

**Proposition de communication**  
**Congrès AFSP, Grenoble, 2009**  
**Section thématique 10**  
**"Chronologie, périodisation, temporalités"**  
**OESER Alexandra (EHESS/ENS Paris et IEP Toulouse)**  
**alexandra.oeser@ens.fr**

**L'Allemagne réunifiée aux passés multiples :  
entre ruptures et continuités, temporalités plurielles et domination.**

François Hartog (2003) dans une analyse désormais classique, propose de réfléchir sur les « régimes d'historicités » qui encadrent les « expériences du temps ». *L'historia magistrae* de l'Antiquité pendant laquelle l'exemplaire relie le passé au futur à travers la figure du modèle à imiter n'est plus. Il a été remplacé par un *régime moderne d'historicité* dans lequel l'exemple disparaît pour faire place à une rupture avec le passé, désormais dépassé.

Selon l'hypothèse d'Hartog, le XXe siècle et le millénaire qui s'ouvre pourrait bien nous amener vers un nouveau régime d'historicité, le *présentisme* – qui part du présent pour expliquer le présent, qui boucle la boucle dans laquelle le passé n'est qu'une référence au service du présent – remplaçant progressivement *le régime moderne d'historicité*. Si le concept d'historicité que défend Hartog né dans les années 1980, sous l'influence, notamment, des travaux de Paul Ricœur (1985) sur le temps, du débat autour des lieux de mémoire de Pierre Nora (1997) et le tournant critique des Annales, accompagnant une mise en question de l'Histoire avec un H majuscule, ainsi que la traduction des travaux de l'historien allemand Reinhart Koselleck (Koselleck, 1990), l'hypothèse du *présentisme* a été développée notamment lors d'une visite à Berlin en 1990, qui, comme l'explique l'auteur, était une « expérience vive de cette nouvelle conjoncture [...] : ville traversée de temps multiples, avec des quartiers d'époques différentes, ses terrains vagues, ses bâtiments blessés, marqués par la guerre puis les pénuries socialistes, mais aussi des chantiers multiples. [...] Y déambuler, c'était prendre, pour ainsi dire, le temps en plein figure » (Hartog, 2009: 133-134). L'auteur tente ainsi, entre autre, de fournir un outil pour mieux comprendre quelques-uns des changements, notamment celui du rapport au temps, que révélait la chute du mur.

Nous allons nous intéresser plus précisément à ce changement de régime d'historicité. Car, comme dans la ville de Berlin, traversée par de multiples « strates temporelles », les Allemands des deux cotés du mur ont vécu une histoire au pluriel. Leurs expériences – et donc leurs horizons d'attente – diffèrent selon le lieu où ils ont grandi, le régime qui les a gouverné, mais également selon leur âge, leur appartenance à une génération, à des groupes sociaux, à un quartier ou une école etc. En m'appuyant sur mes travaux concernant les rapports aux passés dans l'Allemagne réunifiée, je tenterai ici d'examiner la manière dont les hypothèses d'Hartog peuvent éventuellement être utiles pour

comprendre différentes « manières d'articuler passé, présent et futur – et de leur donner sens » (Hartog, 2003: 118), ou, autrement dit, différentes formes d'appropriations du passé.

Si François Hartog a raison de tenter de comprendre les grandes lignes d'évolution des régimes d'historicité, qui « s'installe lentement et dure longtemps » il insiste pour autant sur le fait qu'un « régime d'historicité n'a d'ailleurs jamais été une entité métaphysique, descendue du ciel et de portée universelle. Il n'est que l'expression d'un ordre dominant du temps. Tissé de différents régimes de temporalité, il est, pour finir, une façon de traduire et d'ordonner des expériences du temps » (Hartog, 2003: 118). Or, quelles sont ces expériences du temps, au juste ? Comment peut-on les comprendre ? De quoi dépendent-elles ? Comment les individus les vivent-ils ? En regardant de plus près on constate en effet, comme l'a déjà fait Herder à l'adresse de Kant il y a 200 ans, que l'expérience du temps est surtout multiple, fait de « strates temporelles » qui se superposent : « Il existe donc (on peut l'affirmer hardiment) dans l'univers, en un seul temps, une multitude de temps » (Herder, [1799] 1955 : 68, cité par Koselleck, [1979] 1990 : 10).

J'aimerai développer ici surtout deux aspects : premièrement, l'interdépendance de différentes expériences du temps et différents facteurs sociaux, dont la génération n'est qu'un parmi d'autre, et deuxièmement la manière dont ce que Koselleck appelle un « horizon d'attente » peut influencer le rapport au temps, pour finir avec une considération politique : en quoi le politique définit-il le temps ? En effet, en dehors des facteurs générationnels qui influencent de toute évidence l'expérience du temps et qui sont chers aux historiens<sup>1</sup>, d'autres facteurs jouent un rôle important. Dans une première partie, nous montrerons de quelle manière le facteur générationnel – et donc les régimes d'historicités – jouent dans l'interprétation du passé nazi en Allemagne entre deux générations d'enseignants : la génération « 1968 » à l'ouest, et la génération « RDA » à l'est. Dans une deuxième partie nous montrerons comment ils interagissent avec d'autres facteurs tel que le cadre économique et social de l'espace d'expérience et les horizons d'attente, à travers l'exemple d'une génération d'élèves, née après la chute du mur.

Avant de commencer, je présenterai rapidement le matériau sur lequel je m'appuis : les résultats d'une enquête de terrain réalisée entre 2002-2004 dans quatre écoles à Hambourg et Leipzig. J'ai interrogé 32 professeurs et une centaine d'élèves dans deux *Gymnasiums* dans un quartier « bourgeois » de chaque ville, et dans deux *Gesamtschule/Mittelschule* dans une banlieue populaire. Les entretiens ont une longueur moyenne de deux heures (max. 10h). Pendant deux ans, j'ai également observé approximativement 200 heures de cours d'histoire, auxquels s'ajoutent les entretiens informels dans les couloirs et pendant des repas de midi.

---

<sup>1</sup> Pour l'importance récente du concept de génération dans les études historiques sur la RFA, cf. : (Jureit, 2005) Pour la RDA, cf. (Schüle, 2006)

# **1 REGIMES D'HISTORICITES ET EXPERIENCES GENERATIONNELLES**

## **1.1 Ossis vs Wessis : histoires d'Etat et configurations professorales**

L'expérience du temps des professeurs d'histoire est liée à une expérience générationnelle. En effet, ils appartiennent pour la plupart à une génération spécifique : génération « 1968 » à Hambourg (RFA), première « génération FDJ » à Leipzig (RDA) (tableau 1).

Tableau 1 : âge des professeurs

Age des professeurs en 2002	Hambourg								Leipzig							
	Ecole A		Ecole C		Total Ha	Ecole B		Ecole D		Total L						
	H	F	H	F		H	F	H	F							
50-65 (*1937-1952)	6		8		14	1		1		2						
	3	3	6	2		0	1	0	1				6		4	
40-50 (*1953-1963)	0		2		2	1		5		10			1		0	
	0	0	1	1		1	2	0	4				1		0	
30-40 (*1963-1973)	1		2		3	0		1		1			0		0	
	0	1	0	2		1	7	0	5				1		5	
<b>Total H/F par école</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>13</b>						

A Hambourg se distingue clairement un *ensemble générationnel* tel que Karl Mannheim l'a défini : « lorsque des contenus réels, sociaux et intellectuels établissent [...] un lien réel entre les individus qui se trouvent dans la même situation de génération » (Mannheim, [1928] 2005: 59). Les deux-tiers (14 sur 19) des professeurs et professeures hambourgeois interrogés ont vécu consciemment, pendant leur jeunesse les « événements de 1968 ». Ces enseignants sont nés entre 1937 et 1952. Ils avaient donc entre 16 et 31 ans autour de « 1968 »<sup>2</sup> qui les a marqués personnellement ou à travers les discours de leurs aînés (frères et sœurs ou amis). Il s'agit surtout d'une reconstruction *a posteriori* d'un « événement » qui reste pour autant très flou. Cette reconstruction se distingue par son caractère volontaire, voire volontariste, de celui de la *Wende* qui a marqué de manière involontaire et parfois très violente l'ensemble de la génération des quadragénaires en RDA (ou de la guerre qui a marqué leurs aînés). Il s'agit donc d'une référence choisie, comme le souligne Heinz Bude (2005), qui est néanmoins fondée sur une expérience de jeunesse. En tant qu'« événement reconstruit », « 1968 » est évoqué par 12 des professeurs comme un moment marquant dans leur vie. Ils se définissent en effet soit comme « soixante-huitard », soit comme « anti-soixante-huitard ». Au-delà de leur participation active depuis les manifestations jusqu'aux structures plus institutionnalisées, tel que des parlements étudiants ou des mouvements de jeunesse de partis politiques ou d'université (Jusos, Spartakusbund, SDS, etc), ces enquêtés se réfèrent tous à « 1968 » pour expliquer leur rapport à l'histoire, au passé, et à l'enseignement. Il s'agit donc bien d'un contenu social et intellectuel réel qui établit un lien réel

<sup>2</sup> J'utiliserai ici « 1968 » entre guillemets pour souligner qu'il s'agit d'une expression systématique dans les entretiens qui réfère à une période dépassant la seule année 1968. Ils font référence, en général, à la fin des années 1960, au début des années 1970 avec une importance particulière accordée à l'année 1967.

entre des individus. Ce n'est pas tellement « l'événement » lui-même (encore faut-il le définir) qui constitue *l'ensemble générationnel*, mais la manière dont les enquêtés se réfèrent à « 1968 », dont le contenu signifie des choses très différentes pour chacun d'entre eux, mais qui constitue un espace d'expérience commun. Nous allons voir à quel point cette appartenance reconstruite structure leur expérience et leur interprétation du passé mais également leurs horizons d'attente (au pluriel).

Les professeures<sup>3</sup> de Leipzig sont de dix ans plus jeunes que leurs homologues hambourgeois – elles sont nées entre 1951 et 1963 – et elles ont passé leur jeunesse et une grande partie de leurs vies de jeunes adultes sous le régime communiste de la SED. Grandir en RDA ou en RFA dans les années 1960 à 1980 signifie une appartenance à deux unités historico-sociales non seulement opposées en termes politico-économique (économie planifiée versus capitalisme libéral, régime autoritaire versus régime pluraliste<sup>4</sup>) mais surtout opposés au sens premier du terme. La désignation de l'Autre en tant qu'ennemi principal exerçait et exerce encore des effets concrets et structurants sur la difficile construction d'une unité d'appartenance partagée, un « nous » commun. Les professeures de Leipzig appartiennent ainsi à « la première génération FDJ » (génération qui a bénéficié d'une éducation dans les organismes de jeunesse de la SED), qui s'oppose à la « génération KZ », (génération des camps de concentration, qui a vécu la guerre en tant que victimes du régime nazi), et à la « génération de restructuration » (née à la fin de la guerre) (Fulbrook, 2006, Wierling, 2002). Il s'agit de personnes nées en RDA et qui n'ont connu que ce régime. Le « socialisme réel » leur paraissait ainsi « normal », condition très importante pour leur expérience (souvent violente) de la *Wende*, que certaines d'entre elles ont portée et que d'autres ont combattue. Le contexte national et international, l'échec de la politique de détente des années 1970 et la deuxième phase de la guerre froide à la fin des années 1970 et le début des années 1980 ont profondément marqué les années de jeunesse et de formation de ces professeures de Leipzig, soulignant ainsi l'opposition fondamentale RDA/RFA. Il s'agit également d'une génération qui a profité des politiques en particulier en faveur des femmes, dont les chances d'accès à la culture et à des qualifications professionnelles ont été supérieures à celles de leurs aînées et à celles des femmes de la même génération en RFA. En effet, l'origine sociale de ces professeures est relativement populaire, par rapport à leurs homologues hambourgeois. En effet, 10 des 26 parents

---

<sup>3</sup> Pour les professeures de Leipzig je me suis résolu à parler au féminin, vu que mes enquêtées sont toutes des femmes sauf un seul, le directeur du lycée. Cette différence de genre ne me semble pas être un hasard et sans conséquences. La cohérence sociologique prime donc sur les règles grammaticales.

<sup>4</sup> Confronté constamment dans mon travail à une opposition indigène entre « régime démocratique » et « régime autoritaire » voire « totalitaire » (termes de l'ouest) ou entre « régime socialiste » et « régime capitaliste » (termes de l'est), je vais reprendre ces termes quand il s'agit des concepts indigènes. Je vais, au contraire, essayer de sortir de la logique de la guerre froide et ses implications idéologiques quand j'effectue une analyse. J'emploierai alors les termes « planifié » et « libéral » pour désigner l'aspect économique et « autoritaire » et « pluraliste » pour désigner les aspects liés à la liberté de mouvement des citoyens et aux possibilités de choix parmi des gouvernements, tout en étant consciente que je ne peux pas entièrement sortir de la logique oppositionnelle, puisque je lui accorde en partie une valeur descriptive et non seulement idéologique. C'est à dire, il s'agit de deux régimes qui s'opposent d'un côté par rapport à la liberté (d'expression, de mouvement géographique) dont disposent les individus, de l'autre côté par rapport à leurs possibilités de mobilité sociale.

de professeurs étaient ouvriers en usine ou agricoles, sept étaient employés ou professions intermédiaires (surtout les mères, vendeuses dans les supermarchés, par exemple). Seuls six parents sont identifiés comme cadres, dont quatre avec des fonctions politiques (mairie locale, fonctionnaire du parti). Le fait que mes enquêtées soient devenues professeures d'histoire suppose une certaine homogénéité : le passage par la EOS (*Erweiterte Oberschule*, l'équivalent du lycée), des études d'histoire à l'université, la préparation à l'enseignement demandait, par exemple, une certaine adhésion aux valeurs du parti (je n'ai que deux exceptions parmi les professeures enquêtées) et une formation commune.

L'expérience du temps des professeurs des deux villes se distingue en effet de celle des élèves par la rupture fondamentale avec le nazisme qui inspire les trente glorieuses au moment de leur adolescence et de leur vie de jeunes adultes. L'opposition générationnelle avec la génération de leurs parents, qui ont vécu la guerre, donne une double dimension à cette rupture : à la fois politique et générationnelle (Schneider, 1998), elle structure l'espace d'expérience des professeurs qui semble ainsi inscrit dans un cadre d'expérience qui ressemble à ce qu'Hartog décrit comme *régime moderne d'historicité*. L'horizon d'attente de la jeunesse des professeurs est structuré par une utopie politique, la reconstruction de l'Allemagne d'après guerre. L'espoir de contribuer au futur « démocratique » (libéral ou socialiste selon leur appartenance), d'influencer le développement politique de l'Allemagne avec un engagement pour la jeunesse, notamment à travers l'éducation civique a imprégné l'habitus professionnel des enseignants. Ils se vivent, de chaque côté du mur, comme fonctionnaires de l'Etat dans le sens fort du terme, ayant comme but de transmettre les valeurs politiques de la société dans laquelle ils vivent aux générations futures<sup>5</sup>. Ils constituent ainsi une population particulièrement intéressante pour étudier le rapport au temps et au politique et la manière dont l'horizon d'attente, différent des deux cotés du mur, structure leur rapport au politique.

Transmettre le passé nazi a pour but d'assurer le futur d'une société plus juste, plus égalitaire, meilleure ; utopique en « 1968 » en RFA, incarnée par le socialisme réel dans la RDA des années 1970. Cette croyance dans une société meilleure à construire, à travers l'enseignement (du passé), a certes perdu une partie de son caractère utopique dans les années 2000 ; mais l'expérience du temps des professeurs, la manière dont ils articulent passé, présent et futur, reste marquée par leur socialisation politique et la période de leurs études. La forte homogénéité géographique (cf. tableau 2) contribue certainement à la construction d'une véritable unité générationnelle :

---

<sup>5</sup> J'ai développé cet aspect dans (Oeser, 2009).

Tableau n°2 : Lieu d'étude selon le lieu d'exercice des professeurs

Lieu d'étude des professeurs	Hambourg					Leipzig				
	Ecole A		Ecole C		Total Ha	Ecole B		Ecole D		Total L
	H	F	H	F		H	F	H	F	
A Hambourg ou Leipzig	2	2	7	5	16	1	5	0	4	10
Ailleurs en RFA/RDA	1	2	0	0	3	0	2	0	1	3
De « l'autre côté du mur »	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total par école</b>	<b>7</b>		<b>12</b>		<b>19</b>		<b>8</b>		<b>5</b>	<b>13</b>

Ayant partagé les bancs de la même université, plus ou moins au même moment, ces professeurs continuent à percevoir le monde à travers les cadres d'expérience mise en place à cette époque. S'ils ne se connaissaient pas tous en tant qu'étudiants, le débat entre Fritz Fischer et Egmont Zechlin à l'université de Hambourg<sup>6</sup>, l'appartenance au groupe des « étudiants de Fritz Fischer » ou à « ceux d'Egmont Zechlin » semble constituer un marqueur puissant qui explique encore longuement les oppositions dans les deux écoles hambourgoises. « On savait, quand quelqu'un arrivait pour le *Referendariat* (période de formation), s'il venait de Fischer ou de Zechlin » m'affirment plusieurs professeurs.

Le nazisme et sa transmission constituent un élément central du rapport au politique de ces professeurs, la rupture, à la fois politique et générationnelle, avec le passé reste le point de vue à partir duquel ils envisagent et construisent le présent et le futur, tel que Madame Simone, enseignante d'une cinquantaine d'années au *Gymnasium* de Hambourg :

« Et je suis devenue professeure, puisque à l'époque j'avais de tels exemples – des femmes comme ça, qui m'ont complètement fascinée! Et je voulais devenir prof, comme beaucoup de ma génération, pour faire tout mieux. Et pour éduquer (*aufklären*) les élèves – pour montrer le chemin, pour être bonne! Ça, c'était ma motivation! Et j'ai toujours aimé l'histoire – même si j'avais des cours d'histoire abominables, justement, de la part de ce Monsieur qui racontait sa vie des tranchés. – Il n'a RIEN dit des causes du fascisme ! – Rien sur les conséquences ! Sur des choses comme – comme l'éducation politique et civique (*politische Bildung*) – ça n'existe même pas, à l'époque »<sup>7</sup>.

L'interdépendance entre une prise de distance avec la génération précédente (génération des tranchées) et son histoire du fascisme, la rupture avec le passé et la construction d'un futur en opposition à celui-ci, à travers l'éducation civique, mais également la construction de contre-exemples,

<sup>6</sup> Fritz Fischer, professeur d'université à Hambourg depuis le milieu des années 30, publie en 1961 son ouvrage majeur intitulé *Griff nach der Weltmacht*, dans lequel il met en cause le consensus général parmi les historiens allemands de la non-culpabilité des pays belligérants de la première guerre mondiale en soulignant la responsabilité des élites politiques et militaires allemandes dans cette guerre par leur prise de risque consciente de déclencher une guerre (Fischer, [1961] 1979). Fischer radicalise ses thèses dans les années suivantes avec les ouvrages *Weltmarkt oder Niedergang*, publié en 1965 et *Krieg der Illusionen*, publié en 1969, dans lesquelles il décrit également les facteurs économiques et sociaux qui influençaient la décision de déclencher la guerre. Il est critiqué de manière particulièrement forte par Gerhard Ritter, historien très établi en RFA à l'époque, critique qui culmine au *Deutscher Historikertag* de Berlin, en 1964, et au Congrès international des historiens à Vienne, en 1965. L'autre grand critique de Fischer était Egmont Zechlin, son collègue hambourgeois qui travaillait sur les mêmes archives que Fischer. Pour un compte rendu de la controverse autour de Fischer, cf. (Hallgarten, 1969, Husson, 2001: 69-83, Wolfrum, 1999).

<sup>7</sup> Entretien du 9 avril 2003, p. 2.

fourni ici par une jeune professeure engagée dans le mouvement de « 1968 », montre bien le rapport au temps entre prise de position politique et génération des professeurs.

A Leipzig, le rapport au temps des professeures ressemble de près à celui des hambourgeois. Prise de distance, rupture avec le fascisme, constituent une variable forte d'engagement professionnel et politique. Madame Meerstein, professeure d'une quarantaine d'années au *Gymnasium* de Leipzig explique ainsi :

« Ben, je pense – [dans les discussions avec les parents] j'ai plutôt essayé de défendre l'Etat. Mon père [est né] dans une autre situation historique. Nous, on y est né, en 1963, dans cet Etat. Et eux, ils connaissaient l'ancien – ou l'Autre. Et – il a toujours dit : « faites attention » ou encore « ne regarde pas uniquement les stéréotypes, c'est plus compliqué que ça. » ou « Tu ne penses quand même pas que l'union Soviétique- » (elle ne finit pas sa phrase). Des choses comme ça. Et – alors nous nous sommes vraiment disputé [avec mon père]. [...] j'étais du bon côté – pour les – (soupir irrité) comment dire – (elle rit et réfléchit) le tiers monde ou alors la classe proléttaire. Je ne viens pas de la classe proléttaire (elle sourit à nouveau)<sup>8</sup>. Mais ce sentiment que ce sont les dominés (*Unterdrückten*). Et : Prendre partie pour eux. [...] Et mes parents, eh bien, eux – enfin, surtout mon père, ma mère pas tellement, mais mon père : « tu es naïve ». Ou encore « quand même ! Tu ne peux pas croire ça ! » Je me rappelle encore des discussions comme ça (elle baisse la voix)<sup>9</sup>. »

Mme Meerstein n'est pas la seule qui, enfant et jeune adulte, défendait « l'Etat » (*Staat*)<sup>10</sup> contre ses parents. En effet, si elle est trop jeune pour avoir connu la mobilité sociale qui a profité à ses collègues les plus âgées<sup>11</sup>, elle fait néanmoins partie d'une génération qui a bénéficié de la politique d'éducation en général, et celle destinée à favoriser les femmes de la RDA en particulier. Les chances pour ces femmes d'obtenir une meilleure qualification, de faire une meilleure carrière que leurs mères grâce aux politiques sociales et de santé de la RDA sont réelles. Elles leur permettaient également plus facilement de combiner le travail domestique avec une profession (cf. Merkel, 1994, Wierling, 2002, chap. 3.1.). Le tout a certainement contribué à un certain attachement à l'Etat, qui peut dépasser celui de leurs parents, « enfants de la guerre » (nés entre 1935-1945). Ces derniers ont cumulé les difficultés de la guerre, de l'après-guerre, d'une enfance souvent sans pères. Ses difficultés sont encore augmentées par le manque de débouchés économiques dans le nouvel Etat, dominé par la « génération de construction » un peu plus âgée, qui occupent les postes importants (cf. Fulbrook, 2006). Ainsi, et pour des raisons différentes, des deux côtés du mur la perception politique, l'espace

---

<sup>8</sup> Son père est médecin, sa mère institutrice.

<sup>9</sup> Entretien du 02.12.03. p. 4-5.

<sup>10</sup> Le vocabulaire utilisé est ici significatif : on peut défendre l'état (*Staat*), même rétrospectivement, mais non le « régime ». On est également « né dans un Etat », non « avec un régime ». La polysémie du terme « Etat » est ici problématique. La superposition des « structures administratives », du territoire géographique, et des valeurs qui y sont attachées n'est pas clarifiée.

<sup>11</sup> En effet, les enfants nés au début des années 1950 ont encore profité des programmes de soutien étatique pour les plus défavorisés socialement et ont ainsi connu une mobilité sociale très importante, qui s'estompe dans les décennies suivantes, caractérisées davantage par la reproduction (cf. Solga, 1995). Néanmoins, en 1969, les aides de l'Etat permettaient à 80% des étudiants de Leipzig de recevoir un salaire modeste, mais assuré (Student '69, Zentralinstitut für Jugendforschung, JA-IZJ, B6146 unfoliert. Cité dans (Wierling, 2002 : 274)). Ces aides rendaient un parcours universitaire économiquement envisageable pour tout le monde, même si le choix des filières obéissait à des critères politiques (*ibid.*).

d'expérience et les horizons d'attente des professeurs se ressemblent. Le nazisme rempli des deux cotés un rôle de charnière dans leur expérience et dans la structuration de leurs horizons d'attente.

Mais la socialisation politique des professeurs est également marquée par la séparation bipolaire du monde qui se cristallise dans la séparation de l'Allemagne. L'interprétation du passé nazi est ainsi fondamentale pour justifier le régime dans lequel vivent et travaillent les professeurs et qu'ils tentent de transmettre à travers l'éducation civique à leurs élèves. L'interprétation totalitariste à l'ouest, en créant une continuité entre nazisme et communisme, servait (entre autre) à enseigner l'amour pour la démocratie libérale et tendait à constituer les pays du bloc soviétique et notamment la RDA en « ennemi principal ».

L'interprétation anti-fasciste, en créant une continuité entre nazisme et capitalisme (fasciste), servait (entre autre) à enseigner l'amour pour la démocratie socialiste et tendait à constituer les pays du bloc capitaliste et notamment la RFA en « ennemi principal ».

« Et – et aussi cette croyance – c'était l'époque de la course aux armements, c'était extrêmement effrayant, aussi. Et là, ehm, oui, trouver un coupable, qui est à l'origine de cela. Et rétrospectivement, je dois dire, que c'était aussi très – simpliste ! de ma part, parfois. Que – eh oui, le coupable, c'était l'Ouest. C'était notre idéologie, aussi<sup>12</sup> ».

Le nazisme n'est pas seulement le point de départ de ce raisonnement bi-polaire, il lui est indispensable. L'effet de miroir des deux côtés du mur est puissant et ordonne l'expérience politique des professeurs, qu'ils l'adoptent ou qu'ils s'y opposent. Car, évidemment, il y a des professeurs qui critiquent cette séparation caricaturale du monde en deux sphères. Une manière particulièrement efficace de s'y opposer consiste ainsi à mobiliser les interprétations de « l'autre côté du mur », en insistant sur le rôle du capitalisme dans la montée du fascisme dans les cours d'histoire en RFA, par exemple, tel que l'explique M. Kamm, professeur d'une cinquantaine d'années à l'école C, *Gesamtschule* de Hambourg.

« J'utilise toujours cette affiche qui montrait qu'Hitler avait le soutien du grand capital, n'est-ce pas. Donc : qui avait un intérêt à ce qu'il arrive au pouvoir? Et comment on peut faire de l'argent? Et on peut tout de suite faire le lien avec aujourd'hui: l'industrie de l'armement, n'est-ce pas – je ne veux pas citer un chancelier... (il rit)<sup>13</sup>. Et les élèves, ils savent tout de suite comparer avec aujourd'hui. [...] Et il faut donc quitter l'explication idéologique. Pour qu'ils voient que – qu'Hitler était au fond, rien d'autre qu'une marionnette – même s'ils ont perdu contrôle, ensuite. Le grand capital n'allait pas exactement mal, n'est-ce pas, pendant le Reich<sup>14</sup> ».

L'interprétation anti-fasciste de la RDA était sujette à multiples débats explicites à l'école A, le *Gymnasium* Hambourg. Mme Groß von Wilhelmshöhe les nomme des « *Flügelkämpfe* » (luttes de position)

---

<sup>12</sup> Entretien du 9 avril 2003, p. 2.

<sup>13</sup> M. Kamm fait référence à l'affaire financière de la CDU (Christlich Demokratische Union, centre droit) qui avait éclaté dans les années 1990 et avait mise en cause notamment l'ancien chancelier Helmut Kohl.

<sup>14</sup> Entretien du 23.04.03, p. 13.

« C'était, à l'époque (elle réfléchit) l'enseignement marxiste (*marxistische Lehre*). C'était quand même très proche de ce qui se faisait dans les manuels de la RDA. Et on les a achetés, c'est moi qui les a acheté, pour ici, ces manuels. Et moi, j'ai dit : d'accord, du coup il faut être conséquent : on va faire des visions différentes de l'histoire de manière comparée. [...] Et puis, l'avantage, c'était de connaître les positions des uns et des autres. C'est pour cela que nous nous sommes bien sortis, finalement. Et à un moment donné, le système guérira, tout de même. Et on avait la paix, après<sup>15</sup>. »

Mme Groß von der Wilhelmshöhe, aristocrate, une des rares élèves de Zechlin à l'école A, combat de manière solitaire les « versions marxistes » de ses collègues. Elle va jusqu'à acheter (clandestinement) les manuels de la RDA pour pouvoir faire de l'histoire comparée afin de contredire ses collègues, plus marxistes qu'elle. Le positionnement pro- ou anti-RDA a ainsi structuré l'enseignement, les perceptions de l'histoire des professeurs, mais aussi les relations entre collègues. Ainsi ce n'est pas l'opposition réelle des positionnements des professeurs (anti-fasciste à l'est et totalitariste à l'ouest) mais le principe de deux histoires d'Etat (en opposition), à propos desquelles il était important de se positionner, qui structurait les interprétations du passé, et donc aussi du futur, des enseignants. S'ils étaient loin d'adopter la vision étatique respective telle quelle, la séparation de l'Allemagne et l'existence de deux visions contradictoire de l'histoire du nazisme sur lesquelles se fondait l'organisation politique de deux sociétés respectives reste centrale dans leur espace d'expérience, et demande un travail sur la période 1933-1945. Ainsi, la position centrale, voire indispensable du passé nazi dans l'expérience du temps, l'expérience politique et l'expérience professionnelle des professeurs (et de certains des parents d'élèves) n'est pas seulement liée à une situation familiale et un rapport au père (ou aux parents) présumés « nazis ». Elle est également liée au cadre politique, à l'organisation étatique du présent, du passé et du futur, pour ne pas dire à une pensée d'Etat.

## 1.2 1990 : césure ou continuité ?

L'expérience de la Wende n'a, de toute évidence, pas été vécue de manière uniforme par les enseignantes de Leipzig. Deux facteurs jouent de manière primordiale dans l'espace d'expérience que constitue « l'événement » de la réunification pour les enseignantes. Premièrement, leur expérience politique d'adhésion ou de distance par rapport à l'ancien régime. Deuxièmement : leur évaluation de « 1989 » vécu en tant que « libération souhaitée », ou en tant que révolution « des autres ». Même si rétrospectivement, ce dernier cas est relativement rare, il y a celles qui ont « perdu » – échangé une position privilégiée contre une position moins favorisée voire défavorisée. Le cas extrême est notamment celui des fonctionnaires ayant perdu leur travail (même si, par définition, ils ne font pas parti de mon échantillon). De surcroît il y a celles qui sont déçues rétrospectivement par les conséquences de la réunification qui ne correspondent pas à leurs attentes. Comme le souligne Mme Weinecke, « les professeurs d'histoire étaient réquisitionnés en RDA en tant que vecteurs (*Multiplikator*) potentiels de « l'idée RDA » et de l'Etat. Un professeur était particulièrement bien vu quand il l'exprimait en s'engageant personnellement, y compris dans le parti. Quand il promouvait la

---

<sup>15</sup> Entretien du 19.02.02. p. 3.

cause en portant le drapeau rouge à la tête de la manifestation<sup>16</sup>. » Cette proportion de professeurs pro-SED se retrouve parmi mes enquêtées. Même si elles ne le confirment pas toutes dès le départ, il devient clair rapidement que plus de deux tiers n'ont pas vécu la *Wende* comme un événement réjouissant mais au contraire plutôt comme un échec et une perte.

La trajectoire de Mme Neumeier peut fournir un exemple particulièrement explicite, pour décrire le processus de perte d'un statut lors du changement de régime. Tout d'abord au niveau personnel : elle trouve particulièrement difficile de s'adapter aux nouvelles exigences professionnelles, qu'elle considère peu adéquates à sa profession. Ensuite à travers son mari : ancien cadre du SED, ancien directeur d'un lycée, ayant fait une carrière politique et professionnelle en RDA, il compte parmi les personnes exclues de la fonction publique en 1991. Après un procès qui a duré plusieurs années, le couple subit un jugement sans appel : « incapacité d'éduquer la jeunesse dans un Etat libre et démocratique ». Ce jugement est douloureux pour Mme Neumeier, elle exprime à plusieurs reprises sa colère contre les instances étatiques. A considérer que le couple forme une unité économique et symbolique et que le chômage de l'un influence la position sociale de l'autre, Mme Neumeier subit les conséquences de la perte de travail de son mari en tant que déclassement social. La souffrance est aggravée par l'expérience humiliante des témoignages devant la justice et les promotions professionnelles d'anciens collègues, voire d'anciens subordonnés, épargnés par le déclassement ou profitant du changement de régime. L'inversement cardinal des positions change enfin le rapport à l'avenir avec l'effondrement des perspectives de carrière. Le déclassement social renforce une valorisation de la RDA et une dévalorisation de la RFA. L'opposition entre l'Est et l'Ouest en sort renforcée, et les anciens cadres d'analyse de la RDA, l'ancienne vision du monde, apparaissent comme d'autant plus légitimes.

« Je le sais de mon fils, il était à la maternelle, et un jour, il rentrait et criait (elle crie) : « Honnecker est un criminel ! C'est un salaud ! » et je me suis dit : « c'est quoi, ce bordel, qu'est-ce qui se passe ? » Il avait toujours été fier, d'être pionnier. Il avait le chapeau des pionniers, et la chemise blanche, et le pantalon bleu – et il était fier ! Et tout d'un coup il n'en voulait plus, il a tout jeté ! Et ce qui est bizarre – il est dans un des anciens *Länder*, aujourd'hui, et quand on parle, le week-end, quand il rentre à la maison, il dit : « tu sais, les *Wessi*, ils parlent de choses dont ils ne connaissent rien du tout ! Maman » – il dit – « Maman, est-ce que tu as toujours mon écharpe des pionniers ? » « Oui, je l'ai toujours. » Et il dit (elle prend tout d'un coup un fort accent de Saxe) « garde le, surtout ! (*das heeb bloos aaf*). Ce n'était pas si mal, en fait. » Il y a des choses, qui changent, n'est-ce pas. Et je vois ça avec une certaine satisfaction.<sup>17</sup> »

Ayant perdu son statut social et sa propre légitimité, accepter le nouveau système revient à cautionner sa propre dégradation sociale, ici à travers celle de son mari. « Le système » est d'autant plus facilement extériorisé et perçu comme imposé par la RFA et dénoncé dans ce contexte. La réunification se traduit de facto par une reprise du système constitutionnel de l'ancienne RFA sans modifications notables. Dans ce contexte, le passé, glorifié, est évoqué pour critiquer un présent qui

---

<sup>16</sup> Entretien du 15.10.03, p. 12.

<sup>17</sup> Entretien du 15.10.03.

inclus un horizon d'attente dans lequel il reste peu d'espoir pour une réalisation professionnelle ou personnelle après une rupture violente et une trajectoire en chute.

De l'autre côté se trouvent celles qui ont « gagné » – en échangeant une position défavorisée ou difficile contre une position plus élevée dans la hiérarchie sociale ou alors plus confortable. C'est le cas, dans les deux écoles de Leipzig, de deux professeures, qui ont été clairement défavorisées par le régime, soit par leur engagement chrétien, soit par leurs liens de parentés en RFA, soit par les deux.

« Quand j'ai déjà été professeure – toujours pas membre du parti ! - celui qui n'était pas membre du parti, il devait au moins participer dans l'année de formation du parti – là où ceux, qui n'étaient pas dans le parti, étaient endoctrinés – on appelait ça « la radiothérapie aux rayons rouges (*Rotlichtbestrahlung*) » (rires). Et quand j'ai dit : écoutez, les amis: j'ai 25 ans, j'en ai marre, je ne suis plus dans la *Freie Deutsche Jugend*, ça suffit! Ils m'en voulaient à mort. [...] La moitié de ma famille est partie à l'ouest – ils le savaient, sûrement. Je n'en ai pas fait la pub, mais bon. Résultat des courses: je n'avais plus le droit d'enseigner l'histoire au lycée. Je n'y avais plus mon service. Et plus tard, quelqu'un m'a dit qu'il y avait un ordre de ne plus employer des « collègues non fiables » pour enseigner les thèmes un peu délicats – la RDA, la RFA etc. Et ça, ça m'a gonflé, franchement ! Je ne voulais plus que fuir, et faire autre-chose. Mais on avait RDA à perpétuité !<sup>18</sup> »

Sa propre exclusion professionnelle est pour Mme Weinecke un moment clef du rejet de la RDA. Ayant expérimenté une dévalorisation personnelle due à sa position familiale, politique et religieuse (elle est engagé dans l'église protestante), elle rencontre les « limites » du « système ». En même temps, la souffrance ressentie et la critique exprimée ne mènent pas automatiquement et clairement à une expérience de la *Wende* comme événement « évidemment » positif. Même si le changement a été attendu, le souhait de quitter le pays souvent évoqué, la *Wende* reste un événement ambigu toujours difficile à évoquer. La désillusion politique d'après la réunification est trop grande.

Parallèlement et sans vouloir affaiblir la critique de la RDA, Mme Weinecke parle également de la possibilité de « voir l'Etat dans une lumière plus douce » grâce au statut de « gagnante ». Le fait d'avoir un travail, de voir s'arrêter la « navigation permanente » d'arrangements avec un Etat qui lui rend difficile sa position professionnelle, de se sentir bien aujourd'hui, lui permet de réfléchir également sur ce que la RDA lui a permis : faire des études, devenir professeure d'histoire. Le jugement du passé est étroitement lié à la position qu'elle occupe au présent, mais également à sa trajectoire sociale ascendante.

A coté de celles pour qui la *Wende* représente la fin d'une position difficile, voire intenable, en RDA, il y a également celles et ceux déçus rétrospectivement par la RDA, et qui adoptent le nouveau régime de légitimité. M. Wolff, par exemple, ayant des contacts multiples dans la nouvelle administration, est rapidement devenu directeur d'un lycée<sup>19</sup>. D'abord sceptique envers le nouveau

---

<sup>18</sup> Entretien du 15.10.2003.

<sup>19</sup> M Wolff est un cas typique de « continuité des élites ». Il faut garder en mémoire que le changement de régime ne s'accompagne nullement d'un changement des élites. Norbert Frei (1999) l'a montré pour le changement du troisième Reich vers la RFA ; Jens Hüttmann a montré à travers l'exemple d'Arno von Lenski,

système, la découverte de son dossier du *Ministerium für Staatssicherheit* (MfS, la police secrète de la RDA) en 2002 l'a profondément marqué et représente une déception personnelle : la RDA perd subitement et entièrement sa légitimité : « on a, je pense, des déclics (*aha-Effekte*) quand on lit son dossier *Stasi*. Puisque – on a été surveillé (*bespitzelt*) de l'un ou de l'autre (dans son cas de la part de son meilleur ami) ce qu'on n'aurait pas pensé. Et c'est un déclic personnel – (il baisse la voix, tout d'un coup) – c'est horrible. Et on devient plus dur, en conséquence, dans son jugement de la RDA<sup>20</sup>. » La déception de M. Wolff le mène à adopter systématiquement l'inversion cardinale des valeurs et rejeter en bloc l'ancien système. C'est ainsi une réinterprétation du passé de la RDA postérieure à la réunification qui altère son expérience du présent et du futur, transformant la *Wende* en véritable « événement » tels que l'ont défini Alban Bensa et Eric Fassin (2002) : une rupture d'intelligibilité qui force les acteurs et actrices à réinterpréter la réalité et donc aussi leur passé.

## **2 L'EXPERIENCE DU TEMPS : DES CADRES SOCIAUX DE L'EXPERIENCE AUX HORIZONS D'ATTENTE.**

### **2.1 La fin du monde bipolaire**

Les élèves ne peuvent avoir la même expérience du temps que leurs professeurs ou parents, qui ont vécu le « miracle allemand », économique surtout, mais aussi politique, en même temps que la guerre froide. En effet, naître dans une Allemagne réunifiée pose de toute évidence des références historiques nouvelles : la fin du monde bi-polaire constitue également la fin des certitudes politiques. En Allemagne, la fin du partage du pays représente la disparition de l'Autre – l'ennemi derrière le mur, mais aussi du modèle contre lequel il était si facile de se constituer, d'un côté comme de l'autre. Le passé nazi, qui était central dans la construction des versions politiques opposées des deux côtés du mur et qui garde son importance dans la génération qui a été socialisée par cette vision bi-polaire du monde, perd ainsi une partie de sa centralité chez des adolescents des années 2000. Car le nouveau millénaire est surtout un millénaire d'incertitudes : politiques, économiques et idéologiques. La place du passé nazi n'est donc plus aussi centrale qu'auparavant. Ce sont davantage les incertitudes du futur que celles du passé qui déterminent l'expérience du temps et l'expérience politique des adolescents. Autrement dit, le passé nazi n'est plus indispensable pour se construire une image de soi, une opinion politique (d'adhésion, de rebelle ou autre) ou une position dans un groupe (militant, d'amis, même en famille). Ainsi, les oppositions générations persistente, mais autrement : elles dépassent le cadre étroit des générations généalogiques telles qu'elles sont souvent envisagées par les études sur la transmission familiale du nazisme et s'inscrivent dans une organisation politique et sociale du monde.

---

qu'une poursuite de responsables politiques nazis en RDA avait lieu uniquement quand elle était politiquement opportun (Hüttmann, 1998).

<sup>20</sup> Entretien du 10.10.03. p. 32.

L’adolescence est un moment clé de la construction de soi par rapport aux normes sociales, politiques mais aussi scolaires. Les élèves se construisent à la fois dans l’appropriation des normes et dans les jeux de transgression dans un processus propre à l’adolescence. Nous avons vu à quel point le passé nazi était constitutif du rapport à l’Etat et à la politique dans la génération des professeurs (et des parents d’élèves). Il s’agit ainsi d’une norme très puissante, qui se décline de nombreuses façons et qui oblige les adolescents à se positionner. Mais ce positionnement par rapport à une version historique forgée par une génération d’un monde bi-polaire qui a pris fin, est aussi influencé par l’appartenance sociale, et notamment l’insécurité économique et financière, la menace du futur notamment en forme de chômage et à l’inverse la sécurité économique et professionnelle.

## **2.2 Stabilité économique et professionnelle versus menace du futur**

Un des résultats fort de mon enquête, plus particulièrement développé dans le livre qui sortira aux éditions de la MSH cet automne et qui s’intitule *Enseigner Hitler : les adolescents face au passé nazi en Allemagne*, établi le lien entre la situation sociale des adolescents et leur manière de faire sens du passé (et donc d’articuler le passé, le présent et le futur).

## Dispositif d'enquête

Le « pari » de l'enquête : j'ai choisi dans chaque ville des écoles qui présentent des profils institutionnels et sociologiques très différenciés, tant pour leur implantation et leur recrutement que de leur insertion dans le système scolaire allemand.

Tableau n°4 : Diplôme et profession des parents selon l'école des enfants.

Diplôme des parents	aucun	Volksschule brevet	POS/Haupt Realschule CAP/BEP	EOS/Abitur réat	Etudes Baccalau supérieures	Doctorat	Ne sait pas	Total
Ecole A	0	0	7	20	45	4	0	76
Ecole B	0	0	13	6	20	2	0	41
Ecole C	2	5	20	8	7	0	2	44
Ecole D	0	1	15	3	0	0	0	19
Prof. des parents	Artisans, commerç. chefs d'entrep. enseignant)	Cadres, prof. intell. (dont enseignant)	Prof. intermédiaires	Employés de service	Ouvriers	femmes au foyer	chômeurs	Total
Ecole A	9	40 (19)	12	11	1	3	0	76
Ecole B	5	22 (7)	7	5	1	0	1	41
Ecole C	5	1	6	7	14	8	3	44
Ecole D	2	0	1	3	5	0	8	19

Ecole A : *Gymnasium* dans un quartier bourgeois du centre de Hambourg

Ecole B : *Gymnasium* dans un quartier bourgeois du centre de Leipzig

Ecole C : *Gesamtschule* dans une banlieue populaire de Hambourg

Ecole D : *Mittelschule* dans une banlieue populaire de Leipzig

Sans vouloir prétendre à une quelconque exhaustivité, ce tableau rappelle la ségrégation sociale du système scolaire allemand, liée à la séparation des élèves dès la sixième. Le *Gymnasium* accueille uniquement les élèves (à partir de 10 ans) dont on estime qu'ils sont « capables » d'aller jusqu'à l'*Abitur* (le baccalauréat général), ce qui priviliege les enfants de familles plutôt favorisées. La *Hauptschule* (qui mène à l'équivalent du CAP à 15 ans) et la *Realschule* (qui mène à l'équivalent du BEP à 16 ans) accueillent les autres, et de fait une population socialement également assez homogène, se situant vers le bas de la hiérarchie sociale. La *Gesamtschule* est une forme hybride qui regroupe les trois autres formes scolaires dans une seule institution. Elle a été inventée dans les années 1970 en RFA afin de contrecarrer la ségrégation sociale, mais cette intention a eu peu de succès : les *Gesamtschulen* ne créent ni la mixité sociale ni un regroupement équitable des trois formes scolaires. La ségrégation sociale est recoupée par une ségrégation raciale : les enfants dont les familles ont une histoire d'immigration récente se trouvent dans les *Haupt- und Realschulen* ou dans la *Gesamtschule* mais très rarement dans les *Gymnasien*<sup>1</sup>. Or, cette ségrégation sociale ne reste pas sans effet sur l'expérience du temps des élèves et la manière dont ils articulent passé, présent et futur.

Les formes d'appropriations du passé nazi par les élèves peuvent servir d'exemple pour développer l'idée selon laquelle il semblerait qu'un futur assuré économiquement, socialement et professionnellement peut aider à s'approprier de manière légitime le passé nazi, qui devient partie prenante de l'avenir des élèves, alors que la peur du chômage, l'échec scolaire et l'incertitude professionnelle impliquent une mise en cause du futur qui rend les usages du passé nazi davantage contestataires. Ainsi l'horizon d'attente des élèves ne varie pas seulement selon leur appartenance

générationnelle, mais également selon leur situation familiale économique et professionnelle, qui constitue le cadre d'expérience primaire des élèves.

Le cadre d'expérience ou espace d'expérience (*Erfahrungsraum*), comme disait Koselleck, influence ainsi l'interprétation du passé (Koselleck, 1990, notamment chap. 13). Mais c'est également l'horizon d'attente, lui-même en lien avec l'espace d'expérience, qui influencera les interprétations du passé nazi effectué par les élèves. Ainsi, les manières dont les jeunes Allemands rendent compte du passé nazi, construisent du sens, articulent leur présent et leur futur avec ce passé ne peuvent se comprendre sans prendre en compte leur expérience concrète, familiale, économique, professionnelle.

Sur certains domaines, les différences entre l'ex RDA et l'ex RFA ont des effets plus puissants au fur et à mesure que l'on remonte la hiérarchie sociale. Le sentiment de continuité des priviléges économiques et culturels et celui d'une sécurité professionnelle et sociale est ainsi propre aux classes supérieures de l'ex-RFA : si la génération des parents et professeurs d'élèves de l'ex-RDA, y compris les plus privilégiés, a vécu au milieu de sa vie un bouleversement politique et personnel très important avec la fin de la RDA et la réunification (pour le meilleur ou pour le pire), les populations les plus privilégiées de l'ex RFA peuvent s'appuyer sur une vie de réussite économique et professionnelle qui n'est pas perturbée par un changement de régime. Ceci est particulièrement vrai pour les fonctionnaires, qui constituent une grande partie des parents d'élèves des deux *Gymnasium* (cf. encadré ci-dessus). Ainsi les enfants des classes supérieures de l'ancienne RFA, nés dans les années 1980, se distinguent dans leur expérience de vie de tous les autres adolescents par un surplus de sécurité économique, politique et personnelle ou, pour reprendre une expression d'élève, par une enfance et une adolescence particulièrement *behütet* ou protégée. Si leurs parents ont encore connu les doutes et peurs de la génération des grands-parents (de la guerre, l'expérience de la faim d'après guerre etc.), ces élèves peuvent s'appuyer sur l'expérience de sécurité des années de croissance économique qui a assuré la trajectoire de leurs parents.

En revanche la réunification a eu des effets déstabilisant en RDA, y compris pour les classes les plus privilégiées, puisqu'elle a bouleversé la hiérarchie sociale, la sécurité de l'emploi y compris chez les fonctionnaires et a mené à une inversion cardinale des valeurs qui a rendu leur échelle de valeurs plus incertaine, plus instable et plus fragile. Les élèves de l'ex-RDA, nés entre 1988 et 1989, ont commencé leur vie dans une atmosphère d'insécurité politique et de futur imprévisible qui pesait sur leurs parents. Ce sentiment d'insécurité a eu des effets démographiques : la courbe de naissances a chuté brutalement entre 1989 et 1990 sur le territoire de l'ex-RDA, ce qui se traduit par une fermeture de collèges au moment de l'enquête en raison du manque d'élèves. Ce n'est que vers la fin des années 1990 que les naissances commencent à retrouver le niveau des années 1980.

## 2.2.1 Le cadre politique de l'expérience du temps

Vivre une continuité politique, économique et financière familiale, comme peuvent le faire les enfants de fonctionnaires de la RFA, construit un rapport à l'avenir politique et professionnel stable et une croyance dans le système politique. En revanche, la rupture de 1989 pour les parents d'élèves de la RDA a mis en cause la croyance dans le système politique et idéologique, ce qui a en retour des répercussions sur la place que prend le passé nazi dans la vie de leurs enfants.

La socialisation différentielle des professeurs à Hambourg et Leipzig fonde des rapports différenciels au système politico-économique. Ces différences constituent le cadre d'expérience par rapport auquel les élèves se positionnent. Pour les professeurs de Hambourg, la « démocratie » reste un système fragile, à sauvegarder à tout prix contre les menaces du fascisme ou du totalitarisme selon les positions politiques des uns et des autres. Les professeures de Leipzig ont vécu le changement vers un régime pluraliste le plus souvent comme une imposition de l'extérieur, même si certains applaudissaient la fin du régime du SED. La relation qu'ils ont établie avec l'Etat qui les emploie est ainsi plus ambiguë, marquée davantage par la discontinuité que par la continuité. Ceci mène à une profonde différence générationnelle entre professeurs et élèves à Hambourg, qui se présente de manière beaucoup moins nette à Leipzig.

A Hambourg, les élèves s'opposent au pessimisme politique de leurs professeurs. En effet, la quasi-totalité des élèves de plus de 16 ans interrogés au *Gymnasium* de Hambourg ressentent le régime politique comme très stable. Même ceux qui occupent une position plutôt critique vis-à-vis du système « capitaliste » et « parlementaire » n'envisagent aucun horizon de changement. La démocratie parlementaire et le système économique libéral constituent leur horizon d'attente exclusif ; ils sont perçus comme seul système envisageable politiquement par tous ou presque. D'où l'absence totale de crainte concrète du retour de la dictature, telle que l'exprime René, 18 ans, élève du *Gymnasium* de Hambourg, par exemple :

« Non, je ne crois pas que – (il hésite) que ça serait possible [un retour au nazisme] non. C'est là, c'est enraciné, la pensé nazie, ça c'est clair, ça existe, mais – je ne crois pas que c'est envisageable. Déjà parce que les jeunes, par exemple – ou même aussi (il hésite) même les plus âgés, même les quatre-vingt-dix ans, qui y étaient, je ne crois pas qu'ils auraient envie de ça à nouveau (*dass die nicht noch mal Lust drauf hätten*). Non ! (il rit)<sup>21</sup>. »

Pour les élèves hambourgeois, le fascisme paraît ainsi marginalisé en Allemagne, un retour à la dictature devient inimaginable. La croyance dans le système est ancrée profondément chez ces élèves dont les parents occupent des positions sociales d'une grande sécurité économique et professionnelle, et dont une grande partie est fonctionnaire depuis au moins une génération. Ainsi les deux parents de René sont-ils enseignants du secondaire ; René a grandi dans une atmosphère de sécurité de l'emploi et d'insouciance économique, établie dans sa famille maternelle depuis plusieurs

<sup>21</sup> Entretien du 17.04.2003., p. 9.

générations. Le grand-père maternel (né au début des années 1920) était fonctionnaire au Ministère des transports, la grand-mère maternelle (née en 1925) était infirmière avant de travailler comme employée d'une caisse assurance-maladie. Son grand-père paternel (1923) a fait des études d'ingénieur avant de devenir pilote de ligne, sa grand-mère paternelle (née en 1920) était employée de banque.

En revanche, les élèves de Leipzig, (comme par ailleurs leurs enseignants) développent une relation beaucoup plus ambiguë au régime existant, dont la mise en cause peut se fonder entre autre sur une valorisation partielle du régime de la RDA. Celle-ci a été par ailleurs observée de manière marquante dans la génération de leurs parents et professeurs, la « première génération FDJ », née au début des années 1950 (Wierling, 1999, 2000, 2002). On retrouve cet argument dans le discours de Mark, élève au *Gymnasium* Monnet à Leipzig et fils de deux journalistes :

« Je m'intéresse beaucoup à la RDA et je lis des livres qu'on lisait à l'époque – et pas seulement sur la RDA comme Etat de la Stasi – mais aussi sur les idées qu'on a essayé de réaliser. Quand je regarde ça, on se rend compte de pas mal de choses. [...] L'hostilité du capitalisme envers les hommes est critiquée [en RDA]. Et le capitalisme est quelque chose de froid, et peu personnel, en particulier en Allemagne. Tout est bureaucratique, ici. La manière dont on traite les hommes, une manière très peu personnelle. Par exemple les chômeurs, au *Arbeitsamt* [équivalent de l'ANPE]. On les traite comme des choses. Et ça, je pense, que les Allemands de l'Est le critiquent beaucoup. Surtout parce qu'ils vont plus mal que les Allemands de l'Ouest. Par rapport au chômage et des choses comme ça. Parce que ces *Länder* sont plus pauvres. Oui<sup>22</sup>. »

L'expérience d'un autre système politique, économique mais aussi idéologique, basée sur un système de référence et d'explication du monde différent, ouvre le champ de possibles en termes d'imagination politique et facilite ainsi des positionnements critiques de la génération des professeurs et parents d'élèves. Les élèves eux-mêmes, s'ils sont nés au moment de la réunification, héritent néanmoins de cette expérience de bouleversement politique, qui a marqué leur toute première socialisation. Le positionnement de Mark n'est ainsi peut-être pas sans lien avec le soutien du régime communiste de la part de ses parents, et en particulier de son père. Par ailleurs, la réunification représente une forte coupure biographique pour l'enfant comme pour les parents, qui divorcent en 1989 et perdent leur travail peu après. Mark grandit avec le nouveau mari de sa mère, lui aussi journaliste, qui se retrouve également au chômage après la réunification. Les trois parents de Mark ont retrouvé du travail dans le journalisme/la communication, mais la trajectoire sociale du père a été sérieusement mise en cause une deuxième fois vers la fin des années 1990 : accusé d'avoir espionné ses camarades de l'armée pendant son service militaire en RDA en travaillant pour le MfS, il a été menacé de perdre son travail de journaliste d'une radio publique. Ainsi, malgré leur capital culturel familial élevé, l'insécurité économique et politique a frappé la trajectoire des parents de Mark à plusieurs occasions après la réunification. La comparaison de la situation des parents avant et après la réunification constitue un sujet de discussions familiales fréquentes. Le « système capitaliste » apparaît ainsi à Mark comme un régime possible parmi d'autres. L'alternative politique réelle minimise ainsi l'importance que prend, dans son discours, le passé nazi, remplacé par celui de la RDA

---

<sup>22</sup> Entretien du 17.10.2003, p. 2.

en tant que référence et point d'appui pour son raisonnement politique et ses critiques envers le régime politique de l'Allemagne réunifiée. Les questionnements autour du passé proche – et du positionnement politique et économique des parents – effacent ou superposent les questionnements sur le passé plus lointain.

En revanche, la quasi totalité des élèves du *Gymnasium* de Hambourg font preuve d'une impossibilité de penser contre le système et une intégration très profonde des valeurs du régime pluraliste. René explique lui-même le peu de succès « des extrêmes politiques » en Allemagne (en témoigne, entre autre, leur inexistence en termes de représentativité politique, en tout cas dans les anciens *Länder*<sup>23</sup>) par un effet générationnel et, plus spécifiquement dans son cas, par le positionnement politique et les histoires transmises par ses parents : ce contre quoi ses parents se sont battus, aussi bien en termes de représentation (la croyance dans l'autorité) qu'en termes de mécanismes de pouvoir (les hiérarchies autoritaires à l'université, à l'école etc.) a, aux yeux de René, disparu. En conséquence l'abus de pouvoir n'est plus un danger. Sa croyance optimiste en la vigilance politique de la population allemande et son adhésion au système se retrouvent chez presque tous ses camarades de cours. Ils tiennent par ailleurs des discours sur le nazisme très proches de ceux de leurs professeurs. Ainsi ont-ils intégré les deux grandes leçons (esprit critique et tolérance) que propose l'école. Mais ils les tiennent pour acquises dans la RFA des années 2000.

A Leipzig, le passé de la RDA, transformé en ressource, ne sert pas uniquement pour critiquer l'Allemagne réunifiée. Il peut également servir à valoriser le régime politique actuel. Le passé nazi sert ainsi à Michael, camarade de cours de Mark et fils d'un acteur de théâtre et d'une aide-dentiste, à discréditer le passé de la RDA, dans un discours sur l'instabilité politique de la démocratie, exprimant un rapport au passé nazi qui ressemble à celui des enseignants de Hambourg, et qu'il est parfois obligé de défendre contre ses propres professeurs de Leipzig.

« Vendredi dernier, en cours de sciences sociales (*Gemeinschaftskunde*), ma prof voulait me convaincre qu'on ne peut pas comparer le régime de la RDA avec le nazisme. Que c'était beaucoup mieux, et que finalement, c'était quand même une démocratie ! Mais – je trouve cela effrayant, parce que – pour moi, une démocratie ne se définit pas par le fait que j'emprisonne tous les opposants et que je n'ai pas de liberté de presse et des choses comme ça ! Et puis, elle me dit : « il y avait une opposition, le *Nationale Front* ». Et puis, je lui dis : il y avait des leaders de la FDJ (jeunesse du Parti) dedans. C'était tous des associations qui en principe étaient quand même gérées par la SED. Et il n'y avait pas du tout d'élections ! 95% : c'est complètement irréaliste, comme résultat d'élection<sup>24</sup> ! »

Ainsi, la relation au régime politique de l'Allemagne réunifiée, chez les élèves de Leipzig, est beaucoup plus déterminée par leur interprétation du régime de la RDA que par celle du nazisme, qui n'est qu'un complément à la première. Michael ressent le nouveau régime comme fragile (« Nous ne sommes pas capables de créer une démocratie qui soit sûre, d'autres ont dû le faire pour nous, aussi

<sup>23</sup> Le succès du PDS est géographiquement restreint aux nouveaux Länder. La Linke n'existe pas encore au moment de l'enquête. Par ailleurs, le DKP, mais également les partis politiques d'extrême-droite, ont eu relativement peu de succès en termes de représentation dans le paysage politique de la RFA d'après guerre. On ne peut comparer la situation avec celle de la France, par exemple.

<sup>24</sup> Entretien du 18.10.2003, p. 11.

bien en 1945 qu'en 1989 »). Son horizon d'attente, contrairement à ses camarades du même milieu social en RFA, est marqué par le doute. La double mise en cause familiale du présent démocratique par la valorisation du passé nazi (de la part de ses grands-parents), et de celui de la RDA, par sa grand-mère, mais aussi par certains de ses professeurs y contribue sans doute. Son père, en revanche, a souffert, en tant qu'artiste du spectacle, du manque de liberté d'expression imposé par la SED. La *Wende* a été, pour lui, une véritable « libération », ce qui peut éventuellement fournir un élément d'explication de l'attachement fervent du fils au nouveau régime. L'histoire familiale de Michael est marquée par des oppositions sociales et politiques intra-familiales. Cette discontinuité peut contribuer à la recherche d'une stabilité politique de la part de l'adolescent.

Dans un climat général d'insécurité et de menace, le sentiment de sécurité politique et économique perdure chez certains élèves davantage que chez d'autres, à certains moments de la vie et dans certains contextes plus que dans d'autres. Ce sentiment dépend ainsi non seulement des trajectoires des parents, mais également de celles des élèves ; la rupture de 1989 joue évidemment un rôle central car elle renverse les hiérarchies sociales en Allemagne de l'Est et déstabilise notamment les élites de l'ex-RDA ; mais l'expérience du chômage, de la pauvreté ou des migrations peut remplir des rôles analogues.

### 2.2.2 Le cadre économique de l'expérience du temps

Parmi les élèves certains souffrent de difficultés économiques particulières. S'il est difficile de les rencontrer<sup>25</sup>, cinq élèves ont néanmoins bien voulu me parler. Tous sont des garçons, tous rencontrent des difficultés scolaires considérables : quatre sur cinq ne vont pas aller jusqu'à l'*Abitur*, quatre sur cinq viennent de familles de milieu ouvrier, artisan ou de petits employés.

Ces cinq élèves partagent une interprétation du nazisme qu'on peut qualifier à la fois d'illégitime et « d'opposition » par rapport aux discours tenus dans l'univers scolaire. Cette double dimension se situe sur deux plans distincts. Historiquement, il s'agit d'interpréter le passé nazi de manière positive, de louer ses « acquis », qu'ils soient politiques, militaires ou sociaux, en particulier l'agrandissement du territoire, la construction d'un « pouvoir fort », mais aussi la « baisse du chômage » et la création d'emplois par les grands travaux. Nous sommes ainsi face à un « retour vers le passé » afin de fuir un horizon d'attente plutôt menaçant. Du même coup, il s'agit de mettre sur un second plan, voire de nier, les aspects criminels de ce passé et en particulier les politiques

<sup>25</sup> Comme l'a souligné Gérard Mauger, certains des « plus intimidés, qui sont sans doute aussi les plus démunis, n'ont pas d'autres possibilités que de refuser l'enquête et de rester "entre eux" » (1991 : 134). Toutefois, j'ai pu en convaincre certains, en assistant longuement à leur cours et grâce à l'aide de leur professeur qui m'a proposé de les interroger pendant ses heures d'enseignement, ce qui leur permettait de « sécher » sans être puni. Une fois face à moi, il s'est avéré extrêmement difficile de faire parler ces élèves sur l'histoire, sujet qui non seulement ne les intéressait pas, mais qui les intimidait. Il s'agit évidemment de situations d'enquête particulières, mais qui ne sont « ni plus ni moins artificielles ou irréelles que celles que produit, qu'on le veuille ou non, toute enquête en milieu populaire sur la culture légitime » (Bourdieu, 1979: 34).

d'extermination nazies. Cette dénégation va de pair avec un antisémitisme et une xénophobie affirmés et s'oppose directement à l'interprétation du nazisme par les professeurs, spécialement dans les cours d'histoire.

Parallèlement ces élèves affirment des discours critiques des politiques économiques et sociales contemporaines, en s'appuyant sur le passé nazi qui leur sert ainsi de ressource, d'exemple positif, de référence, pour dévaloriser, voire délégitimer la RFA. Cette position est également en opposition avec les discours de leurs professeurs, car elle met en cause (en tout cas aux yeux de ces derniers) l'éducation civique et démocratique proposée par l'école.

Les critiques concernent parfois le régime et les mesures politiques du gouvernement lui-même, plus souvent les conditions sociales et économiques dans lesquelles ils vivent, difficiles, parfois insupportables. Deux critiques centrales sont avancées contre le régime actuel. Elles concernent le système économique de la RFA et le chômage. Ces adolescents attaquent l'Etat-providence, avec ses « politiques d'assistanat » qui mèneraient de leur point de vue à une « société de fainéants » car « personne ne veut travailler s'il peut avoir de l'argent sans faire d'efforts ». Ils critiquent aussi la politique d'immigration en RFA car « les étrangers nous piquent le boulot », alors que Hitler, lui, en aurait enfin « fini » avec les étrangers.

Les personnes qui expriment publiquement (en classe, mais aussi en entretien) des positions taboues (dont la négation du génocide juif) ne sont pas représentatives de la population qui partage leurs idées, sans en faire nécessairement l'usage décrit ici. La plupart préfère les taire, de ne pas s'en servir publiquement, car leurs milieux sociaux d'appartenance notamment ne toléreraient pas de tels propos<sup>26</sup>. Il faut prendre en compte cette spécificité des enquêtés dans l'analyse. Il est probable, par exemple, que les positions proches de celles que nous trouvons ici peuvent également être défendues par certaines filles<sup>27</sup> ou par certains élèves de milieux sociaux plus favorisés, et en particulier disposant d'un capital culturel plus important<sup>28</sup>. Mais il s'agit ici de comprendre plus spécifiquement à partir de deux exemples comment le cadre d'expérience d'un présent économiquement et professionnellement difficile et/ou insatisfaisant et un horizon d'attente menaçant peuvent influencer un retour sur le passé nazi qui tend à l'embellir, exprimant par-là l'insatisfaction du présent et la menace de l'avenir.

---

<sup>26</sup> Les études sur le vote d'extrême droite ont montré ce décalage important entre opinion exprimée dans les sondages et le vote.

<sup>27</sup> Ce n'est sans doute pas un hasard qu'il n'y a aucune fille parmi les cinq élèves qui affirment ouvertement un discours valorisant le passé nazi. S'il est difficile de rencontrer des jeunes affirmant de telles positions, ces jeunes hommes manifestent plus facilement ouvertement leur opposition à « l'ordre scolaire ». Les adolescentes affirment et assument moins facilement une opposition aussi ouverte envers « l'ordre scolaire » et politiquement « incorrecte ». Si elles la ressentent, elles ne me l'ont pas montré. Ceci rejoint l'hypothèse de Patrick Lehingue qui souligne la probable tendance des femmes à taire davantage un vote tabou comme le vote FN, ce qui réduirait l'importance du *gender-gap* dans le vote FN sans pour autant l'annuler tout à fait (Lehingue, 2003: 275).

<sup>28</sup> Ainsi on sait que le vote « nationaliste », qui reprend certaines des argumentations avancées par les élèves ici, est dispersé sociologiquement dans toutes les classes sociales. (Sur le vote d'extrême droite en Allemagne, cf. Schubarth, 2001).

Johnny, 15 ans, l'aîné d'une fratrie de trois, est né en 1988 à l'école C, la *Gesamtschule* de Hambourg où il a passé la totalité de sa vie et de sa scolarité. Le père de Johnny, né en 1960, est artisan-peintre dans une petite entreprise, dans laquelle travaillait déjà son père. Le père de Johnny, ainsi que son grand-père paternel, ont tous deux un *Hauptschulabschluss* (à peu près équivalent au CAP) et aucune formation supplémentaire. Sa mère, née également en 1960, a passé le *Realschulabschluss* (à peu près équivalent au BEP) et travaille comme femme de ménage dans l'administration pénitentiaire. Elle a connu une trajectoire sociale descendante à la fois professionnelle et par son mariage, comparée à celle de ses propres parents : son père, né en 1919 et marié à l'assistante d'un dentiste (née en 1928), a été employé dans une banque après la guerre. Entre 1933 et 1945 il a été membre du NSDAP et a participé à « la bataille de Stalingrad », comme le raconte fièrement son petit-fils, pour qui son grand-père maternel est une référence importante.

Les deux parents de Johnny sont politiquement proches du SPD. Johnny déclare qu'il voterait NSDAP s'il le pouvait, mais à défaut votera DVU (*Deutsche Volks Union*, l'un des trois partis d'extrême-droite en Allemagne, avec le NPD et les *Republikaner*) dès qu'il aura l'âge. Les élèves de l'école C que j'ai rencontrés savent presque tous que Johnny a un drapeau surdimensionné du Reich allemand (noir blanc rouge avec la croix gammée) qui couvre tout un mur de sa chambre. Dans son école, ceux qui le fréquentent le racontent à ceux qui ne le connaissent pas personnellement.

Dans le discours de Johnny, le passé de soldat engagé dans la guerre de son grand-père, ressenti comme « glorieux » par le petit-fils, tranche de manière marquée avec le présent de l'élève et ses parents. Sa description de la République fédérale évoque la misère et l'ennui :

« Et quand on regarde, après la Deuxième Guerre mondiale : des colosses en béton ! Tout est gris ! Devenu gris ! Je ne sais pas. [...] Et les nouvelles voitures, ce sont des cartons carrés, il n'y a plus de style, rien n'est particulier. Et puis, c'est ennuyeux. Et la République fédérale, pour moi, est ennuyeuse aussi parce que c'est maintenant. C'est aussi simple que ça ! Ce qui est excitant, c'est à partir de 1939. Avec la guerre. Ça, c'est excitant. »

« *Tu es un peu comme Patton<sup>29</sup> qui dit que sans guerre, on s'ennuie [il avait cité cette phrase auparavant] ?* »

« Oui<sup>30</sup>. »

En contrepoint, le passé nazi, qui est également le passé « héroïque » du grand-père, est associé à l'image positive d'une Allemagne puissante, « excitante ». C'est la guerre elle-même qui intéresse Johnny, qui le sort de son ennui quotidien :

« Mes parents me disent toujours : « mais enfin, arrête avec ça ! Tu pourrais t'intéresser à autre chose ! ». Mais (il hésite), je ne sais pas, si je n'avais pas cela (les livres sur la guerre, les jeux de chars etc.) je ne saurais pas quoi faire. Je m'ennuierais ».<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> George Smith Patton (1885-1945), Général de l'armée américaine pendant la seconde guerre mondiale.

<sup>30</sup> Entretien du 05.12.03, p. 14.

<sup>31</sup> Ibid., p. 5.

Le sentiment de dégradation de la situation en RFA explique chez ces enquêtés beaucoup de la construction de discours valorisant le passé nazi. On retrouve certaines des caractéristiques des électeurs de l'extrême-droite française : « leur exceptionnel degré de pessimisme, la méfiance entretenue vis-à-vis d'autrui, l'appréhension qu'ils éprouvent pour leur devenir personnel et familial » (Lehingue, 2003 : 270)<sup>32</sup>. Des trajectoires sociales descendantes, des décalages familiaux et des insécurités professionnelles contribuent au sentiment d'appréhension.

Les parents de Wolfgang, 15 ans, élève de l'école D, *Mittelschule* de Leipzig, livrent un autre exemple de déclassement social. Le père, né en 1961, était électricien, la mère, également née en 1961, secrétaire. Ils ont tous deux perdu leur travail après la *Wende* et se trouvent au chômage depuis plus de dix ans. Wolfgang a une sœur de 18 ans qui vient d'obtenir l'*Abitur* et veut faire des études de musique, et une sœur de 21 ans qui fait des études d'orthopédie à Berlin. Les deux sœurs aînées se trouvent ainsi en forte ascension sociale, alors que le fils, lui, ayant quitté le *Gymnasium* pour une *Mittelschule*, a du mal à suivre les deux sœurs.

Wolfgang, né en 1988, valorise clairement et directement « Hitler ». Si Wolfgang se dit politiquement en accord avec ses parents, qui, comme lui, considèrent que le CDU est « un parti de gauche », ces derniers parlent des problèmes politiques présents, autour des thèmes du chômage ou de l'immigration. Wolfgang a eu une enfance mouvementée : à 15 ans il a déjà déménagé sept fois. Quand j'arrive en décembre 2003 dans la classe de neuvième (équivalent à la troisième en France) de Mme Seidengleich, dans l'école D, pour assister à ses cours sur le nazisme et interroger les élèves, Wolfgang vient d'arriver. Il a dû quitter la *Thomasschule*, le plus prestigieux *Gymnasium* de Leipzig, après la quatrième pour des raisons scolaires et disciplinaires. D'un côté ses professeurs lui reprochaient de « ne pas avoir le niveau », de l'autre il avait attiré leur désapprobation avec ses opinions politiques considérées par les professeurs comme appartenant à « l'extrême-droite ». Déjà désigné par Mme Seidengleich comme « élève problématique », il renforce plutôt son opposition à l'univers scolaire, dont il trouve la source la plus importante dans une mobilisation du passé nazi. Il souligne ainsi « les bons côtés du nazisme » :

« Beaucoup pensent que Hitler était que mauvais, mais – oui, mais moi, j'y crois vraiment pas ! Il a fait plein de choses aussi, qui n'étaient pas uniquement mauvaises ! »

« *Comme quoi, par exemple ?* »

« Oui, bon, par exemple il a permis que des artisans peintres (*Maleragentur*) aient aussi des vacances, des choses comme ça. Et avant, les artisans peintres, ils n'y avaient pas du tout droit ! Et – il a créé plusieurs jours fériés, aussi<sup>33</sup>. »

<sup>32</sup> Il y a évidemment des limites à cette comparaison. Il s'agit ici d'adolescents, dont le pessimisme et la méfiance sont influencés par un échec scolaire qui est à la fondation d'une peur envers l'avenir (la peur du chômage est très présente). Ils ne votent pas encore, et ne vont certainement pas tous voter « extrême-droite » à leur majorité.

<sup>33</sup> Entretien du 13.01.04, p. 1.

En désignant des « choses positives » qu’aurait « fait Hitler » Wolfgang redonne un sens à ce passé qui premièrement lui permet de trouver une figure d’identification positive, deuxièmement lui fournit une base pour soutenir son opinion politique, troisièmement facilite sa critique du présent et, *last but not least*, lui donne l’occasion de provoquer ses professeurs, et parfois également ses camarades.

L’intérêt pour le passé nazi et en particulier sa valorisation, s’ils peuvent détourner du sentiment diffus d’un ennui quotidien, peuvent également aller de pair – et renforcer – une opposition plus construite à l’Etat et aux politiques publiques. S’entrecroisent ainsi dans les discours des élèves des éléments liés au passé nazi et des revendications contemporaines (à propos des politiques économique et d’immigration), les deux trouvant leur source dans l’inquiétude face au chômage.

Les arguments que mobilise Wolfgang afin de défendre une vision du passé nazi mettant en avant « les côtés positifs » se situent surtout sur le plan économique :

« Oui, d’accord, c’est peut-être un mauvais exemple, mais – il [Hitler] a construit des autoroutes. Elles étaient utilisées après pour autre chose, mais, il a créé plein d’emplois. C’était juste pour la guerre, mais – il y avait de l’emploi. (Il se tait, il ne veut pas continuer à parler)<sup>34</sup>. »

Ses parents, comme 17,5% de la population de la Saxe en 2004, sont au chômage, ce qui joue certainement dans la construction de la vision du passé de Wolfgang. En effet, le thème du chômage constitue, à côté de celui sur l’immigration, le pilier de la dévalorisation du présent et le retour positif sur le passé nazi dans son discours comme dans celui d’autres camarades. Johnny s’interroge également sur les conséquences économiques de la prise de pouvoir des nazis:

« Oui, parce que, je pense que (il hésite) d’accord, Hitler, si nous ne l’avions pas eu, qui est-ce qu’on aurait eu (*was hätten wir dann für einen bekommen*) ? Qui est-ce, qui aurait pris le pouvoir ? Qu’est-ce qui se serait passé ? Peut-être on aurait eu d’autres choses, ici – la récession encore ! Ainsi [avec Hitler], nous avions une expansion économique. N’est-ce pas, la construction des autoroutes, et tout, ce qu’il a fait pour ce pays, c’était bien ! Jusqu’à la guerre. Là il était le mauvais. Si on regarde que ça. Oui<sup>35</sup>. »

La séparation en périodes distinctes (« avant guerre » et « la guerre ») permet une valorisation du passé, qui ne tient pas compte du fait que la « réussite économique » du régime a reposé sur une économie de guerre, et que les deux sont intrinsèquement liés. Cette séparation entre une « dimension économique » et une « dimension politique » du régime permet d’opposer la première aux politiques économiques de la RFA, critiquées par ces élèves. Une des explications de la concentration de leur discours sur les politiques économiques semble se trouver dans le fait qu’il s’agit, à une exception près, d’élèves qui viennent de familles socialement très défavorisées. Les critiques qu’ils expriment les concernent dans leur quotidien.

Wolfgang et Johnny représentent deux exemples typiques de la mobilisation d’un discours d’opposition sur le passé, qui peut parfois prendre la forme du discours politique de la nouvelle droite

---

<sup>34</sup> Entretien du 13.01.2004, p. 15.

<sup>35</sup> Ibid., p. 9.

allemande : la déchéance économique des parents, le chômage, l'échec scolaire qui ferme des portes pour « s'en sortir » conduisent les élèves à se tourner vers le passé nazi comme « solution ». Ce discours a l'avantage de combiner la vision d'une Allemagne « héroïque » car « grande et militairement forte », avec une dimension de provocation politique séduisante pour des adolescents car elle frôle l'illégalité. Mais les formes illégitimes ou « oppositionnelles » que prennent parfois les discours sur le passé nazi peuvent aller de pair avec des formes plus scolaires qui ressemblent davantage aux interprétations professorales et existent parallèlement chez les mêmes élèves.

Ces prises de positions semblent renvoyer, au terme d'une chaîne d'interdépendance plus ou moins longue et sinuose, à la trajectoire, essentiellement familiale de ces adolescents. La nostalgie du nazisme comme ayant éradiqué le chômage n'est certainement pas sans lien avec le chômage des parents ; la dénonciation de l'instabilité politique et économique et la nostalgie d'un ordre clair semble liée de manière projective à des déménagements incessants et à la construction, très problématique à cet âge, d'une vision de soi cohérente et structurante. Le bricolage des constructions de soi des adolescents, et leurs appropriations du passé nazi s'expliquent ainsi essentiellement dans des rapports familiaux, et ici, étant donné qu'il s'agit de garçons, ce sont plus spécifiquement les rapports au père ou au grand-père, par homologie, en filiation ou réactivement, en opposition qui structurent ces appropriations. Mais ces exemples illustrent également l'interaction permanente des groupes d'appartenance primaire, ici la famille et les groupes des pairs : les amis et groupes d'adolescents fournissent l'autre cadre de référence (avec ou contre, par rapport à, en prolongation ou opposition à la famille) permettant une valorisation des positionnements. L'interpénétration de ces différentes espaces de référence, la famille et le groupe de pairs, structure les processus d'appropriation du passé nazi à l'intérieur d'un processus plus large de construction de soi et des autres.

### **2.3 La trajectoire et l'expérience du temps**

Cette forme d'opposition au discours scolaire se distingue nettement d'une autre, qui ne concerne pas la même population scolaire : la « saturation », le « ras-le-bol » d'une jeune génération avec des évocations du nazisme. S'il y a des raisons de croire que le passé nazi a perdu une partie de son importance pour les adolescents des années 2000 à cause des facteurs socio-politiques, la « saturation » ou plutôt une période de *Harthörigkeit*, une volonté de ne plus entendre, ne touche qu'une petite population, à un âge spécifique, qui est socialement très favorisée. La « saturation » n'est ainsi pas tant un phénomène générationnel qu'une période spécifique dans la vie de certains adolescents, favorisés socialement et qui se sont beaucoup intéressés au passé nazi vers 14/15 ans. Ils déclarent « en avoir marre » vers 16 ans avant de s'y intéresser à nouveau vers 18 ans. Il s'agit d'une population très favorisée, dont les modes d'opposition aux normes scolaires excluent une référence positive au nazisme ou des comportements sanctionnés par l'institution tels que l'opposition ouverte au professeur. Les adolescents qui aspirent aux titres scolaires prestigieux ne prendront pas le risque de les perdre en s'opposant trop ouvertement aux normes scolaires et l'interprétation du passé nazi fait

tout particulièrement partie intégrante de ces normes. Ils trouvent donc d'autres formes d'opposition, dont l'expression d'un « ras-le-bol », ce qui leur permet d'accuser l'institution scolaire, rendue responsable de leur désintérêt, et d'habiller leur opposition d'un ton critique (plus ou moins constructif) ou d'investir d'autres périodes historiques, telle que la période de Weimar, leur permettant par ailleurs de construire des visions politiques en décalage avec celles de leurs professeurs, mais qui rentrent dans le cadre d'expérience et les horizons d'attente de ces derniers.

Ces stratégies « oppositionnelles » indirectes sont davantage acceptées dans le cadre scolaire et relativement efficaces, notamment quand elles viennent des « bons élèves ». L'homologie sociale entre parents et enseignants aidant (Jennings, 1974, Percheron, 1977), ces élèves, notamment quand ils possèdent déjà les titres de noblesse scolaires et en adoptant le langage scolairement reconnu de la critique, arrivent à transformer leur opposition en ressource critique et à combiner la critique du système politique et scolaire et la réussite scolaire. Ainsi, ces élèves adoptent une double stratégie de rejet du passé et du présent pour construire un futur utopique. Cette construction correspond par ailleurs à un moment particulier de l'adolescence, entre 14 et 16 ans, moment de détachement des parents et du cadre familial, mais aussi du cadre scolaire ; de stratégies de distinction, notamment par rapport aux parents et frères et sœurs, mais aussi par rapports aux amis et groupes des pairs. C'est également une période de formation d'opinions politiques (Percheron, 1978, 1993).

En revanche, les élèves aux faibles ressources culturelles et qui manquent de titres scolaires n'expriment pas les mêmes formes de *Harthörigkeit* et notamment ne se montrent jamais « saturés », ce qu'on peut comprendre à partir du décalage qui existe entre leurs pratiques culturelles et les discours scolaires, mais aussi parce qu'ils peuvent se permettre de risquer leurs titres scolaires sans grande valeur pour avoir recours à la valorisation du passé nazi, comportement sanctionné par l'école. En effet, les « cancres » de la classe, « sans espoir » de réussir dans l'institution scolaire, abandonnant toute stratégie d'inscription dans les normes, ayant d'ores et déjà peu à perdre car ils sont considérés par eux-mêmes tout autant que par l'institution comme « non récupérables », ont plus facilement recours aux discours les plus provocateurs.

## **Conclusion**

En conclusion, l'analyse contextualisée des interprétations et appropriations de passées multiples en Allemagne réunifiée permet de souligner l'interdépendance réciproque de multiples facteurs qui influencent le rapport au temps. L'appartenance générationnelle, si elle est importante, n'est qu'un facteur parmi d'autres. Les relations familiales et la construction du rapport au politique, la situation économique et professionnelle de la parentèle, le contexte précis économique, politique, mais aussi d'interaction (familial, scolaire, amical) dans lequel le passé est évoqué, la trajectoire sociale et scolaire des adolescents, notamment par rapport à leurs frères et sœurs y jouent également.

L'interaction entre ces différents facteurs construit un (ou des) espace(s) d'expérience et des horizons d'attente qui, à leur tour, influencent les réinterprétations du passé, présent et futur et donc les rapports au politique.

## **Bibliographie**

- Bensa, Alban, Fassin, Eric. 2002. "Les sciences sociales face à l'évènement." *Terrain*, n°38: 5-20.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bude, Heinz. 2005. "Generation im Kontext. Von den Kriegs- zu den Wohlfahtsstaatsgenerationen." in Ulrike Jureit, Wildt, Michael (dir.). *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*. Hamburg: Hamburger Editionen.
- Fischer, Fritz. [1961] 1979. *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914-1918*. Koenigstein: Athenaeum, Droste.
- Fulbrook, Mary. 2006. "Generationen und Kohorten in der DDR. Protagonisten und Widersacher des DDR-Systems aus der Perspektive biographischer Daten." in Annetret Schüle, Thomas Ahbe et Rainer Gries (dir.). *Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag: 113-131.
- Hallgarten, George W. F. 1969. "« Deutsche Selbstschau nach 50 Jahren : Fritz Fischer, Seine Gegner uns Vorläufer »." in George W. F. Hallgarten (dir.). *Das Schicksal des Imperialismus*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsgesellschaft: 57 - 135.
- Hartog, François. 2003. *Régimes d'historicité*. Paris: Seuil.
- Hartog, François 2009. "Sur la notion de régime d'historicité. Entretien avec François Hartog." in Christian Delacroix, Dosse, François, Garcia, Patrick (dir.). *Historicités*. Paris: La Découverte: 133-149.
- Herder, Johann Gottfried. [1799] 1955. *Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft*. Berlin (-Ost).
- Husson, Edouard. 2001. *Comprendre Hitler et la Shoah. Les historiens de la République fédérale d'Allemagne et l'identité allemande depuis 1949*. Paris: PUF.
- Jennings, Kent M., Ehman, Lee, Niemi, Richard G. 1974. "Social studies. Teachers and their pupils." in Kent M. Jennings, Niemi, Richard G. (dir.). *The political character of adolescence: the influence of families and schools*. Princeton: Princeton University Press: 207-227.
- Jureit, Ulrike, Michael Wildt (dir.). 2005. *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*. Hamburg: Hamburger Editionen HIS.
- Koselleck, Reinhart. 1990. *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.
- Koselleck, Reinhart. [1979] 1990. *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.
- Lehingue, Patrick. 2003. "L'objectivation statistique des électorats. Que savons-nous des électeurs du Front national?" in Jacques Lagroye (dir.). *La politisation*. Paris: Belin: 247-278.
- Mannheim, Karl (dir.). [1928] 2005. *Le problème des générations*. Paris Armand Colin.
- Mauger, Gérard. 1991. "Enquêter en milieu populaire." *Genèses*, n°6: 125-143.
- Merkel, Ina. 1994. "Leitbilder und Lebensweisen von Frauen in der DDR." in Hartmut Kaelble, Kocka, Jürgen, Zwahr, Hartmut (dir.). *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart: Klett-Kotta: 359-382.
- Nora, Pierre (dir.). 1997. *Les lieux de mémoire, 7 vol.* Paris: Gallimard.

- Oeser, Alexandra. 2009. ""1986" als Filter der "NS-Vergangenheit". Hamburger Geschichtslehrer und die Erziehung zu "mündigen Bürgern" im Geschichtsunterricht " in Hanco Jürgens, Pekelder, Jacco, Bretschneider, Falk, Bachmann Klaus (dir.). *Eine Welt zu gewinnen! Formen und Folgen der 68er Bewegung in Ost- und Westeuropa*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag: 135-164.
- Percheron, Annick. 1977. "Transmission des préférences idéologiques au sein de la famille." *Bulletin de la société française de sociologie*, vol.4, n°9: 41-52.
- Percheron, Annick. 1978. *Les dix-seize ans et la politique*. Paris: Presses FNSP.
- Percheron, Annick. 1993. *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.
- Ricœur, Paul. 1985. *Temps et récit, vol. 3., Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Schneider, Christian. 1998. "Schuld als Generationenproblem." *Mittelweg 36*, vol.7: 28-40.
- Schubarth, Wilfried, Stöss, Richard. 2001. *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*. Bonn: Leske und Budrich.
- Schüle, Annegret, Thomas Ahbe, Rainer Gries (dir.). 2006. *Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Solga, Heike. 1995. *Auf dem Weg in die klassenlose Gesellschaft? Klassanlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR*. Berlin: Akademie Verlag.
- Wierling, Dorothee. 1999. "Nationalsozialismus und Krieg in den Lebens-Geschichten der ersten Nachkriegsgeneration der DDR." in Elisabeth Domansky et Harald Welzer (dir.). *Eine offene Geschichte: Zur kommunikativen Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit*. Tübingen: Edition Diskord: 35-56.
- Wierling, Dorothee. 2000. "Über die Liebe zum Staat-der Fall der DDR." *Historische Anthropologie*, vol.8, n°2: 236 - 263.
- Wierling, Dorothee. 2002. *Geboren im Jahre Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie*. Berlin: Christoph Links Verlag.
- Wolfrum, Edgar. 1999. *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

### **Annexe : Explication du système scolaire allemand**

L'éducation en Allemagne est fédérale. Les décisions sont prises de manière autonome au niveau du Land, ce qui aboutit à des différences importantes entre les 16 *Länder*. Ainsi, la longueur de la scolarité varie entre 12 et 13 ans, selon le *Land*, d'où la différence entre Hambourg (resté sur les 13 ans jusqu'à la fin de l'enquête, mais aujourd'hui passé à 12 ans) et Leipzig, où les 12 années du système de la RDA ont été conservées. Ce sont également les *Länder* qui décident sur les programmes scolaires et les manuels à autoriser en cours (raison pour laquelle il y a un très grand nombre de manuels autorisés en Allemagne). Au niveau fédéral, la *Kultusministerkonferenz* (KMK), conférence des ministres de la culture des 16 *Länder*, décide sur les grandes lignes d'orientation du système éducatif. Comme le montre le Tableau A ci-dessous, le système tripartite mène à une séparation institutionnelle des enfants dès l'âge de 10 ans dans trois institutions : la *Hauptschule* (9 ans de scolarité, un diplôme à 15 ans, le *Hauptschulabschluss*), la *Realschule* (10 ans de scolarité, un diplôme à 16 ans, le *Realschulabschluss*) et le *Gymnasium* (classiquement 13 ans de scolarité, mais depuis la réunification ramené progressivement à 12, selon le *Land*, et un diplôme à 18 ou 19 ans, *l'Abitur*).

Dans les années 1970 certains *Länder* gouvernés par la *Sozialdemokratische Partei Deutschland* (SPD) tel que Hambourg, afin d'atténuer les effets de ségrégation sociale, ont fondé des écoles qui intègrent les trois autres types d'école (*Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*) en une seule institution : les *Gesamtschulen*. Politiquement très discutés, ils n'ont jamais pu remplacer les autres institutions, raison pour laquelle ils existent *parallèlement* aux trois autres formes scolaires. A Hambourg, ces *Gesamtschulen* ont été implanté dans les quartiers les plus populaires, raison pour laquelle j'ai choisi d'étudier une *Gesamtschule* (Ecole C), et non une *Haupt-* ou *Realschule*, dans cette ville.

La RDA a fait un choix inverse : un système d'école unique, la *Polytechnische Oberschule* (POS), accueillait tout le monde jusqu'à 16 ans. Il y avait la possibilité de quitter la POS après 8 ans (et sans diplôme) pour commencer directement un apprentissage. Seul les quatre (ou les deux) dernières années menaient une partie d'une classe d'âge à l'*Abitur* dans des institutions séparées, les *Erweiterte Oberschulen* (EOS).

Tableau A : Table de conversion des systèmes scolaire entre la France, la RFA et la RDA

Pays	France		RFA			RDA
Type d'école			Grundschule			POS
Ecole primaire	CP		1te			1te
	CE1		2te			2te
	CE2		3te			3te
	CM1		4te			4te
			Gesamtschule			
Collège	CM2		Hauptschule	Realschule	Gymnasium	
			5te	5te	5te	5te
			6te	6te	6te	6te
	6e	7e	7te	7te	7te	7te
	5e	4e	8te	8te	8te	8te
Lycée	3e	9te	9te	9te	9te	9te
	Lycée professionnel		10te			
	Lycée général		10te	10te	11te	
	CAP	BEP	11te	11te	12te	
	2nde	1ère	12te	12te	13te	
Bac pro		Terminale	13te			
diplôme		Hauptschul-abschluss	Realschul-abschluss, Mittlere Reife	Abitur	Mittlere Reife	Abitur
CAP		Bacca lauréat -				

Après la réunification, la plupart des nouveaux Länder ont repris le système tripartite de la RFA, avec certains amendements. En Saxe, un compromis entre le système tripartite et le modèle de la *Gesamtschule* a été trouvé dans la création d'un système à deux voies : la *Mittelschule* (qui combine *la Haupt-* et *la Realschule*) d'un coté, le *Gymnasium* de l'autre (cf. Tableau B).

S'il n'y a pas de séparation institutionnelle comme en France entre le collège et le lycée, cette séparation existe néanmoins à l'intérieur du *Gymnasium* et correspond au passage de la *Mittelstufe* (8e-10e) à la *Gymnasiale Oberstufe*. La *Mittelstufe* se termine ainsi avec un brevet d'étude qui est l'équivalent du *Realschulabschluss* ou de la *Mittlere Reife*. Le passage au niveau lycée se fait ainsi un an plus tard qu'en France, après la seconde, mais le *Gymnasium* durait traditionnellement un an de plus.

Tableau B : Table de conversion pour les quatre institutions enquêtées :  
(En gras les diplômes que l'on peut obtenir selon l'institution).

Pays	France	Hamburg		Leipzig	
Type d'école		Gesamtschule (Ecole C)	Gymnasium (Ecole A)	Mittelschule (Ecole D)	Gymnasium (Ecole B)
Collège		Haupt-Schule	5te	5te	5te
			6te	6te	6te
			7te	7te	7te
			8te	8te	8te
			9te	9te	9te
			<b>Hauptschulabschluss</b>	<b>Hauptschulabschluss</b>	10te
Lycée	2nde 1ère Terminale	Real-Schule	10te	10te	
		<b>Realschulabschluss</b>			
		Gymnasiale Oberstufe	11te	11te	11te 12te
			12te	12te	
			13te	13te	
	<b>Baccalauréat</b>	<b>Abitur</b>			<b>Abitur</b>