

Divergences et convergences narratives. La personnalisation de l'histoire dans les récits du passé de l'Allemagne

Peter Carrier, chercheur à l'Institut Georg Eckert, Centre de recherche internationale sur les manuels scolaires à Braunschweig, Allemagne. Email : carrier@gei.de

Cet article fait appel aux théories littéraires du récit pour définir ses dimensions relationnelles ou « configuratives » comme reflet du sentiment d'appartenance nationale parmi les jeunes en Allemagne. Partant d'une approche constructiviste et comparative, nous constatons que les consciences historiques individuelles sont constituées par les contenus, mais aussi par les formes du récit, qui déterminent les paramètres narratifs dans chaque cas. Les choix de sujets (les protagonistes, les événements, la conception de la Shoah, et la périodisation) et les techniques narratives (la temporalité, la valorisation explicite et implicite du cours de l'histoire, et la focalisation narrative) qui sont à l'œuvre dans les récits scolaires dans le contexte allemand montrent que l'émergence d'un récit commun relève non seulement de ce qu'*expriment* les textes sur les événements (le 'quoi' dénotant le savoir et les causalités), mais aussi de ce qu'*impliquent* leurs techniques narratives en tant qu'expression de la relation entre les auteurs, les événements et les personnages historiques (le 'comment' connotant l'ordre des idées et des points de vue).

De quelle manière les jeunes en Allemagne expriment-ils leur rapport à la nation par le moyen du récit historique ? Pour répondre à cette question, je vais esquisser quelques caractéristiques, à la fois divergentes et convergentes, de 49 récits rédigés en 2012 par des élèves âgés de 12 à 15 ans qui fréquentent l'école secondaire en Allemagne. L'évaluation des récits suit la consigne fondée sur le codage développé par l'équipe de recherche internationale sur « La fabrication du commun : récits de l'histoire nationale par des élèves », mise en place par Françoise Lantheaume en 2011 à Lyon. Dans un premier temps, nous avons noté les informations primaires portant sur la périodisation, la mise en espace, les sites historiques significatifs, les origines, les protagonistes et les événements principaux, ainsi que des informations secondaires portant sur la forme du texte, le point de vue du narrateur, ses jugements de valeur morale et politique, la valeur implicite accordée au passage du temps (progressiste, régressive ou fataliste), l'iconographie et des références métahistoriques. Dans un second temps, nous avons établi une hiérarchie de thèmes et de formes des récits afin d'identifier les aspects narratifs qui témoignent des plus grandes convergences et divergences entre les perceptions historiques des auteurs.

Malgré les limites évidentes imposées par un échantillon si restreint de récits, il nous permet d'identifier quelques paramètres thématiques et structurels de la conscience historique de chaque auteur et, à partir de ceux-ci, de tracer des éléments narratifs de ce qui unit les trois groupes en tant que citoyens d'une même nation et des spécificités individuelles et régionales de ce qui les sépare. Ce qui unit les élèves, à l'évidence de ces récits, c'est le choix de thèmes autour de la Seconde Guerre mondiale, la Shoah et Adolf Hitler, ainsi que la focalisation narrative, c'est-à-dire les types de point de vue, stables plutôt que fluctuants, anonymes plutôt que nommés, externes plutôt qu'internes¹. Par contre, les divergences entre les élèves se dessinent à partir de leurs perceptions des périodes historiques et de l'espace, de leurs façons de décrire et de conceptualiser la nation, de leurs compréhensions du temps (le rapport entre passé, présent et avenir), des jugements moraux et politiques portés sur le sens de l'histoire, de leurs attitudes, soit progressiste, fataliste ou pessimiste, et de leur compréhension de la Shoah.

¹ Voir Alain Rabatel, *Une histoire du point de vue*, Paris, Klincksieck, 1997, pp. 151-163.

Trois groupes d'élèves font l'objet de cette étude. Deux groupes fréquentent la 9^e classe (équivalent à la classe de seconde au lycée français) et le troisième fréquente la 7^e classe (équivalent à la dernière année du collège en France). Autrement dit, les élèves ont soit 15 ans, l'âge auquel on fait des études d'histoire contemporaine, soit 12 ou 13 ans, peu avant des études d'histoire contemporaine². Les écoles se trouvent dans des lieux urbains, à Neukölln au centre de Berlin, à Oranienburg (une ville à quarante kilomètres au nord de Berlin dans l'ancienne RDA, et à Leutkirch dans la région d'Allgäu au sud-ouest de l'Allemagne dans l'ancienne RFA. Les trois écoles sont des écoles secondaires techniques, adaptées aux élèves enclins à poursuivre une carrière dans les secteurs non-académiques de la construction, l'artisanat, la mode ou la commerce, par exemple. Selon la catégorisation allemande, l'école de Leutkirch est une *Realschule*, l'école d'Oranienburg est une *Förderschule* pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, et l'école de Neukölln est une *Sekundärschule*. Les élèves de Leutkirch vivent dans un milieu rural dans des familles germanophones plutôt aisées, ceux d'Oranienburg dans un milieu urbain dans des familles germanophones plutôt défavorisées, alors que tous sauf un élève de Neukölln vivent dans un milieu urbain dans des familles turcophones, grecophones ou arabophones. Même si le statut social des trois groupes varie considérablement, nous avons cherché à analyser la spécificité narrative des perceptions historiques. Ce faisant, nous avons cherché à donner un aperçu des données propres à la mise en récit, ce qui nous a fait repérer des paradigmes et des chevauchements narratifs davantage affectés par le lieu d'habitation que par l'appartenance à un groupe linguistique ou ethnique.

Le fait que la majeure partie de cette étude soit consacrée à la compréhension scolaire d'Hitler n'est pas fortuit. Car Hitler est de loin le thème le plus commun que partagent tous les élèves quel que soit leur lieu de résidence, leur âge ou le statut de leur école. Hitler, la Seconde Guerre mondiale et la Shoah sont encore aujourd'hui les piliers de la conscience historique nationale des jeunes Allemands, à tel point qu'ils étayaient ce qu'on pourrait appeler un roman national ou une identité commune de la jeunesse. Après avoir résumé les aspects divergents et convergents des contenus et des structures narratives dans les trois classes, je définirai la fonction accordée au personnage d'Hitler qui, par sa présence dans non moins de 44 récits sur 49, présente un statut sémantique envahissant.

Les divergences narratives

La périodisation

Les spécificités principales des trois groupes se manifestent en premier lieu à travers leurs horizons temporels. En témoignant d'une période qui s'étend du XIX^e siècle à aujourd'hui, les élèves de Leutkirch s'identifient avec une histoire nationale plus profonde que celle revendiquée par les élèves d'Oranienburg (situé dans le territoire de l'ancienne RDA), qui ne témoignent que des périodes national-socialiste et communiste, et ceux de Neukölln (à Berlin), qui ne témoignent en général que du temps du national-socialisme. On pourrait en conclure que chaque périodisation reflète une volonté d'identification conditionnée en partie par la signification géopolitique du lieu de résidence des élèves. La majorité des élèves au sud d'Allemagne, loin du territoire de l'ancienne RDA, perçoivent l'histoire nationale depuis le temps de l'Empire wilhelminien jusqu'à l'unification de 1990 comme une trame continue dans laquelle la période entre 1945 et 1990 est mise entre parenthèses. Seuls trois élèves sur vingt-et-un mentionnent la RDA dans leurs récits. Par contraste, huit sur douze des élèves à Oranienburg intègrent la RDA dans leurs récits. L'horizon temporel des élèves à Neukölln est limité uniquement au temps du national-socialisme.

² En Allemagne, les élèves étudient systématiquement la Seconde Guerre mondiale dans la 9^e classe à l'âge de 15 ans. Alors que ce thème ne figure pas dans les programmes des classes précédentes, ils font tous des études (même à l'école primaire, et surtout en 6^e classe à l'âge de 12 ans) d'Anne Frank ou traitent ensemble le film « Les enfants du numéro 67 » (*Die Kinder aus Nr. 67*, 1980), ou les romans « Quand Hitler a volé le lapin rose » (*Als Hitler das rosa Kaninchen stahl/ When Hitler Stole Pink Rabbit*, Judith Kerr, 1971), et « J'ai porté l'étoile jaune » (*Ich trug den gelben Stern*, Inge Deutschkron, 1975).

La nation

La périodisation est étroitement liée à la perception de la nation et à l'articulation des noms multiples dont elle a été dotée à travers le temps. Le degré d'adhésion volontaire à la nation s'exprime donc dans le choix du vocabulaire. Ce sont surtout les élèves de l'ancienne RFA qui font preuve de cette volonté. 17 sur 21 élèves de Leutkirch mentionnent l'« Allemagne », tandis que seuls 6 sur 13 élèves de Neukölln et 5 sur 12 d'Oranienburg écrivent le nom de la nation en tant qu'entité unie. De plus, les élèves de Leutkirch ne mentionnent la RDA que dans le contexte de l'unification en 1990. Ce bilan est tranchant, mais peu étonnant. Les élèves de Leutkirch (dans l'ancienne RFA) expriment une vision centrée sur une nation unie et ne reconnaissent la RDA que dans le contexte de sa dissolution. Par contre, les élèves de Neukölln (dont 15 sur 16 sont issus de l'immigration) ne reconnaissent pas l'existence des deux Allemagnes à l'est et à l'ouest, alors que les trois quarts des élèves d'Oranienburg (située sur le territoire de l'ancienne RDA) mentionnent la RDA.

La temporalité

L'articulation rhétorique du temps est le complément des conceptions des périodes historiques. Les récits de Leutkirch contiennent 47 références au temps (sur 21 élèves, soit aux périodes historiques, soit à la temporalité, exprimée par exemple en termes de « jusqu'au », « autour de », « depuis » et « plus tard »). Par contre, les récits de Neukölln ne contiennent que 14 références au temps (sur 16 élèves, qui se réfèrent surtout au temps présent). Les récits d'Oranienburg frôlent même l'intemporalité car on n'y trouve que 4 références au temps (sur 12 élèves, portant sur la Seconde Guerre mondiale ou sur le XX^e siècle tout entier). Il existe donc un rapport entre la profondeur de la périodisation et la complexité temporelle, de telle sorte que les jeunes d'Oranienburg et de Neukölln se situent dans un temps peu complexe, limité au temps présent et au temps récent.

Les valeurs morales et politiques

Un seul principe politique (la démocratie) est mentionné (six fois) à Leutkirch. À l'exception d'une seule objection au « manque de libertés » en RDA, les élèves d'Oranienburg et de Neukölln préfèrent des principes moraux aux principes politiques. 2 élèves expriment, par exemple, l'ennui déclenché par le dépôt de déchets nucléaires, et 5 expriment leurs jugements de valeur sur les « aspects bon et mauvais de l'Allemagne » et sur le personnage « mauvais », « mal », « malade » et « froid » d'Hitler.

Les valeurs éthiques imputées au cours de l'histoire

La volonté d'imputer à l'histoire des valeurs met également en évidence les différentes manières de percevoir l'histoire dans ces trois classes. Les récits progressifs, régressifs ou fatalistes sont autant de conventions littéraires indiquant un changement vers le meilleur ou vers le pire, ou bien le statu quo³. Ces types de récit sont l'expression non seulement d'une attitude progressive, pessimiste ou fataliste, mais aussi de l'adhésion à un rituel discursif. Bodo von Borries a déjà constaté que les jugements éthiques puisent dans l'expérience, et non dans une argumentation raisonnée ou fondée sur des preuves documentaires⁴. Les types de récit comme « Tout va s'améliorer » (attitude progressive), « Tout va de pire en pire ; tout allait mieux avant » (attitude pessimiste), ou « Rien ne

³ Kenneth Gergen, « Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness. A Social Constructionist Account », in Jürgen Straub, ed., *Narration, Identity and Historical Consciousness*, Oxford, Berghahn, 2005, pp. 99-119, p. 109.

⁴ Bodo von Borries, « Verknüpfung der Zeitebenen im Geschichtsbewusstsein », in Jörn Rüsen (dir.) *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Cologne, 2001, pp. 281-315, 305.

change ; on n'y peut rien ; il faut accepter les choses telles qu'elles sont et s'y adapter » (attitude fataliste) se prêtent également à la comparaison de conceptions éthiques de l'histoire dans des contextes différents⁵.

Si l'on applique ces critères aux trois classes allemandes, on pourra constater que la majorité des élèves est partagée entre une attitude fataliste et progressive, et que quelques élèves évoquent même deux attitudes au cours du même récit. 16 élèves de Leutkirch sur 21, par exemple, évoquent un développement favorable de l'histoire allemande vers le régime d'Adenauer après 1945 et vers la démocratie. Par contre, 22 sur 49 décrivent un passé ou un temps actuel qui n'évolue pas dans le temps. La table suivante illustre la distribution des types de récits éthiques.

Récit termine avec la « défaite » de l'Allemagne 1945	2 (Leutkirch)
---	---------------

Table 1. Type du récit moral « pessimiste »

Énonciations sans récit/sans évolution (listes d'informations)	12 (Oranienburg)
Il y a encore des nazis aujourd'hui	2 (Neukölln)
Le récit commence et se termine avec Hitler, la guerre et la Shoah	6 (Neukölln)
La chancelière s'appelle Merkel	1 (Neukölln)
On joue au football en Allemagne	1 (Neukölln)

Table 2. Type du récit moral « fataliste »

Les jubilations lors de la chute du mur de Berlin	2 (Neukölln)
Les voitures sont meilleures aujourd'hui	1 (Neukölln)
L'Allemagne est devenue championne de football	1 (Neukölln)
Le récit se termine avec la mort d'Hitler	2 (Neukölln)
Adenauer après 1945 et la démocratie	10 (Leutkirch)
L'unification en 1989 et la démocratie	6 (Leutkirch)

Table 3. Type du récit moral « progressif »

La conception de la Shoah

Les récits révèlent également des conceptions divergentes de la Shoah. Alors que l'intérêt général pour la Shoah est plutôt consensuel (la moitié des élèves à Neukölln et Oranienburg, et un tiers des élèves à Leutkirch, l'incluent dans leurs récits), ses causes et ses motivations sont perçues de manière différente. Si 9 élèves de Neukölln sur 16 et 5 de Leutkirch sur 7 présentent Hitler comme auteur de cet événement, seul un élève d'Oranienburg sur 7 présente la Shoah en rapport avec Hitler, d'autres

⁵ Voir Michele Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2005, p. 76.

préférant mettre en avant le mémorial du camp de concentration qui est situé à quelques kilomètres de leur lieu d'habitation, sans mentionner des personnes responsables. Les élèves de Neukölln, où 15 élèves sur 16 sont des enfants de l'immigration turque, arabe, portugaise et grecque, décrivent les détails des sentiments de haine qu'Hitler aurait ressentis, accompagnés de descriptions détaillées de ses actes violents. Malgré ces divergences entre les perceptions de la Shoah, la majorité des élèves (à l'exception d'un seul) sont fidèles à la vision d'un affrontement dichotomique entre un seul bourreau (Hitler) et une seule victime collective (les juifs).

En résumé, les présentations de la nation, du temps, les revendications de valeurs politiques et éthiques, la valorisation éthique du cours de l'histoire et la perception de la Shoah ne sont pas constantes. Les élèves de Leutkirch présentent une nation unie dotée d'une temporalité complexe qui a connu des violences menées par Hitler, mais qui progresse vers la démocratie. Les élèves d'Oranienburg, par contre, présentent une nation qui reconnaît surtout le passé proche et l'héritage de la RDA, y compris des violences dont les traces sont inscrites dans un mémorial local, mais qui manque de valeur directrice et n'évolue pas dans le temps. Les élèves de Neukölln reconnaissent eux aussi avant tout le passé proche, la guerre et les violences menées par Hitler dans le cadre d'une histoire nationale sans valeur directrice, et qui n'évolue pas dans le temps.

En dépit des divergences esquissées ci-dessus, nous avons constaté deux convergences thématiques et formelles entre les trois groupes qui se manifestent par le *choix de protagonistes et d'événements*, et par la *focalisation narrative*.

Les convergences narratives

Le choix de protagonistes et d'événements (Adolf Hitler, la Seconde Guerre mondiale et la Shoah)

Quels récits consensuels ou tendances narratives convergentes sont-ils à l'œuvre en Allemagne aujourd'hui parmi les jeunes de 15 ans ? Ayant constaté que les élèves accordent à Hitler un rôle privilégié, nous allons regarder de plus près les éléments narratifs épisodiques et configuratifs⁶ sur lesquels est fondé le format narratif de ce groupe.

Les trois groupes partagent une fascination envers la figure d'Hitler, les guerres mondiales et la Shoah. Un bref survol des événements, des protagonistes et des contextes principaux nommés par les élèves (voir table 4) montre en effet que la compréhension de l'histoire nationale consiste en premier lieu en un conflit mené personnellement par Hitler avec l'appui occasionnel de « nazis » (mais rarement d'« Allemands ») dont l'adversaire principal était « les juifs ». Il montre de plus que le contexte dans lequel les élèves situent l'événement est un pays qui s'appelle l'« Allemagne », qui s'est libéré de la « République démocratique allemande » (l'Allemagne de l'est), mais qui n'a connu ni le régime du Troisième Reich, ni la République fédérale allemande (l'Allemagne de l'ouest).

	Leutkirch (21)	Oranienburg (12)	Neukölln (16)	Total (49)
2ème guerre mondiale	17	9	8	34
1ère guerre mondiale	14	7	4	25

⁶ Voir André Ducret, « Le concept de 'configuration' et ses implications empiriques. Elias avec et contre Weber », *Sociologies*, 2011, <http://sociologies.revues.org/3459>, consulté le 11 juillet 2015 ; Paul Ricœur, *Temps et récit*, tome 1, Paris, Seuil, 1983, p. 107, 130f.

Le mur de Berlin	1	6	2	9
La Shoah	1	0	2	3
Adolf Hitler	20	11	13	44
Juifs	4	3	6	13
Nazis	1	3	1	5
Allemands	0	1	2	3
L'Allemagne	17	5	6	28
L'Allemagne est	3	8	1	12
L'Allemagne ouest	0	0	0	0
Troisième Reich	0	0	0	0

Table 4. Les événements, les protagonistes et les contextes principaux (nombre d'élèves qui s'y réfèrent)

Le format narratif allemand évolue autour du personnage d'Hitler, qui sert de point d'appui sémantique pour un ensemble de références épisodiques à la Seconde Guerre mondiale et à la Shoah. Comment ces éléments des récits sont-ils configurés pour qu'ils constituent une expression narrative partagée ? Afin de répondre à cette question, les tables suivantes illustrent trois typologies narratives des récits où chacune est fondée sur les énonciations les plus fréquentes portant sur le personnage d'Hitler, la guerre et la Shoah.

Hitler	<p>« ... a pris le pouvoir », « ... était le souverain » (<i>celui qui tient le pouvoir</i>) 16</p> <p>« ... a tué », « ... a laissé détruire ... » (<i>celui qui tue</i>) 14</p> <p>« ... voulait un Allemagne sans étrangers », « Il avait le cœur froid et haïssait les juifs », « raciste » (<i>un agent de volonté et d'affecte</i>) 10</p> <p>« Les guerres d'Hitler » (<i>un guerrier</i>) 6</p> <p>« ... qui a fait le mur de Berlin », « a fait deux guerres » (<i>une force de l'histoire universelle</i>) 5</p> <p>nommé sans qualification (<i>une figure isolé</i>) 5</p> <p>« a été tué », « est mort » (<i>le mort</i>) 3</p>
---------------	--

Table 5. Typologie des qualités attribuées à Hitler (nombre d'élèves qui écrivent ce type d'énoncé)

la guerre	<p>nommé sans qualification 11</p> <p>« ... a eu lieu » 8</p> <p>« ... faite par Hitler » (personnalisation) 5</p> <p>« ... a commencé / fini » 5</p>
------------------	---

	qualifiée de valeurs 2 détails 1
--	-------------------------------------

Table 6. Typologie des récits sur la Seconde Guerre mondiale (nombre d'élèves qui écrivent ce type d'énoncé)

la Shoah	« ... faite par Hitler » (personnalisation) 13 victimes juives 13 lieux nommés (synecdoque de la partie) 5 « ... a eu lieu » (simple constat) 3 détails 6 autres victimes (gens, gens innocents, Roma, Sinti, homosexuels, étrangers, mère, enfants, personnes sans yeux bleus, sans cheveux blonds) 4 autres bourreaux nommés (nazis, soldats, allemands) 3 méta-récit 2
-----------------	--

Table 7. Typologie des récits sur la Shoah (nombre d'élèves qui écrivent ce type d'énoncé)

Que nous montrent les typologies des types de récits sur Hitler, la guerre et la Shoah ? Le rôle central d'Hitler dans quarante-quatre sur quarante-neuf des récits (sans égard de l'âge, du lieu de résidence ou du type d'école) mérite une analyse plus détaillée. Selon Bodo von Borries, le répertoire des représentations scolaires d'Hitler suit deux modèles, soit (a) une image positive ou négative, soit (b) une image réaliste ou « banalisée »⁷. Dans son étude sur la conscience historique des élèves en Allemagne en 1994, von Borries constate que les élèves de l'ancienne RDA « banalisent » Hitler, et que les élèves à l'ouest et à l'est associent moins le régime national-socialiste avec des crimes que c'était le cas dans les années précédentes⁸.

À la différence de l'étude de 1994, l'analyse des structures narratives des récits nous permet de dépasser une simple appréciation du caractère « positif » ou « négatif » du régime nazi. Comme nous l'avons constaté plus haut, les récits situent la guerre globalement dans une mise en intrigue morale « fataliste » ou « progressive » de la nation tout entière et sont en nombre à peu près égal (voir tables 2 et 3). Parmi les énonciations qui portent directement sur Hitler et sur la guerre, seules trois portent jugement sur les actes d'Hitler en le qualifiant de « raciste » ou de « cruel ». Aucun élève ne porte un jugement favorable sur ses actes, quoique deux élèves de Leutkirch qualifient la fin de la guerre comme une « défaite » et non (comme il est courant dans les milieux libéraux) comme une « libération ». Il faut également distinguer entre connotations et dénotations narratives : 10 élèves dénotent et 2 connotent le développement de l'Allemagne après 1945 en termes de progrès (en référence à un nouveau départ après la mort d'Hitler), alors que 2 élèves le dénotent et 6 le connotent en des termes fatalistes (avec des récits qui commencent et se terminent avec Hitler, la guerre et la Shoah) comme si aucun progrès n'avait eu lieu. Non seulement les essais écrits en 2012 placent Hitler au centre de l'histoire nationale, mais ils le font d'une manière plus complexe que celle évoquée par von Borries. Certes, les élèves « banalisent » Hitler. Mais de quelle manière ? Qui est Hitler aux yeux de

⁷ Bodo von Borries et al., « Jungliches Geschichtsbewußtsein im zeitgeschichtlichen Prozess – Konstant und Wandel », in Jörn Rüsen, éd., *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Cologne, Böhlau, 2001, pp. 317-404, p. 360.

⁸ Ibid.

ces élèves ? Et si le format narratif adopté par les jeunes s'avère moins consensuel que celui qu'on connaît aux États-Unis et en Russie, en quoi consiste-t-il ?

D'abord, le format narratif schématique est plus épisodique que configuratif, et plus descriptif que strictement narratif, car il représente surtout des situations intemporelles et des actes des personnages sans les intégrer dans une trame cohérente. Le format contient un grand nombre de mentions du nom d'Hitler - on écrit son nom sans lien avec d'autres mots et sans le qualifier ; on mentionne le fait qu'il a existé ainsi que ce qu'il a fait, ce qu'il voulait faire et ce qu'on lui a fait. Les élèves nomment la guerre sans l'ajout d'un verbe ou d'une qualification, affirment que la guerre a eu lieu, qu'elle a commencé, et surtout qu'Hitler en était la cause. Ils évoquent surtout la Shoah sans la nommer, racontent qu'Hitler en était la cause, que les victimes étaient surtout des juifs, mais aussi parfois des victimes de racisme. Autrement dit, ces récits affirmatifs renoncent à une *intrigue*, car ils représentent un temps passé intemporel, c'est-à-dire en état de stase.

La figure d'Hitler remplit avant tout une fonction de *réduction* et de *personnalisation*. Elle est présentée comme la cause primaire de la guerre et des crimes commis sous le régime national-socialiste sans mention des ministres, de l'appareil administratif, de l'approbation de la population en général, ni de la collaboration dans les pays alliés. L'histoire est ainsi réduite à l'échelle d'une histoire familiale : on nomme Hitler sans le qualifier, on décrit son état (celui qui tient le pouvoir), on décrit ses actes (celui qui tue), on cerne ses désirs et ses paroles (un agent de volonté et d'affects), on le présente comme ayant été en possession de l'histoire (des guerres), comme une force universelle (qui est confondue avec Napoléon, qui a construit le mur de Berlin et qui a déclenché deux guerres mondiales), et on montre comment il a subi la mort. La Shoah, de surcroît, est présentée dans le cadre d'une intrigue qui désigne en premier lieu la satisfaction de la volonté d'Hitler, exprimée par l'usage des verbes dont Hitler est le sujet actif : celui qui « voulait », « déclencha », « extermina » (à Leutkirch) ; qui « détestait », « tuait », et « racontait » (à Neukölln) ; celui qui *possède* l'histoire, selon deux élèves d'Oranienburg qui écrivent sur les « guerres d'Hitler » et « les temps d'Hitler ». Autrement dit, la Shoah figure comme une *fonction* de sa volonté et de ses actes individuels.

Est-ce qu'on peut résumer la fonction d'Hitler en des termes littéraires, faisant appel à la catégorie de « métonymie de la cause », c'est-à-dire « la désignation d'un objet par le nom d'un autre objet ... qui lui doit ou à qui il doit lui-même plus ou moins, ou pour son existence, ou pour sa manière d'être » ?⁹ Même si son mandat n'a duré que douze ans, cette courte période se substitue en grande partie, aux yeux des élèves, à l'histoire allemande comme si Hitler représentait la nation tout entière, et en est le moteur même, universel, dans la mesure où il est parfois tenu responsable d'actes qu'il n'a pas commis, comme la Première Guerre mondiale ou la construction du mur de Berlin. Cette réduction d'échelle et cette personnalisation sont-elles l'expression d'une empathie avec Hitler, et donc avec le pouvoir étatique du régime national-socialiste ? La volonté, les émotions et les paroles d'Hitler sont mises en valeur, alors que les victimes sont nommées sans que leur nom générique (juif, Roma, personnes innocentes, enfant, mère, etc.) soit accompagné de qualités humaines comme les paroles ou les expressions de leur volonté. Ces récits témoignent donc d'une plus grande compréhension pour les agents bourreaux que pour les victimes. En même temps, ils témoignent d'une empathie moins *morale* que *procédurale*. Alors qu'aucun élève n'approuve explicitement les actes d'Hitler, un nombre considérable adhère à une convention narrative qui met ce personnage au centre du récit et le présente comme la cause principale du cours de l'histoire.

À la différence des pays où l'histoire récente est davantage marquée par de la continuité que par des ruptures, l'Allemagne est rarement personnifiée dans ces récits et ne revêt pas de caractéristiques humaines. L'Allemagne personnifiée ne joue qu'un rôle mineur (chez 6 des 49 élèves), alors que « les Allemands » sont presque entièrement absents (mentionnés par 3 élèves sur 49). Les élèves ont plutôt

⁹ Pierre Fontanier, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1977, p. 79.

recours à une technique de réduction alternative, à savoir la personnalisation ou la métonymie de la cause. Pourtant, la personnalisation remplit une fonction comparable à celle de la personnification. Dans ses études sur l'histoire événementielle, Peter Burke soutient que la personnification des nations (la tendance à se référer à un sujet collectif inanimé comme « l'Allemagne ... » pour désigner l'acteur principal et la force agissante des événements) donne lieu à un récit partial « d'en haut »¹⁰. L'usage du nom d'une nation comme sujet actif d'une phrase est un moyen facile, non seulement d'écrire une histoire qui n'a laissé que peu de documents issus de l'histoire sociale ou de l'histoire « d'en bas », mais également de prêter une cohérence au passé qui n'existe guère en réalité. Si les traces du passé ne dévoilent pas une chronologie ou une causalité explicite, le récit impose une structure qui suit souvent la volonté d'une collectivité abstraite imaginée ou d'un dirigeant politique¹¹. C'est ainsi que les récits d'élèves délèguent au personnage d'Hitler le rôle de la force agissante de l'histoire nationale allemande.

La focalisation

Outre les convergences thématiques, nous pouvons constater des convergences structurelles au sein de la technique narrative de ces élèves. Si l'on part de l'hypothèse de l'existence dans les différents pays de traditions narratives spécifiques¹², on pourrait supposer que la tradition narrative d'un pays donné est incarnée non seulement dans les énonciations et les dénotations narratives, mais aussi dans les formes et les connotations narratives. Il s'en suit que la focalisation ou le point de vue du narrateur constitue un facteur central. Autrement dit, la manière dont la focalisation détermine la relation entre le narrateur et les événements, les protagonistes et les lecteurs est une composante de la conscience historique. Dès lors, qu'est-ce que nous apprennent les techniques de focalisation (les marques de subjectivité, d'objectivité, et la définition des protagonistes du récit par les pronoms et les relations entre eux) qui sont à l'œuvre dans le récit sur la conscience historique du narrateur ?

L'absence presque totale de *marques de subjectivité* ou d'énonciation (du « je » narrateur et des références à l'activité narrative) dans les récits des élèves allemands relève d'une focalisation neutre ou zéro¹³, soit de ce que Michel Butor appelle un récit « naïf » en raison de l'illusion que le sujet du récit soit neutre ou absent¹⁴. Les narrateurs parlent donc à la troisième personne sans se nommer. La tendance à renoncer aux verbes (11 élèves sur 49 ne présentent que des listes de noms et d'événements) renforce l'absence apparente du sujet narrateur. Cette absence du sujet correspond à une convention historiographique selon laquelle le narrateur est savant, sinon omniscient, détaché de l'histoire qu'il décrit, qui est fondé sur un passé révolu sans lien avec le temps actuel.

À la focalisation zéro et à la renonciation générale des marques d'énonciation s'ajoute une absence totale des *marques d'objectivité* renvoyant à des preuves documentaires à l'extérieur du texte même (même si celles-ci sont une des conditions préalables à un récit historique). Autrement dit, les élèves se présentent comme seule instance du savoir historique sans reconnaître que leur propre perspective est limitée, voire partielle, et sans avoir recours à des instances historiques documentaires, ou aux citations d'historiens¹⁵.

¹⁰ Peter Burke, « History of Events and the Revival of Narrative », in Burke, éd., *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press, 1991, pp. 233-248, p. 236.

¹¹ *Ibid.*, p. 235.

¹² Voir Peter Carrier, « L'utilité de la théorie littéraire pour l'analyse du récit d'historien et du récit scolaire de la nation », <http://aggiornamento.hypotheses.org/805>, consulté le 15 juin 2015.

¹³ Voir Alain Rabatel, *Une histoire...*, op. cit., p. 151.

¹⁴ Michel Butor, « L'usage des pronoms personnels dans le roman » in Butor, *Répertoire II*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, pp. 61-72, p. 61.

¹⁵ Françoise Boch et Francis Grossmann, « L'énonciation dans les manuels scolaires du troisième », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 35, 2007, pp. 25-40, p. 32.

Les exceptions à la focalisation zéro, cette convention qui consiste à supprimer toute trace du sujet de l'énonciation, sont passagères et apparaissent plus spontanés que conventionnels. Parmi les 49 récits, 7 exceptions à cette convention correspondant à deux types de focalisation autoréférentielle. Le premier se manifeste à travers une prise de distance envers la propre *pratique narrative* elle-même (la focalisation 'méta-narrative'). Un élève de Leutkirch, par exemple, a recours au sujet « on » (*man* en allemand) quand il affirme « ce qu'on a appris dans les cours d'histoire ». Un autre élève de Leutkirch affirme qu'« On connaît tout sur Hitler ». Un troisième élève commence son récit en écrivant « Alors je vais raconter un peu sur Hitler ». Ces marques d'énonciation exceptionnelles permettent aux élèves de se mettre consciemment en scène comme sujets de l'apprentissage et comme conteurs, même quand ils parlent à la troisième personne pour le compte de toute la classe. Une autre exception à la focalisation zéro consiste en des remarques portant *sur* la conception et l'écriture de l'histoire (la focalisation méta-historique) où les marques d'énonciation révèlent une prise de distance envers *l'histoire* même. 4 énonciations sur 73 s'adressent à l'histoire en tant que discipline scientifique. Un élève d'Oranienburg mentionne « l'histoire du camp de concentration Oranienburg-Sachsenhausen ». Un autre élève de Leutkirch fait appel à la difficulté de comprendre la Shoah (« Personne n'arrive à comprendre cela »). Enfin, les énonciations « ils appelèrent ce temps l'Holocauste » et « l'Holocauste a été commis contre les juifs » sont particulièrement révélatrices, car elles montrent comment la Shoah peut être conçue comme un événement historique sans le réduire à l'intentionnalité personnelle d'Hitler. Ceci dit, ces élèves accordent à la Shoah le statut non pas d'un événement historique, mais d'une *période* historique (« ce temps ») ou bien d'un délit juridique civil (« commis contre les juifs »).

Méta-récit (référence à la propre pratique narrative)	« Ce qu'on a appris dans les cours d'histoire » « On connaît tout sur Hitler » « Alors je vais raconter un peu sur Hitler »
Méta-histoire (référence à la pratique historiographique)	« L'histoire du camp de concentration Oranienburg-Sachsenhausen » « Ils appelèrent ce temps l'Holocauste » « L'Holocauste a été commis contre les juifs » « Personne n'arrive à comprendre cela »

Table 8. Exceptions à la focalisation zéro (le récit « naïf » ; marques d'énonciation et de détachement narratif)

L'« hitlercentrisme »¹⁶, fondement d'une configuration narrative partagée

Cette étude a eu pour but de définir les caractéristiques divergentes et convergentes de 49 récits écrits par des élèves dans trois écoles allemandes. Allant au-delà de l'analyse des contenus thématiques des récits, elle a également mis en avant les techniques narratives qui donnent forme à la compréhension de l'histoire scolaire par le biais des relations entre les acteurs narratifs (le narrateur et les protagonistes du récit) et les événements. En résumé, ces récits sont marqués par deux caractéristiques thématique et formelle. D'une part, le nombre limité de protagonistes et d'événements dans ces récits témoigne de l'adhésion à un *répertoire thématique et formel restreint*. C'est dans ce sens que les élèves affichent leur appartenance à la nation allemande, sans qu'ils adhèrent collectivement à un seul format narratif national partagé. D'autre part, leur renonciation

¹⁶ Ce concept est attribué à Joachim Fest, qui tenta d'expliquer le pouvoir et les actes de Hitler à partir de traits psychologiques. Voir Fest, *Hitler. Eine Biographie*, Berlin, Ulstein, 1973 (paru en français sous le titre *Hitler*, trad. Guy Fritsch-Estrangin, Paris, Gallimard, 1973).

systématique aux sources documentaires et aux citations d'experts ou de films, de journaux et de blogs témoigne d'un refus partagé des instances extérieures et d'une illusion d'omniscience qui est renforcée par l'emploi concomitant de la focalisation zéro. En termes littéraires, on pourrait dire que les *marques d'objectivité*, renvoyant à des preuves documentaires à l'extérieur du texte même (qui sont une des conditions préalables à un récit historique), sont presque inexistantes. Les *marques d'énonciation* ou de *subjectivité* qui renvoient à l'activité et à l'identité du narrateur, permettant au lecteur de contextualiser le texte par rapport aux conditions de sa genèse, sont également peu fréquentes, laissant la place à un narrateur neutre qui se présente comme seule instance du savoir historique.

Cette instance du *savoir* historique presque absolue et portée par une voix narrative autonome fait néanmoins appel à une instance de *l'action* et de la *causalité* historique, incarnée en la figure d'Hitler. Des études récentes sur le savoir et sur la compréhension de la Seconde Guerre mondiale à partir d'entretiens avec des élèves en primaire (de dix à onze ans) en Allemagne et en Suisse alémanique, fournissent un bilan étonnant. Dans ces deux études de cas, les élèves ont recours à une explication « monocausale »¹⁷ de l'événement par le fait qu'ils tiennent Hitler pour la seule cause de la guerre et de la Shoah et même, en Suisse, les élèves soutiennent que Hitler « participait à tous les niveaux à la destruction des juifs »¹⁸. Cette étude conclut également que les deux cohortes d'élèves sont convaincues que le peuple allemand sous le Troisième Reich était passif, contraint par la peur des accusations, et donc sans responsabilité pour le génocide tant qu'Hitler sert d'explication monocausale¹⁹. Cette explication des causes de l'événement s'apparente à celle qu'on retrouve dans les récits écrits par les élèves en 2012 dans la mesure où tous accordent à une seule personne les convictions antijudaïques idéologiques et la volonté d'agir - à quel point que cette explication *exclut toute autre explication*, y compris l'explication politique (l'influence des organes du parti national-socialiste), la volonté et les actions d'autres protagonistes, la pression des pairs et la radicalisation progressive des acteurs. Christian Mathis et Natalie Urech dressent même une typologie des traits de l'hitlercentrisme imaginés par les élèves. Il se présente de cas en cas comme le séducteur, le puissant, le redouté, le persécuteur de juifs et le coupable²⁰.

La coexistence de divergences et de convergences narratives esquissées ci-dessus nous empêche de constater que les jeunes en Allemagne adhèrent aujourd'hui collectivement à ce que James Wertsch appelle des « format narratifs schématiques »²¹. On peut tout au plus postuler que l'Allemagne est dotée d'un format narratif schématique semblable aux récits de la quête de la liberté aux États-Unis ou la victoire sur un adversaire étranger en Russie : les élèves font preuve d'un récit schématique qui suppose que « Hitler a fait la guerre et les Allemands étaient dupes, mais non pas responsables ». Alors que la répartition sociale et l'adhésion à ce récit ne pourraient être vérifiés que si l'on menait une enquête distinguant des catégories d'élèves en termes de classe, de région, et d'âge, on peut pourtant constater avec certitude que l'hitlercentrisme et la personnalisation de l'histoire sont les motifs principaux de l'horizon historiographique des jeunes en Allemagne.

Les récits scolaires que nous avons présentés ici confirment en grande partie ce que Mathis et Urech ont constaté sur la compréhension de la Seconde Guerre mondiale parmi les jeunes, dont témoignent les entretiens avec des élèves en primaire. L'explication intentionnaliste, la personnalisation plutôt que la personnification, sont autant de mécanismes de simplification historiographiques constamment

¹⁷ Andrea Becker, « Das 'dritte Reich' in Vorstellungen von Grundschulkindern », in Peter Gautschi et al., eds, *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zurich, Chronos, 2013, pp. 19-35, p. 25.

¹⁸ Christian Mathis et Natalie Urech, « '... da hat man sie in Häuser eingesperrt und das Gas reingetan'. Vorstellungen von Schweizer Primärschülerinnen und -schülern zum Holocaust », in Gautschi et al., eds, *Shoa und Schule*, pp. 37-52, p. 46.

¹⁹ Becker, « Das 'dritte Reich'... », *op. cit.*, p. 25 ; Mathis et Urech, « '... da hat man...' », *op. cit.*, p. 47.

²⁰ *Ibid.*, pp. 44-47.

²¹ James Wertsch, « Specific Narratives and Schematic Narrative Templates », in Peter Seixas, ed., *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 49-62.

observables. Et pourtant, les récits que nous avons recueillis dans les trois classes révèlent un aspect supplémentaire du rapport entre les techniques narratives et la conscience historique nationale des jeunes. Alors que la typologie développée par Mathis et Urech associe la causalité historique imaginée avec des traits de caractère possédés par une seule personne, ils en tirent une conclusion morale, qui présuppose que la projection de la responsabilité sur Hitler sert à déculpabiliser le peuple allemand en tant que collectivité amorphe nationale, y compris pendant les décennies qui suivaient la guerre. À la différence des entretiens, les récits avec les jeunes en Allemagne montrent non seulement que Hitler est la seule figure dramatique convaincante (auquel le drame accorde des traits humains), mais révèle aussi sa fonction proprement narrative. Qui est Hitler en tant qu'outil narratif, en tant que personnage qui entre en relation avec les jeunes narrateurs ? Et pourquoi les élèves ont-ils le réflexe de lui confier le rôle principal ? Certes, le mal fascine, et la personnalisation simplifie la tâche de raconter et d'expliquer l'histoire. Mais Hitler est également un objet d'autorité. On le nomme au moment où les outils historiographiques mis à la disposition de l'élève ne suffisent plus à expliquer le passé. Autant l'autorité charismatique d'Hitler étonne les historiens comme Ian Kershaw, qui constate « l'acception d'un degré de pouvoir personnalisé ... extraordinaire dans des systèmes d'état modernes »²², autant doit-on s'étonner du fait que, 70 ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, les élèves utilisent une technique narrative qui prolonge dans notre présent, par le moyen de l'explication historique scolaire, un réflexe qui fut une des forces directrices de l'événement lui-même.

²² « ... a readiness to accept a level of personalised power ... quite extraordinary in modern state systems. » Ian Kershaw, *The 'Hitler Myth'. Image and Reality in the Third Reich*, Oxford, Clarendon, 1987, p. 8.