hitler », en faisant de nombreuses victimes. On justifiait ainsi par l'histoire, non seulement le système stalinien de domination de l'Union soviétique et la création de la RDA comme un État dans lequel l'économie avait été nationalisée, mais également la dictature du SED (*Sozialistische Einheitspartei Deutschlands*) et des organes de sécurité, désignés par l'euphémisme de « centralisme démocratique ». De ce point de vue, l'Ouest, en particulier la République fédérale d'Allemagne, s'accrochait en revanche au système de société reconnu comme la cause du national-socialisme et de la guerre. Le risque de retomber dans le fascisme y était donc latent. Avec ce programme d'antifascisme, on universalisait les « événements douloureux » de l'histoire allemande récente, c'est-à-dire qu'on en fournissait une explication téléologique, et on dépassait politiquement le risque en question, tout en l'employant en même temps comme stratégie d'attaque offensive contre l'adversaire politique (5).

Antitotalitarisme et antifascisme ne devinrent pas seulement le leitmotiv des discours politiques dans les deux États allemands, mais aussi les concepts dominants de la formation historique et politique. Ils dictaient les questions à poser et les réponses à apporter à l'histoire récente.

LES MODÈLES D'EXPLICATION DE L'HISTOIRE RÉCENTE ALLEMANDE DANS LA RFA

Le système national-socialiste des camps de concentration et l'existence de camps de la mort en Europe de l'Est pendant la guerre étaient certes

connus par une grande partie de l'opinion publique à travers les rapports des Alliés, les premières publications à caractère biographique (6) et des films documentaires (7), mais ils ne firent tout d'abord pas l'objet de recherches historiques intensives, ni de discussions sur la politique du souvenir. Au cœur des publications journalistiques et des discussions scientifiques, on trouvait tout d'abord la question de savoir ce qui avait conduit à l'échec de la République de Weimar, à la montée en puissance du nazisme et, pour finir, à la prise du pouvoir par les nazis. À ce propos, trois schémas de pensée, dès cette époque et jusqu'à aujourd'hui, marquèrent de manière ambivalente le travail de mémoire dans l'opinion publique et à l'école.

D'après le premier modèle d'explication, les Allemands ont été « séduits » par Hitler et manipulés par les organisations nationales-socialistes. C'est dire que la majorité des Allemands aurait été pratiquement la première victime des nazis (8) (on passe alors sous silence le fait que les nazis ont bénéficié d'un large soutien, que la guerre n'aurait pas pu être menée sans ces millions de soldats et que les camps de la mort n'auraient pas existé sans ces milliers de complices). Cette manière de se rappeler et de traiter du national-socialisme et de la guerre est reprise encore aujourd'hui dans de nombreuses biographies et de nombreux documentaires télévisés sur Hitler et sur d'autres dignitaires nazis, dans lesquels on montre le caractère « démoniaque » d'Hitler, de même que sur les SS, les manifestations de masse du NSDAP et d'autres organisations du Parti ; et, dans un mélange de fascination et de dégoût, on les commente comme des exemples d'une domination totalitaire.

La deuxième forme de souvenir des « événements douloureux » a été surtout développée dans les milieux conservateurs liés à l'Église. D'après eux, les Églises chrétiennes ont fait partie des adversaires et des victimes du nazisme. La répression de l'Église prouve et atteste du caractère totalitaire du nazisme, comme d'ailleurs du communisme. (On passe alors sous silence le fait qu'une partie influente du clergé des deux Églises chrétiennes en Allemagne avait salué au départ le nazisme comme une alternative au socialisme et au communisme et que la résistance fondée sur des convictions religieuses ne s'est manifesté que tardivement). Dans une perspective historique plus large, la campagne victorieuse du national-socialisme trouve sa cause dans le fait que l'homme moderne se détourne des conceptions morales et des vérités établies par la religion. Chez les intellectuels conservateurs, on retrouve ce schéma sous une forme

sécularisée : comme une exhortation et une incitation à en revenir aux racines de « l'Occident chrétien ». Le souvenir de la domination nazie et de ses conséquences n'est pas accepté comme une partie de l'identité nationale mais est, du point de vue historique et normatif, presque occulté car on y voit une chance d'en revenir aux valeurs anciennes et aux grands classiques de l'histoire des idées allemande (9).

La troisième forme de mémoire est plutôt de nature pragmatique et politique. Dans cette optique, la République de Weimar a échoué à cause d'erreurs dans l'élaboration de la Constitution, à cause de l'afflux de partis radicaux, à gauche comme à droite, aux objectifs potentiellement totalitaires, et à cause du chômage de masse à la fin des années vingt et au début des années trente. À l'inverse de la RDA, dont l'image se construisait sur une rupture avec l'histoire allemande, la RFA se voyait donc, sur le plan du droit constitutionnel et du droit des peuples, comme le successeur du Reich allemand, mais qui essayait d'éviter les erreurs de la République de Weimar. La reprise économique rapide dans cette Allemagne de l'Ouest, favorisée de manière déterminante par le programme ERP des États-Unis et par le refus exprimé très tôt d'une politique économique étatique et dirigiste, fut bientôt désignée, en Allemagne et dans le monde, par le terme de « miracle économique » et devint un mythe fondateur de la RFA, ce qui contribua également à estomper le souvenir des événements douloureux du « passé récent (10) ». Les élites intellectuelles et politiques étaient toutefois soucieuses de savoir si la démocratie décrétée par les alliés était vraiment acceptée par les Allemands ou si elle n'était qu'une démocratie de façade, incapable de surmonter la moindre crise (« *Schönwetterdemokratie* »).

De tels mécanismes ou stratégies de refoulement correspondaient aux dispositions mentales d'une génération qui avait été formée dans les premières décennies du xx^e siècle, s'était établie professionnellement dans les années vingt et avait participé à la dictature nazie et à la guerre. On l'appelait « la génération qui a vécu les événements » ; et dans les années cinquante et soixante, c'était celle à laquelle appartenait la grande majorité des hommes politiques, des fonctionnaires de l'administration et de la justice, des professeurs d'université et des enseignants (11). C'était une génération qui, dans son traitement intellectuel des événements, recourait à des métaphores expressionnistes et à un choix de concepts ontologiques : on parlait d'une « catastrophe allemande », de « tragédie », de « destin », d'« oubli de soi » et d'« année zéro ».

Ceci avait des effets également dans l'enseignement, sur la représentation qu'on pouvait se faire de la période nationale-socialiste. Le travail sur le souvenir historique de la période nationale-socialiste, dans les Länder de l'Ouest, relevait avant tout du cours d'histoire, puisqu'il n'y avait traditionnellement pas de cours de philosophie dans les lycées allemands et, au départ, pas non plus de cours de politique, dans aucun des différents types d'école. Les programmes publiés par les ministres de l'Éducation à propos du traitement du national-socialisme suivaient le schéma d'interprétation du totalitarisme (12). Des analyses empiriques de cours d'histoire de cette époque attestent en outre que, dans ces cours, qui étaient donnés en général par des professeurs issus de la génération des contemporains du nazisme, l'histoire s'arrêtait la plupart du temps avant 1933 (13).

Le récit communiste de l'histoire récente de l'Allemagne

En RDA, la doctrine d'État de l'antifascisme a conduit également à une mémoire historique très sélective et à la justification d'un mythe fondateur. Dans cette version des faits, les victimes de la dictature nationale-socialiste avaient été avant tout les personnes poursuivies et emprisonnées pour raisons politiques. Parmi elles, on comptait les communistes, qui avaient déjà pris le commandement dans les camps de concentration et, à la fin de la guerre, aidés par l'avancée de l'Armée Rouge, avaient lutté avec succès pour la Libération et pour la victoire sur la dictature fasciste. Cette représentation historique légitimait les prétentions hégémoniques de l'Union soviétique et le droit du Parti communiste à gouverner en RDA après la guerre. Dans ce récit d'une victoire sur le fascisme, considéré comme une lutte contre l'ennemi de classe et contre ses intérêts économiques et impérialistes, il n'y avait aucune place pour les gens qui avaient été persécutés, emprisonnés et tués, non pour des raisons politiques mais à cause de leur origine – par exemple les Juifs. Les aspects « irrationnels » de l'idéologie raciste nazie et l'exemple des camps de la mort des pays occupés d'Europe de l'Est se heurtaient à une interprétation de l'histoire imprégnée de luttes de classes et d'antagonismes d'intérêts « rationnels ». L'interprétation « antifasciste » de l'histoire reconnaissait bien sûr la persécution, la souffrance et la mort. Toutefois, la souffrance et la mort des victimes n'étaient pas absurdes, mais débouchaient sur une victoire historique et promettaient un avenir meilleur. Le plan du camp de Buchenwald par exemple, s'intégrait à une telle chorégraphie historique (14).

Cette mémoire sélective du national-socialisme, de la guerre et des camps de la mort et le fait de les insérer dans une histoire progressiste ne devint pas seulement en RDA le cadre obligé de la recherche historique et de l'enseignement de l'histoire. Elle se trouvait aussi bien, on peut le noter, au centre de la pédagogie de ce qu'on appelait la *Jugendweihe*, qui fut mise en place en RDA dans les années cinquante pour faire concurrence à la confirmation des paroisses évangéliques. Témoignages d'anciens prisonniers et visite de lieux de mémoire étaient au cœur du programme obligatoire de la formation de deux ans de la *Jugendweihe* jusqu'à la fin de la RDA (15).

« POUR QU'AUSCHWITZ NE SE RÉPÈTE PAS » : L'ÉDUCATION ANTI-AUTORITAIRE COMME RÉPONSE DE LA DEUXIÈME GÉNÉRATION

En RFA se mit en place, à partir de la fin des années cinquante, un nouveau contexte historique et politique. Comme souvent, des événements scandaleux servirent de déclencheur ou de motif à une nouvelle dimension de la mémoire, ce qui obligea les Allemands à considérer de manière plus intense et sur la place publique leur histoire récente. Lorsqu'en 1959 les membres d'un petit parti d'extrême droite profanèrent la synagogue de Cologne nouvellement ouverte avec des graffitis et des croix gammées, ce scandale affecta gravement les rapports entre la RFA et ses partenaires occidentaux, qui eurent alors l'impression que les vieilles mentalités politiques étaient toujours vivantes (comme la propagande est-allemande le sous-entendit de manière théâtrale). À travers le procès d'Eichmann à Jérusalem (1961), les procès d'Auschwitz se tenant à Francfort (1961-1963), et le retentissement médiatique international de ces événements, l'opinion publique allemande de ces années soixante fut confrontée à l'ampleur des camps de la mort. En amont et en aval du procès d'Auschwitz à Francfort, la réflexion critique sur l'époque nazie, du point de vue juridique, avait été institutionnalisée (16). Cela eut pour conséquence d'intensifier la recherche historique sur la politique nationale-socialiste d'élimination des Juifs d'Europe (17) et de donner des formes frappantes au traitement artistique de ce thème (18). Dans ce contexte, les Länder, également poussés par le gouvernement fédéral, décidèrent de donner une nouvelle valeur historique à l'histoire contemporaine, à la politique et aux sciences sociales dans le programme des écoles et dans

la formation des enseignants : le nazisme, la guerre et l'Holocauste y devinrent un thème central (19).

Aux initiatives prises ces années-là pour favoriser l'éducation politique et les sciences sociales à l'école et à l'université, prirent part également les personnalités de premier plan de l'« Institut de recherche sociale » de Francfort, qui devint ensuite internationalement connu sous le nom d'« École de Francfort ». Tous les représentants de ce groupe d'intellectuels, parmi lesquels Théodor Adorno et Max Horkheimer, avaient connu, avant, pendant ou après leur émigration aux USA, une évolution personnelle et intellectuelle dans leur attitude face au nazisme, au capitalisme et dans leur idée de culture démocratique. Cette évolution était marquée par des ambivalences et de douloureux processus d'apprentissage. Suivant leur compréhension désenchantée de la « dialectique de la raison » (*Dialektik der Aufklärung*) et à cause de leur critique de « l'industrie de la culture », ils refusaient certes, par principe, une « pédagogisation » de leur théorie complexe, mais ils s'engagèrent cependant (sur scène et en coulisse) en faveur d'une éducation à la démocratie, en RFA. Ils préconisaient, entre autres, des programmes d'échanges internationaux pour les professeurs d'université et les enseignants, censés démultiplier les effets de la nouvelle éducation démocratique en Allemagne. Les destinataires de cette nouvelle éducation démocratique et de ces nouvelles formes de mémoire n'étaient pas pour eux la « première génération », dont ils critiquaient violemment « l'absence de conscience », mais les enfants nés pendant et après la guerre et qu'on a souvent appelés plus tard la « deuxième génération (20) ».

Certes, les arguments des représentants de l'École de Francfort reposaient sur un travail théorique et des projets de recherche communs menés sur plusieurs années (21). Ce qui est caractéristique de ces travaux, c'est la relation qu'ils établissent entre une théorie d'inspiration marxiste de l'histoire et de la société et la psychanalyse de Freud, étendue à l'étude de phénomènes psycho-sociologiques. Cependant, parmi les réponses pédagogiques à la question de savoir de quelle manière on devait traiter de la montée du nazisme, de la guerre et de l'élimination industrielle des Juifs d'Europe, on pouvait distinguer, parmi les représentants de l'École de Francfort, des accentuations différentes, signifiantes par essence et riches d'enseignement pour la pédagogie. Le danger du fascisme et de la persécution ainsi que l'assassinat de minorités, étaient-ils un problème historique universel ? Et fallait-il de ce fait les traiter dans le cadre de la formation politico-historique de la génération

montante ? Telle était la ligne de l'argumentation d'Horkheimer (22). Ou bien le national-socialisme était-il le résultat d'une « voie historique spécifiquement allemande », ancrée dans l'histoire allemande, profondément enracinée dans les mentalités des Allemands, une inclination à l'autoritarisme, un « narcissisme collectif blessé » sans cesse à la recherche d'autorité ? Ce qu'il faudrait par conséquent traiter par l'analyse rationnelle (*Aufklärung*) de ces mécanismes psychologiques et socio-psychologiques et par une éducation à la « réflexion critique sur soi » Telle était la ligne maîtresse de l'argumentation de Theodor Adorno, dans la série d'émissions devenue célèbre *Que signifie assumer son passé ?* (1959), et *L'éducation après Auschwitz* (1965) (23). La première réponse au problème déboucha sur un programme d'éducation politico-historique ; la seconde sur un projet pédagogique. Bien qu'Adorno aboutît en 1959 au « sombre » constat « que les conditions sociales objectives ayant engendré le fascisme étaient toujours présentes » et que, pour cette raison, « la réflexion critique sur le passé dont on parle beaucoup a été jusqu'ici un échec et a dégénéré en son contraire caricatural, l'oubli vide et froid » ; bien qu'il soulignât en outre que cette évolution ne pouvait « découler dans son essence de dispositions subjectives » et que le « potentiel objectif d'un retour du national-socialisme » posait d'après lui les « limites d'une « pédagogie émancipatrice au moyen de la raison » (*aufklärerische Pädagogik*) ; malgré tout cela donc, Adorno voyait toutes « les tentatives pour travailler à rendre cette répétition impossible refluer nécessairement dans la sphère de l'individuel ». Il plaidait donc pour une « formation des formateurs », le renforcement de la sociologie dans les universités, mais avant tout pour une prise en compte de la psychanalyse (24). La phrase par laquelle Adorno commença en 1966 sa conférence sur « l'éducation après Auschwitz » : « l'exigence qu'Auschwitz ne se reproduise plus est la toute première que l'on formule à l'égard de l'éducation », devint un nouvel « impératif catégorique » pour une génération de pédagogues et de spécialistes des sciences de l'éducation en Allemagne. Ses réflexions et argumentations sont restées jusqu'à aujourd'hui, malgré les détails liés à l'époque et les contradictions internes qu'Adorno ne cherchait pas à dissimuler, le point d'ancrage central de toutes les tentatives pédagogiques et intellectuelles sérieuses de traiter le souvenir du national-socialisme, de la guerre et des camps de la mort (25).

Cette façon de dénoncer un « fascisme latent » et le danger d'une « répétition d'Auschwitz » eut un effet durable, car elle devint le moteur et l'argument d'un

conflit aux racines profondes qui opposa la « première génération » et la « deuxième génération » ; et en même temps, elle fut le ferment d'une transformation culturelle dans la société ouest-allemande. Dans les familles et les universités, nombre d'adolescents posèrent à ce moment à leurs parents et à leurs enseignants la question de leur rôle pendant la dictature nazie. S'y ajoutait une critique de la politique de « restauration » menée jusque-là et des événements contemporains en politique nationale et internationale (26). La deuxième génération argumentait en utilisant une terminologie politique et socio-scientifique qui se distinguait nettement des concepts ontologiques en usage dans la génération de ses parents, mais qui provenait également de la culture de la première moitié du xx^e siècle (27). La conjugaison de ce conflit de générations et de cette transformation culturelle produisit une atmosphère tendue au niveau politique, moral et émotionnel. Elle constitua alors, pour quelques rares personnes, la légitimation d'un processus de radicalisation politique (allant jusqu'au terrorisme de la RAF « *Rote Armee Fraktion* »). Pour beaucoup d'autres, qui trouvèrent une place dans un système scolaire ou universitaire alors en expansion, elle fut la justification d'une nouvelle pédagogie. La « *Wendung aufs Subjekt* » (intérieurisation des capacités de réflexion critiques) qu'Adorno, presque faute de mieux, avait proposée comme étant la seule stratégie possible pour éviter une répétition d'Auschwitz, donnait à cette nouvelle orientation de la pédagogie allemande une grande légitimité morale et historique. Ceci devint le leitmotiv d'une branche des sciences de l'éducation en Allemagne qui se voulait « critique » et qui se positionnait dans la critique des positions politiques et scientifiques de la génération précédente (28). Et, dans une large frange des milieux enseignants, ceci légitimait en outre, du point de vue historique et moral, le fait de se détourner des principes d'éducation, dénoncés comme autoritaires, qui avaient cours dans la génération des parents. On remarque qu'à cette occasion, on réutilisa des concepts théoriques et des modèles pratiques issus de la période d'avant-guerre (29).

On discute encore pour savoir si cette transformation historique des structures d'autorité et des styles d'éducation dans les familles allemandes, qui eut effectivement lieu dans les années suivantes (30), s'explique par une nouvelle pédagogie sensibilisée au souvenir historique du national-socialisme, ou par d'autres processus socio-historiques. Il est cependant indéniable que, dans le programme officiel des cours d'histoire, de politique et de religion (31), le national-socialisme et l'Holocauste faisaient partie des passa-

ges obligés (32), et que, depuis les années soixante-dix, il n'y a sans doute pas un seul élève qui n'ait quitté l'école en Allemagne sans avoir été confronté en cours à ces thèmes. La question de savoir quelle forme devait prendre ce cours et comment il pouvait être complété par des projets historiques dans l'environnement régional des écoles favorisa dans les années suivantes non seulement des discussions didactiques (33) dans les différentes disciplines, mais aussi une foule d'initiatives et de projets régionaux dans lesquels on traitait du destin des concitoyens juifs déportés et assassinés, on visitait les camps de la région et on cherchait des témoignages concernant la répression et la résistance (34).

Ces débats et initiatives pédagogiques étaient également confrontés de plus en plus souvent à une internationalisation, évidente en ces années, du souvenir de l'Holocauste, qui avait pour point de départ en particulier des productions cinématographiques célèbres (la série télévisée américaine *Holocaust* par exemple, ou le film de Steven Spielberg *La liste de Schindler*), mais aussi des ouvrages scientifiques mis en scène comme des événements médiatiques internationaux (35). À travers eux, le concept d'« Holocauste » devint également, en Allemagne, le mot par lequel on désigne la politique d'élimination systématique des Juifs d'Europe par les Allemands.

Les effets de cet enseignement, de ces projets et de ces films sur la mémoire des élèves sont difficiles à évaluer, et il est encore plus difficile de juger de leur influence sur le comportement politique des jeunes. Il est cependant évident que le souvenir des « événements historiques douloureux » de l'histoire allemande entre 1930 et 1950 en RFA a été, des années soixante aux années quatre-vingt-dix, un thème controversé autour duquel se positionnaient les camps politiques en présence. Ceci est également vrai pour les camps politiques existant au sein des sciences et de différentes professions (par exemple la germanistique allemande, les sciences historiques et de l'éducation (36), la médecine et le droit), mais également sur la grande scène de la politique nationale. L'histoire de la culture et des mentalités de la RFA, depuis les années soixante-dix, pourrait être décrite comme une suite de « scandales » causés par des productions artistiques retentissantes (37), des discours politiques ou des débats parlementaires (38), des thèses scientifiques (39) autour desquels les médias se faisaient pendant des mois l'écho des polémiques qu'elles suscitaient, sur la valeur ou les formes du souvenir du national-socialisme, de

la guerre et de l'Holocauste. La particularité de ces controverses était que, par-delà les jours de commémoration rituels, elles mirent en branle un processus douloureux et conflictuel qui amenait à parler enfin de dimensions longtemps refoulées, par exemple, pour amener (autant que faire se pouvait) à adopter la perspective des victimes (40), mais aussi à aborder le rôle de la Wehrmacht (41), celui de grands groupes industriels (42) et, récemment, à évoquer la structure de la personnalité et les motivations des coupables (43).

L'HOLOCAUSTE ET LA « TROISIÈME GÉNÉRATION » DANS L'ALLEMAGNE RÉUNIFIÉE

Depuis les années quatre-vingt-dix, le souvenir du national-socialisme, de la guerre et de l'Holocauste est pris dans une nouvelle configuration historique et politique. Celle-ci développe trois processus principaux :

1. Si le souvenir est un processus qui crée aussi de l'identité nationale, alors il est tout à fait logique que la réunification des deux États allemands après 1989 ait entraîné une situation tout à fait nouvelle et des processus de souvenir contraires. Pour les citoyens de l'Allemagne unifiée dans ce qu'on appelait désormais la « République de Berlin », l'histoire de la RDA et de la « République de Bonn » mit à distance et détruit de différentes manières le souvenir de la période national-socialiste. C'est (également) pour cela que le processus d'unification se révéla être, après l'euphorie des premiers mois, une difficile rencontre des populations de deux États allemands imprégnées d'expériences historiques et de cultures du souvenir différentes.

Chez les Allemands qui avaient vécu quarante ans en RDA (comme d'ailleurs pour les habitants des pays de l'Est (44)), le souvenir de la dictature national-socialiste interféra à plusieurs niveaux avec le souvenir encore très présent de la dictature communiste et avec son auto-définition comme antifasciste. L'ouverture des dossiers des organes de sécurité de la RDA (*Staatssicherheit*, STASI) révéla une ampleur de l'espionnage et de la répression sur l'ensemble de la population est-allemande qui surpassait largement les représentations et les craintes de la plupart des citoyens de l'ex-RDA. En 1991, on mit en place une administration spéciale (45) pour gérer, reconstituer et mettre en ordre les « dossiers de la Stasi », comme travail de mémoire sur la dictature de la RDA, ce qui ouvrait pour les victimes l'accès à ces docu-

ments. La confrontation des souvenirs concurrents de deux dictatures s'aggrava de manière exemplaire lorsqu'on tenta de développer des concepts pédagogiques adaptés pour les anciens camps de concentration situés en ex-RDA afin de les transformer en « lieux du souvenir ». Le camp de concentration de Buchenwald est, par exemple, un lieu où des gens ont été emprisonnés, torturés et tués aussi bien sous la dictature nazie que sous la dictature communiste. La question de savoir comment un lieu de mémoire pouvait être organisé de manière appropriée pour les victimes de deux dictatures différentes donna lieu à de violentes controverses publiques et à une discussion d'experts à propos de la « pédagogie des lieux du souvenir (46) ».

2. Dans les années quatre-vingt-dix, on devait donc trouver quelle place le souvenir du national-socialisme, de la guerre et de l'Holocauste, qui avait été conquis de haute lutte dans les années soixante-dix et quatre-vingt dans la « République de Bonn », occuperait dans l'image de la « République de Berlin ». Des observateurs critiques, en Allemagne et dans le monde, formulèrent à cette époque la crainte qu'avec la réunification des deux États allemands ne renaisse un nouveau nationalisme allemand pouvant entraîner un refoulement des « événements douloureux de 1933 à 1945 ». Dans cette période, ce furent également des événements scandaleux et les controverses qui en découlèrent en politique intérieure qui amenèrent à de nouvelles initiatives politiques. Lorsqu'au début des années quatre-vingt-dix furent commis des actes racistes, précisément dans des villes de l'ex-Allemagne de l'Est, on constata que la RDA avait certes fait d'un internationalisme abstrait une doctrine d'État, mais que l'isolement international et culturel avait évité à la population est-allemande de se confronter aussi bien au passé allemand douloureux qu'à l'altérité culturelle. Le combat contre les tendances xénophobes et le souvenir du national-socialisme se fondirent dans les années quatre-vingt-dix en un projet politico-pédagogique et, dans ce contexte, le souvenir de l'Holocauste devint, de manière quasi officielle, un élément central de l'identité nationale de la RFA. En 1996, fut reprise une initiative du Conseil central des Juifs d'Allemagne, et le 27 janvier, jour de la libération du camp d'Auschwitz, fut proclamé « Journée du souvenir des victimes du national-socialisme ». En 1999, fut créée une fondation intitulée « Souvenir, responsabilité et avenir », à laquelle participèrent la plupart des entreprises allemandes et qui aboutit en l'an 2000 à la promulgation de la « Loi de dédommagement des anciens travailleurs forcés du III^e Reich ». À côté de ces initiatives poli-

tiques, de vives controverses publiques concernant deux grands projets artistiques devinrent les points de cristallisation de la quête d'identité de la « République de Berlin ». Il s'agissait d'une part du projet, dû au couple d'artistes Christo et Jeanne Claude et prévu depuis des années, d'emballer pendant l'été 1995 de manière spectaculaire l'ancien bâtiment du Reichstag (avant sa transformation en Parlement de la nouvelle République) ; et d'autre part de la création d'un « Mémorial pour les Juifs d'Europe assassinés », dont la mise en œuvre artistique adéquate se ferait au centre de Berlin, et qui fut finalement ouvert en 2005, après des débats ayant duré plusieurs années. La ligne de conduite politique selon laquelle, pour tous les partis politiques siégeant au Parlement, l'Holocauste faisait partie de l'identité de la RFA, fut affirmée de manière démonstrative dans la politique scolaire. En complément de l'instauration d'une « Journée du souvenir de l'Holocauste » le 27 janvier, la Conférence des ministres de l'Éducation des Länder fit une déclaration commune dont l'introduction postulait : « Un traitement intensif et approfondi de la question de la tyrannie nationale-socialiste fait partie des devoirs de l'école. Le travail de mémoire sur l'Holocauste y occupe une place centrale (47) » ;

3. Mais la confrontation avec le national-socialisme et l'Holocauste dans les écoles allemandes fut prise dans une nouvelle situation. Alors que les enseignants, formés et embauchés dans les années soixante et soixante-dix, faisaient encore partie de ce qu'on appelait la « deuxième génération », les élèves des écoles allemandes étaient, dans les années quatre-vingt-dix, les petits-fils et les petites-filles de la génération de ceux « qui avaient vécu les événements ». Et ces élèves cherchaient, dans la logique du conflit de générations, une distance critique par rapport à leurs professeurs et à leurs parents, ce qui signifiait également une distance par rapport aux contenus enseignés à l'école à propos du national-socialisme, de la guerre et de l'Holocauste (48), voire chez les plus âgés, une attitude critique à l'égard des concepts gouvernant jusque-là la politique du souvenir (49). Dans le même temps, des études empiriques révélèrent que la génération des petits-enfants considérait la génération de ses grands-parents avec une empathie dont n'avait pas été capable celle de ses parents, à cause de leur propre conflit de générations et de l'atmosphère typiques des années soixante et soixante-dix. Il semble par conséquent que le processus du souvenir obéit, génération après génération, à une logique dialectique spécifique (50). Et il faut également prendre en compte le fait que les mécanismes du

souvenir dans les familles suivent une autre logique que les controverses qui se déroulent sur la place publique et parviennent dans les écoles. En majorité, la génération des petits-enfants vit avec l'idée que « Papi n'était pas un nazi ». Elle veut sauver ses grands-parents, qui sont des membres de la famille qu'elle aime, et elle a tendance à expliquer et à excuser leur attitude du fait des connaissances qu'elle a acquises dans les cours sur le nazisme et sur les mécanismes de manipulation et d'endoctrinement dans les dictatures (51).

En Allemagne, une pédagogie tentant d'appliquer la politique scolaire officielle concernant l'enseignement du national-socialisme, la guerre et l'Holocauste, doit aujourd'hui non seulement prendre en compte la socialisation historique très différente de la population d'Allemagne de l'Est et prendre en considération les mouvements de distanciation de la « troisième génération », mais aussi gérer le fait qu'un pourcentage croissant d'élèves est originaire de familles arrivées avec le statut de travailleurs immigrés dans les années soixante en RFA, s'y sont durablement installées, ont été naturalisées, mais vivent entre deux cultures. La grande majorité de ces enfants issus de l'immigration est d'origine turque. Il est évident que, pour ces élèves, dans le processus de construction de l'identité, l'histoire allemande, en particulier le national-socialisme, la guerre et l'Holocauste, ont une tout autre valeur que pour des élèves allemands. D'une part, ils perçoivent ces événements historiques de manière encore plus distanciée que la génération actuelle des élèves allemands. Pour eux, cette période de l'histoire allemande est encore moins liée à des sentiments de culpabilité ou de responsabilité personnelle. D'autre part, cependant, des études empiriques montrent qu'ils ne veulent pas être exclus de ce débat et qu'une partie d'entre eux compare la persécution basée sur des éléments raciaux sous le III^e Reich à leurs propres expériences de rejet et de discrimination en Allemagne (52).

Tous les partis de RFA acceptent, depuis peu, le fait que l'Allemagne soit, comme la plupart des pays européens, un pays d'immigration et qu'une partie de la population n'ait pas une identité uniquement allemande. La question de la culture nationale du souvenir, voire de la reconnaissance d'événements historiques douloureux comme faisant partie de l'identité nationale, est confrontée à toute une nouvelle palette de mémoires concurrentes qui exigent, non seulement de nouvelles stratégies sociales et politiques, mais aussi de nouveaux concepts en didactique de l'histoire et en pédagogie (53).

QUELLES LEÇONS PARTICULIÈRES ET UNIVERSELLES TIRER DE L'EXEMPLE ALLEMAND ?

L'exemple allemand aboutit à la conclusion que des « événements douloureux » ne peuvent faire partie d'une mémoire collective et de l'identité nationale que si la société (ou tout d'abord quelques groupes sociaux) se montre capable de mener, au-delà de ces événements historiques douloureux, des débats politiques et historiques. Ce n'est qu'à travers le débat public qu'un événement historique devient une partie de la mémoire des groupes sociaux et de la société. Ce qui joue le rôle de déclencheur de telles controverses, ce sont souvent des événements d'abord ressentis par certaines parties, puis peut-être par la majorité de la société (ou des observateurs étrangers) comme « scandaleux », c'est-à-dire qui franchissent certaines limites, qui brisent des tabous du point de vue de la morale ou de l'esthétique. De tels actes scandaleux ont été, dans l'histoire allemande, d'une part la profanation de la mémoire des victimes et d'autre part des manifestations de xénophobie qui ont révélé une permanence des attitudes qui, d'après l'opinion dominante, avaient conduit à ces « événements douloureux » dans l'histoire comme au présent.

Le souvenir comme forme d'identité est un processus qui n'est jamais achevé, et qui est au contraire sans cesse en mouvement. On peut évidemment en faire quelque chose de sacré, par exemple dans les programmes scolaires et le ritualiser, par exemple, avec des journées de commémoration, mais de nouvelles situations générationnelles ou politiques et des phénomènes de migration conduisent inéluctablement à un développement de « souvenirs concurrents » et à une transformation de la mémoire collective, à propos de laquelle de nouvelles controverses doivent être menées.

L'identité des nations et des groupes sociaux ne peut se former seulement sur la base d'un passé « héroïque » (des batailles victorieuses, des fondateurs de l'État, des artistes, des scientifiques ou des novateurs admirés de tous). Elle peut aussi intégrer des « événements douloureux » de sa propre histoire. Le « Plus jamais ça ! » peut devenir un impératif productif du point de vue politique et pédagogique dans la mesure où il conduit à une compréhension plus complexe de l'histoire. Car la centration sur des personnalités et des événements « héroïques » comme lieux de mémoire s'accompagne toujours de raccourcis, voire d'une falsification de l'histoire, ce qui conduit à ignorer les zones d'ombres dans la personnalité et dans la vie des personnes « héroï-

ques », à mettre entre parenthèses, à enjoliver ou à instrumentaliser les cruautés et les méthodes qu'il a fallu employer pour atteindre la victoire, ou encore à occulter la souffrance des victimes et des petites gens. Un souvenir uniquement « héroïque » mène à des identifications superficielles. Ce n'est donc qu'en intégrant les événements douloureux ou les aspects douloureux d'un passé héroïque qu'on arrive à une « *Wendung aufs Subjekt* », c'est-à-dire à un processus de traitement réaliste et compatissant de l'histoire.

Depuis l'avènement de l'école et de l'université modernes, est apparue une tendance qui consiste à laisser ces institutions se charger du traitement pédagogique de problèmes ou contradictions non résolus dans la société et de soulager ainsi la politique et le monde des adultes. S'y ajoute aussi la stratégie consistant, par des programmes et des objectifs scolaires, à faire des mécanismes du souvenir et de la mémoire collective quelque chose de sacré, dont on contrôle ainsi le changement. Mais le fait de charger les institutions de formation du traitement de la mémoire historique a des conséquences ambivalentes, en particulier lors du souvenir d'événements douloureux, tels dictature, guerre et génocide :

– Dans le processus de « pédagogisation » du souvenir, on procède, par égard pour les enfants et les adolescents (peut-être est-ce une obligation), à une simplification, une harmonisation et à une falsification des processus historiques (comme c'est également le cas pour d'autres biens culturels, tels la littérature) ; et souvent, en cas d'événement douloureux, à une banalisation de la souffrance des victimes. Cela paraît difficilement évitable, s'il s'agit de l'inimaginable souffrance des victimes de la Shoah. Qu'une esthétisation de la souffrance des victimes apparaisse inappropriée ou soit au contraire la seule forme possible du souvenir, c'est une question qui se pose depuis le départ (54).

– Le souvenir ne porte pas seulement sur des « événements douloureux » isolés mais est toujours, que ce soit de manière évidente ou cachée, intégré à un récit historique. Ces récits contiennent ou véhiculent toujours des modèles historiques qui expliquent ces événements, les replacent dans un contexte, fournissent des explications pour les victoires ou les défaites, rapprochent la souffrance et le bonheur, formulent des exhortations ou des conseils pour l'avenir. Quand on fait des « événements douloureux » le thème d'un programme pédagogique, on devrait alors réfléchir sur ces modèles historiques implicites et en faire l'objet d'un enseignement historico-politique.

– Mais la mise en place d'objectifs généraux pour l'enseignement dans des milliers d'écoles est soumise à des contingences, et la différence entre éducation et enseignement ne peut être supprimée. C'est-à-dire que, même un cours réussi ne dit rien sur les processus personnels qui ont été déclenchés chez les élèves et sur les effets que ce cours aura sur leur comportement futur.

– L'ambition politique, acceptée par la pédagogie (peut-être un peu trop à la légère), non seulement de transmettre par les cours d'histoire, de politique et de philosophie, un corpus commun de récits, mais aussi d'induire des comportements qui soient efficaces au quotidien sur le plan social et politique, tend à déshistoriciser et à moraliser le souvenir. Le souvenir d'événements douloureux devient éducation à la tolérance et à l'empathie réciproque et il se trouve, en outre, exposé au risque, non seulement d'une déshistoricisation, mais aussi d'une banalisation et d'une instrumentalisation (politique et pédagogique) des victimes.

– Par rapport à l'Holocauste, ce danger est présent d'une manière particulière, du fait qu'on en parle dans les textes modernes à la réflexion la plus aboutie (55) comme d'un événement qui remet en cause notre civilisation et la conception de l'histoire qui prévalait jusqu'alors, influencée par l'esprit des Lumières et la pensée progressiste. C'est précisément ce qui

fait la singularité de l'Holocauste. Jusqu'à quel point l'école peut-elle assumer un tel niveau de réflexion et en faire un objet d'enseignement ?

Comment juger, dans ces conditions, les programmes politiques et pédagogiques internationaux qui tentent de faire rentrer l'Holocauste (ainsi que, plus récemment, le commerce international des esclaves) dans des stratégies visant à une éducation générale aux Droits de l'homme (56), et qui veulent par conséquent imposer, par le souvenir de tels génocides, un progrès collectif historique de l'enseignement ? Ceci peut se comparer avec la mémoire historique de la guerre de Trente ans qui, en tant que guerre régionale, continue à être ce traumatisme européen qui a imposé le principe de tolérance religieuse ; ou encore avec les deux guerres mondiales du xx^e siècle partant de l'Europe, souvent utilisées aujourd'hui pour justifier l'Union européenne. Une telle universalisation de la mémoire de la dictature, de la guerre et de l'Holocauste ne constitue-t-elle pas une déshistoricisation et une dépolitisation problématiques de la mémoire ou bien est-elle une étape nécessaire dans le processus de souvenir et d'oubli ?

Bernd Zymek,
Histoire de l'éducation,
Faculté des Sciences de l'éducation
et des sciences sociales
Université de Münster

NOTES

(1) Voir la note 50.

(2) Cf. Halbwachs, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire* [1925], Librairie Alcan, Albin Michel, 1949 (2^e éd) ; et *La mémoire collective*, [1950] Paris : PUF, 1968. En Allemagne, la sociologie de Maurice Halbwachs a été développée par l'égyptologue Jan Assmann et a trouvé un écho important dans de nombreuses disciplines scientifiques. Cf. Assmann, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* [La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et identité politique dans les civilisations développées anciennes]. Munich : Beck, 1992. La différenciation de Jan Assmann entre la « mémoire communicative », qui combine à peu près trois générations et la « mémoire culturelle », embrasse toute la culture écrite et archivée d'une société et qui est l'objet des sciences philologiques et historiques. Cette notion est devenue commune dans ces disciplines en Allemagne.

(3) Cf. Flacke, Monika (éd.), *Mythen der Nationen, 1945 Arena der Erinnerung* [Mythes des nations, 1945 – Arène du souvenir]. Une exposition du *Deutsches Historisches Museum*. [Livrets d'accompagnement de l'exposition, du 2 octobre 2004 au 27 février], Berlin : Deutsches Historisches Museum, 2005, 2 vol.

(4) Assmann, Aleida & Frevort, Ute, *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945* [Oubli de l'histoire, obsession de l'histoire. Du traitement des passés allemands après 1945], Stuttgart : Deutsche Verlagsanstalt, 1999 ; Rüsen, Jörn & Jäger, Friedrich, « Erinnerungskultur in der Geschichte der Bundesrepublik Deuts-

chland » [Culture du souvenir dans l'histoire de la RFA], In Rüsen, Jörn, *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen* [Le sens de la culture. Orientation entre hier et demain], Köln, Weimar, Wien : Böhlau, 2006, p. 94 et suivantes.

(5) Cf. Herf, Jeffrey, *Divided Memory. The Nazi Past in the two Germanys*. Cambridge : Harvard University Press, 1997.

(6) Cf. par ex. le livre de Eugen Kogon, *Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager* [L'État-SS. Le système des camps de concentration allemands] [1946], (en 2006, est parue la 43^e réédition !) ; et *Le journal d'Anne Frank*, paru en 1947 aux Pays-Bas, traduit en allemand en 1950, édition de poche en 1955.

(7) Surtout le film d'Alain Resnais : *Nuit et Brouillard*, présenté pour la première fois au Festival de Cannes en 1956.

(8) Voir l'auto-interprétation ambivalente de l'Autriche jusqu'à aujourd'hui. Cf. par ex. Albrich, Thomas, *Es gibt keine jüdische Frage. Zur Aufrechterhaltung des österreichischen Opfer-Mythos* [Il n'y a pas de question juive. Pour le maintien du mythe de la victime autrichienne], p. 147, in Steininger, Rolf (éd.), *Der Umgang mit dem Holocaust. Europa – USA – Israel* [Le traitement de l'holocauste. Europe – USA – Israël], (2^e édition), Wien/Köln/Weimar : Böhlau, 1994.

(9) Cf. Klee, Ernst, *Der Umgang der Kirche mit dem Holocaust nach 1945* [Les rapports entre l'Église et l'Holocauste après 1945], *ibid.*, p. 119-135 ; et Phayer, Michael, *Die katholische Kirche, der Vatikan und der Holocaust 1945-1965* [L'Église catholique, le

- Vatican et l'holocauste de 1940 à 1965], Paris : L. Lévi, 2001, *ibid.*, p. 137-145. On trouve des exemples de pédagogues conservateurs en Allemagne à cette époque : cf. Dudek, Peter, *Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland. 1945-1990* [Un regard en arrière sur le passé sera inévitable. Du traitement pédagogique de l'holocauste. 1945-1990], Opladen : Westdeutscher Verlag, 1995.
- (10) Cf. Münckler, Herfried, *Wirtschaftswunder oder antifaschistischer Widerstand – politische Gründungsmythen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR* [Miracle économique ou résistance antifasciste - mythes politiques fondateurs de la RFA et de la RDA], in Esser, Hartmut (éd.), *Der Wandel nach der Wende. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik in Ostdeutschland* [Transformations suite à la réunification. Société, économie, politique en Allemagne de l'Est], Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2000, p. 41-65.
- (11) La vague de licenciements suite à ce que l'on a appelé les « procès de dénazification » fut rapidement reprise, cf. Niethammer, Lutz, *Die Mitläuferfabrik. Entnazifizierung am Beispiel Bayerns* [L'usine à complices. Dénazification: l'exemple de la Bavière] Berlin : Dietz, 1982.
- (12) Voir la décision de la conférence des ministres de l'Éducation des Länder (KMK) de 1953, cf. note 13.
- (13) Cf. Pingel, Falk, *Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern* [Le national-socialisme et l'Holocauste dans les manuels scolaires ouest-allemands], dans Steininger, Rolf (éd.), *Der Umgang mit dem Holocaust. Europa – USA – Israel* [Le traitement de l'Holocauste. Europe – USA – Israël], Wien/Köln/Weimar : Böhlau, 1994, p. 221-232.
- (14) Cf. Groehler, Olaf, « Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern » [L'holocauste dans l'écriture de l'Histoire en RDA], in Moltmann, B. (éd.), *Erinnerung, Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost* [Souvenir, présence de l'holocauste en Allemagne de l'Est et de l'Ouest], 1993 ; Diner, Dan, *Zur Ideologie des Antifaschismus* [Sur l'idéologie de l'antifascisme], p. 21-30 ; et Münckler, Herfried, « Das kollektive Gedächtnis der DDR » [La mémoire collective de la RDA], in Vorsteher, Dieter, *Parteiauftrag: Ein neues Deutschland. Bilder, Rituale und Symbole der frühen DDR* [Mission du Parti : une nouvelle Allemagne. Images, rituels et symboles des débuts de la RDA], Berlin : DHM, 1996.
- (15) La « Jugendweihe » (consécration de majorité) était un programme de formation politique et morale (quasi obligatoire) pour les jeunes à l'âge de 12 à 14 ans, réalisé par une sous-organisation de la SED et aboutissant à une cérémonie publique dans laquelle les jeunes prêtaient serment et fidélité au socialisme et l'État de la RDA, cf. Tenorth, H.E. et al., *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition* [Politisierung scolaire de la RDA. Imposition et échec d'une ambition éducative], Weinheim : Beltz, 1996.
- (16) En 1958 fut enfin créé le « Bureau central de l'administration judiciaire des Länder pour l'élucidation des crimes nazis », à Ludwigsburg.
- (17) « L'Institut d'histoire contemporaine », créé en 1949 à Munich, fit l'objet dans les années cinquante d'une plus grande attention de la part de l'opinion publique en raison de ses expertises historiques concernant les procès contre les criminels nazis.
- (18) Par ex., les drames de Peter Weiß, *L'Enquête* (1965), et de Rolf Hochhuth, *L'Adjoint* (1962).
- (19) Cf. *Über die Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht* (Beschluss der Kultusministerkonferenz, KMK, vom 20.04.1978) [Traiter du national-socialisme en cours. Décision de la KMK du 20.04.1978].
- (20) Cf. Albrecht, Clemens, « Das Allerwichtigste ist, dass man die Jugend für sich gewinnt. Die kultur- und bildungspolitischen Pläne des Horkheimer-Kreises bei der Remigration » [Le plus important est de gagner la jeunesse à sa cause. Les projets de politique culturelle et de formation du Cercle Horkheimer lors de la remigration], in Ders. u.a. (éd.), *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule* [La fondation intellectuelle de la RFA. Une histoire de l'influence de l'École de Francfort], Frankfurt/New York : Campus, 1999, p. 97-130.
- (21) En particulier leurs recherches sur l'*Authoritarian Personality*, mais également d'autres recherches de l'Institut de Francfort dans les années cinquante. Cf. Homan, Harald, *Die Frankfurter Schule im Exil* [L'École de Francfort en exil], in Albrecht, 1999, p. 57-75.
- (22) Voir la position de Max Horkheimer, cf. Albrecht, Clemens, *Im Schatten des Nationalsozialismus. Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule* [À l'ombre du national-socialisme. La politique pédagogique de l'École de Francfort], in Ders (dir.), 1999, p. 397-447.
- (23) Cf. p. 404 et suivantes. Les deux conférences sont parues dans : Adorno, Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* [Éducation à la majorité. Conférences et conversations avec Hellmut Becker 1959 – 1969], Frankfurt a. M : Éd. Gerd Kadelbach, Suhrkamp, 1970.
- (24) Voir p. 22, p. 25, p. 66.
- (25) Cf. par ex. Meseth Wolfgang, *Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur* [Apprendre de l'Histoire. Du rôle de l'éducation dans la culture du souvenir en Allemagne de l'Ouest], Frankfurt a. M : Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2005, p. 65 et suivantes.
- (26) En Allemagne, on critiqua en particulier le projet dit des « lois d'exception » mis en place par la première « Grande coalition » (1966-1969) ; à l'étranger, la Guerre du Vietnam.
- (27) Dans cette période, les écrits du psychanalyste, sexologue et sociologue Wilhelm Reich (1897-1957) et du spécialiste de littérature et philosophe Georg Lukács (1885-1971) eurent une influence particulière auprès des étudiants allemands (en particulier à gauche).
- (28) Cf. Récement, le résumé de Meseth a.a.O. p. 155 et suivantes.
- (29) Par ex. Les écrits du pédagogue anglais A. S. Neill sur son école de Summerhill.
- (30) Cf. par ex. Du Bois-Reymond, M., « Les négociations familiales dans le processus de modernisation », in Büchner, P., et al., (éd.), Teeenie Welten, *Aufwachsen in drei europäischen Regionen* [Mondes d'ados. Grandir dans trois régions européennes], Opladen : Leske/Budrich, 1998, p. 83-223.
- (31) En Allemagne, le cours de religion fait constitutionnellement partie des enseignements scolaires dans toutes les écoles. Les élèves peuvent s'en dispenser à leur majorité religieuse (14 ans) mais ils doivent alors participer à un cours de remplacement dont le nom et les modalités changent d'après les Länder : cours d'éthique, philosophie pratique...
- (32) Cf. note 19.
- (33) Cf par ex., Bundeszentrale für politische Bildung (éd.), *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht* (Le national-socialisme comme problème didactique. Contributions au traitement du système nazi et de la résistance allemande en cours), Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1978 ; et Meseth, Wolfgang et al. (éd.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* [École et national-socialisme. Exigence et limites du cours d'histoire]. Frankfurt am Mein/New York : Campus, 2004.
- (34) Le « Concours historique du président fédéral » (pour les scolaires) apporta un soutien et une légitimité à ce genre de travaux historiques avec l'appel à projets sur le thème : « Le quotidien sous le nazisme ».
- (35) Par ex., les débats autour du livre de Daniel Jonah Goldhagen, *Les bourreaux volontaires de Hitler. Les Allemands ordinaires et l'Holocauste*, Paris : Seuil, 1997.
- (36) Sont restées célèbres la conférence des germanistes de 1966 et la « querelle des historiens » de 1986. Sur les sciences de l'éducation allemandes, voir par exemple, Jahrbuch Pädagogik

- (2003) sur le thème « Souvenir – formation – identité », édité par des spécialistes allemands des sciences de l'éducation qui se disent les tenants d'une « science de l'éducation critique ».
- (37) Cf. note 17 et ces dernières années, par exemple, les polémiques autour des paroles de Martin Walser déclarant qu'« Auschwitz est tombé au rang de massue morale omniprésente » (Walser-Bubis-Debatte 1998/99), de même que les derniers romans de Günter Grass, *Krebsgang* (2002) et *Beim Häuten der Zwiebel* (2006).
- (38) Cf. Dubiel, Helmut, *Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des Deutschen Bundestages* [Personne ne peut se libérer de l'Histoire. La domination national-socialiste dans les débats du Parlement allemand], München/Wien : Hanser, 1999.
- (39) Par ex., les controverses autour des thèses publiées en 1986 dans le *Frankfurter Allgemeine Zeitung* par l'historien berlinois, Ernst Nolte, sur le rapport entre l'Holocauste et le système stalinien du goulag qui entraînent une querelle de plusieurs mois.
- (40) Fondamental à ce propos, Diner, Dan (éd.), *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz* [Fracture de civilisation. Penser après Auschwitz], Frankfurt a. M. : Fischer, 1988.
- (41) Cf. Institut de recherche sociale de Hambourg (HIS), *Eine Ausstellung und ihre Folgen. Zur Rezeption der Ausstellung « Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944 »* [Une exposition et ses conséquences. À propos de la réception de l'exposition. Guerre d'anéantissement. Crimes de la Wehrmacht 1941-1944]. Hambourg : Hamburger Edition, 1999.
- (42) Par ex., L'usine Volkswagen, cf. Grieger, Manfred et Mommsen, Hans, *Das Volkswagenwerk und seine Arbeiter* [L'usine Volkswagen et ses ouvriers], Berlin : Econ, 1990 ; et la Deutsche Bank, cf. James, Harald, *Die Deutsche Bank und die « Aryanisierung »* [La Deutsche Bank et l'« aryanisation »], München : Beck, 2001.
- (43) Cf. Welzer, Harald, *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden* [Coupables. Comment des gens normaux deviennent des tueurs en série], Frankfurt a. M. : Fischer, 2005.
- (44) Cf. Diner, Dan, *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust* [Mémoires contraires. La valeur et l'effet de l'Holocauste], Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
- (45) Nom officiel (BStU) : Administration pour les documents du Service de sécurité d'État de la République démocratique allemande, mise en place par la Loi sur les documents de la Stasi (StUG) 1991.
- (46) Cf. Zimmer Hasko, *Der Buchenwald-Konflikt. Zum Streit über Geschichte und Erinnerung im Kontext der deutschen Vereinigung* [Le conflit de Buchenwald. Querelle sur l'Histoire et le souvenir dans le contexte de l'unification allemande], Münster : Waxmann, 1999 ; Knigge, Volkhard, *Antifaschistischer Widerstand und Holocaust. Zur Geschichte der KZ-Gedenkstätten in der DDR* [Résistance antifasciste et holocauste. Histoire des lieux de mémoire dans les camps de concentration en RDA], in Moltmann, Bernhard et al., (éd.), *Erinnerung. Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost* [Souvenir. Présence de l'holocauste en Allemagne de l'Est et de l'Ouest], Frankfurt a. M. : Haag/Herrchen, 1993, p. 67-78 ; et Marcuse, Harold, *Die museale Darstellung der Holocaust an Orten ehemaliger Konzentrationslager in der Bundesrepublik 1945-1990* [Site muséal de l'Holocauste dans les anciens camps de concentration en RFA 1945-1990], *ibid.*, 1993, p. 79-97.
- (47) Cf. Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) 1996. Les directives correspondantes des Länder de Bavière, Rhénanie du Nord-Westphalie et Saxe furent publiées à titre d'exemple par la KMK.
- (48) Cf. Heyl, Matthias, « Dialektik der Aufklärung der anderen Art – Generationen nach Auschwitz » [Dialectique de la raison d'un genre différent – les générations après Auschwitz], in *Polis*, n° 4, 2001, p. 3-6.
- (49) Par ex. Messerschmidt, Astrid : *Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis* [La formation comme critique du souvenir. Processus d'apprentissage dans les discussions sur la mémoire de l'holocauste], Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2003.
- (50) Cf. l'œuvre fondamentale de Mannheim, Karl, « Das Problem der Generationen » [1928] [Le problème des générations], in Wolff, K.H. (dir.), *Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* [Karl Mannheim. Sociologie du savoir. Sélection tirée de l'oeuvre], Berlin/Neuwied : Luchterhand, 1964, p. 509-56.
- (51) Cf. Welzer, H. et al., « Opa war keine Nazi ». *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* [« Papi n'était pas un nazi ». National-socialisme et Holocauste dans la mémoire familiale], Frankfurt a. M. : Fischer, 2002 ; et du même auteur, « Familiengedächtnis. Zum Verhältnis von familiärer Tradierung und Aufklärung über die Geschichte » [Mémoire familiale. Les rapports entre transmission familiale et démythification de l'Histoire], *Jahrbuch für Pädagogik*, 2003, p. 155-171.
- (52) Cf. Georgi, Viola, *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland* [Mémoire d'emprunt. Images de l'histoire de jeunes migrants en Allemagne], Hamburg : Hamburger Edition, 2003 ; et Fechner, Bernd et al. (éd.), « Erziehung nach Auschwitz » in *der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen* [L'éducation après Auschwitz dans la société multiculturelle. Approches sociologiques et pédagogiques], Weinheim und München : Juventa, 2000.
- (53) Cf. par ex., Anderer, Christian, « Zur Didaktik ästhetischer Darstellungen des Holocaust. Eine theoretische Grundlegung » [La didactique des représentations esthétiques de l'Holocauste. Un fondement théorique], *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2006, p. 152-177.
- (54) Cf. les controverses sur la sentence de Theodor W. Adorno, selon lequel « écrire un poème après Auschwitz est un acte de barbarie ». À ce propos cf. Anderer (2006), note 53.
- (55) Par ex. Shnur, Emma, « Pédagogiser la Shoah? », in *Le Débat* n° 96, 1997, p. 122-140 ; Diner, Dan (dir.), *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz* [Fracture de civilisation. Penser après Auschwitz], Frankfurt a. M. : Fischer, 1988 ; Baumann, Zygmund, *Modernity and the Holocaust*, Oxford : Polity Press, 1989 ; Meier, Christian, *Von Athen bis Auschwitz. Betrachtungen zur Lage der Geschichte* [D'Athènes à Auschwitz. Considérations sur la situation de l'histoire], München : Beck, 2002, p. 132-161.
- (56) Par ex. Zimmer, Hasko, « Erinnerung im Horizont der Menschenrechte – Perspektiven der Erinnerungsarbeit im Rahmen der Globalisierung » [Le souvenir à l'horizon des Droits de l'homme – Perspectives sur le travail de mémoire dans le cadre de la mondialisation], *Jahrbuch für Pädagogik*, 2003, p. 247-269 ; et Soyinka, Wole, *The Burden of Memory, the Muse of Forgiveness*, Oxford : Oxford University Press, 1999.